La enseñanza de la comunicación oral en Chile a través del currículo (1965-2015) y de las experiencias de profesores de un Liceo Bicentenario

Cómo citar este artículo: *Calisto-Alegría, C., Martínez, K. (2026). La enseñanza de la comunicación oral en Chile a través del currículo (1965-2015) y de las experiencias de profesores de un Liceo Bicentenario. Revista Encuentros, Vol. 24 (02), 9-27. DOI: 10.15665/4cz1p276*

Carla Calisto-Alegría
Autora principal
Universidad Católica Silva Henríquez
carla.calisto.a@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5880-8593

Karen Martínez Salazar
Universidad de las Américas, Chile
kmartinezsalazar@gmail.com

Resumen

Uno de los desafíos de la asignatura de Lengua y Literatura en Chile es el fortalecimiento de la comunicación oral, debido a su rol para favorecer la interacción, reflexión y la comprensión del discurso docente, como mediador del aprendizaje. El objetivo de la investigación es describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario. Es una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo, con análisis documental histórico y estudio de caso. Los resultados demostraron que la comunicación oral adquiere un rol secundario, subordinada a la lectura y escritura y abordada con poca planificación.

Palabras clave: *educación de la expresión oral, plan de estudios, política educacional, planificación de la educación, didáctica de la lengua.*

The teaching of oral communication in Chile through the curriculum (1965-2015) and the experiences of teachers at Bicentennial High School

Abstract

One of the challenges of the subject of Language and Literature in Chile is the strengthening of oral communication, due to its role in favouring interaction, reflection and understanding of the teaching discourse, as a mediator of learning. The objective of the research is to describe the inequities in the distribution of the oral communication axis in comparison with the reading and writing axes, through the analysis of the Chilean curriculum from 1965-2015 and the accounts of teachers at Bicentennial High School. It is qualitative research of descriptive-interpretative scope, with historical documentary analysis and case study. The results showed that oral communication acquires a secondary role, subordinated to reading and writing and approached with little planning.

Keywords: *speech education, curriculum, educational policy, educational planning, language didactics.*

O ensino da comunicação oral no Chile por meio do currículo (1965-2015) e as experiências dos professores de um Colégio do Bicentenário

Resumo

Um dos desafios da disciplina de Língua e Literatura no Chile é o fortalecimento da comunicação oral, devido ao seu papel em favorecer a interação, reflexão e compreensão do discurso do professor, como mediador da aprendizagem. O objetivo da pesquisa é descrever as desigualdades na distribuição do eixo da comunicação oral em comparação com os eixos de leitura e escrita, por meio da análise do currículo chileno de 1965 a 2015 e dos relatórios de professores de um Colégio do Bicentenário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de escopo descritivo-interpretativo, com análise documental histórica e estudo de caso. Os resultados mostraram que a comunicação oral adquire um papel secundário, subordinado à leitura e escrita e abordado com pouco planejamento.

***Palavras-chave**: educação em expressão oral, currículo, política educacional, planejamento educacional, didática linguística.*

Introducción

Uno de los desafíos de la asignatura de Lengua y Literatura en Chile es el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral, cuya importancia radica en su rol para favorecer la interacción, reflexión y la comprensión del discurso docente, que media el aprendizaje de todas las áreas curriculares (Palou & Bosch, 2005), "[no obstante], es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza" (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2016, pp. 48-49). - El lenguaje es abrumadoramente oral – sentencia Ong (1987) a la vez que visibiliza su cotidianeidad en un pasaje donde relata que muchas de las lenguas no se escriben nunca y que incluso en ellas convive y pervive la comunicación oral. No obstante, los estudios lingüísticos y didácticos se han centrado en el lenguaje escrito.

La comunicación oral es un recurso que posee un carácter multisensorial, compuesto por lo verbal y lo no verbal – el entorno físico, apariencia y conducta, además del paralenguaje - (Barrachina, 2018), lo cual se evidencia en su práctica en la esfera de lo multimodal, en la interacción entre modos y aspectos vocales lingüísticos y paralingüísticos, gestuales y del entorno (Payrató, 2006). En el currículum escolar chileno se otorga importancia a la comprensión oral, para formar "oyentes atentos(as), reflexivos(as), críticos(as) y responsables" (Ministerio de Educación, 2016, p.43) y, a la interacción, un carácter central para la etapa del desarrollo de los adolescentes al considerarlos como sujetos "capaces de escuchar y reaccionar frente a las ideas de los otros y le dan mucha importancia a la opinión de los pares, por lo que se benefician de los intercambios sociales" (Ministerio de Educación, 2016, p.15), ideas provenientes del enfoque comunicativo que tuvo – y tiene – un rol importante a nivel curricular en el área de lengua.

Se ha estudiado la oralidad en Chile desde las políticas públicas, en particular las de rendición de cuentas mediante los resultados del SIMCE y la priorización de las habilidades subordinadas a este sistema estandarizado de evaluación (Carrasco-Aguilar & Figueroa, 2019). Mientras que la prueba INICIA estableció dinámicas que restringen al dominio conceptual de los saberes por parte los docentes en formación y aparentemente los alejó de la didáctica reflexiva y crítica necesaria para el desarrollo de la oralidad (Ruffinelli, 2016). También se ha reflexionado, desde el currículo, acerca de la falta de progresión y complejidad en las competencias, además de la sobre representación del género expositivo en su enseñanza (Cisternas, Henríquez & Osorio, 2017). Además, se ha contemplado la oralidad, desde la perspectiva de los profesores en formación, como el eje

menos abordado en el aula, pues requiere más tiempo y atención que los demás (Benoit, 2021). Asociada al desarrollo de actitudes y desde una perspectiva sociocultural, se vincula la enseñanza de la lengua oral y el debate como instrumento de la formación ciudadana del alumnado (Eslava y Rebolledo, 2019). Sin embargo, son escasas las referencias que apuntan a la desigualdad en el desarrollo de habilidades comunicativas en el currículum chileno, en desmedro de la CO.

Este análisis lleva a la pregunta ¿Cuál es el origen de las inequidades en la distribución de los ejes de comunicación oral (CO) y escrita en los planes y programas de lengua y literatura de séptimo básico a segundo medio? E incluso ¿se invisibilizan de las habilidades de hablar y escuchar?

Dado que el rol del académico investigador es encontrar espacios de contradicción, de acción y compromiso (Apple 2018), el propósito de este estudio consiste en evidenciar la invisibilización que ha tenido el eje de CO en el currículum chileno respecto de los demás – con la desigualdad, como consecuencia -, tanto en los documentos oficiales que mandatan estrategias metodológicas para desarrollar habilidades y conocimientos propios de esta área, como de las conceptualizaciones, estrategias y dificultades que poseen profesores de lengua y literatura en ejercicio para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que aborden habilidades de comunicación oral. Para abrir nuevas posibilidades a la comprensión de estas problemáticas, surgió el objetivo de este estudio: describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario.

La investigación responde a la línea de didáctica de la lengua y literatura (DLL), que contempla las siguientes relaciones: el currículum, mediante los OA sugeridos en los planes y programas, y la práctica en el aula, a través de los relatos y experiencias de los profesores, en una investigación descriptiva del eje de CO (Mendoza, 2003). Los programas representan la norma y se sitúan en la "antropología de la norma" (Quintar, 2021), que se invoca mediante los documentos ministeriales, mientras que los docentes, los pedagogos representan al "sujeto conocido", quien relata sus prácticas subjetivas, sus representaciones identitarias, pero por sobre todo, su actividad libre (Vasilachis, 2007).

Metodología

Este estudio es una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo, con análisis documental histórico y estudio de caso, pues se pretendió dar una explicación a un fenómeno social (Soneira, 2016) y abordar el relato de profesores en un contexto específico. El supuesto de investigación de las investigadoras es que la comunicación oral padece de la invisibilización tanto a nivel curricular como discursivo por parte de los docentes, además en términos de la desigualdad con la cual se abordan la escritura y la lectura. Por ello, el objetivo general de la investigación es describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario.

Debido a que la revisión de la historia permite la comprensión – y crítica - de las estructuras sociales (Guba y Lincoln, 2002; Ramos, 2015) para profundizar en las desventajas en la que se encuentra la oralidad respecto de los ejes de lectura y escritura, se realizó un análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y se recogieron las vivencias de un grupo de profesores del sistema escolar por medio del grupo focal. Se buscó describir los principales hitos en los ajustes curriculares y la distribución de los objetivos de aprendizaje referidos a la comunicación oral en la propuesta curricular ministerial desde 1965-2022, como primer objetivo específico. Además, se realizó la

revisión de diversas perspectivas personales, experiencias y puntos de vista de los participantes desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006) en torno a las prácticas de enseñanza de la comunicación oral para, como segundo objetivo específico, identificar las principales dificultades que enfrentan los profesores de Lengua y Literatura en ejercicio para implementar y concretar los aprendizajes del eje.

Contexto y muestra

La revisión documental del currículum tuvo como fin conocer la historia, determinar el rol y el espacio del desarrollo de habilidades de CO de la educación pública en Chile. La recopilación de documentos curriculares históricos desde la génesis de la asignatura en 1965 hasta la propuesta curricular del 2015, empleada hoy, contó con los siguientes insumos:

- *Génesis del subsector de lengua y literatura: reformas y decretos ministeriales 1965, 1970, 1974, 1981, 1996-98, 2009, 2015.*
- *Bases curriculares 7° a 2° Lengua y Literatura (Mineduc, 2015).*
- *Bases curriculares 3º y 4º medio (Mineduc, 2022)*
- *Ley General de educación (2009).*
- *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media (Mineduc, 2012).*
- *Estándares para carreras de pedagogía en lenguaje educación media (Mineduc, 2022).*

Para la recolección de los relatos de los profesores, la selección de la muestra fue intencional (Lagos, Mardones, Pérez-Luco & Sáez, 2017) y tuvo los siguientes criterios: profesores de aula de lengua y literatura, licenciados en educación para educación media y con un mínimo de un año de ejercicio laboral en un establecimiento cuya dependencia es municipal. Estos criterios se definieron con el propósito de conocer las estrategias metodológicas y actividades empleadas por los docentes para potenciar habilidades de CO con un currículum definido por el Ministerio de Educación de Chile. El universo participante es de cinco profesores, de entre veinticinco a sesenta y dos años, cuyos años de docencia en aula ininterrumpida fluctúan entre uno y treinta y siete años, quienes se reunieron tras firmar el consentimiento informado. Los participantes trabajan en un Liceo Bicentenario Humanístico-Científico de la ciudad de Los Ángeles, VIII región.

El Liceo Bicentenario es una política pública iniciada el año 2010, después de 200 años de la Primera Junta Nacional de Gobierno en Chile. Su propósito es asegurar educación de calidad y excelencia en todas las regiones del país y no solo en el centro. Los liceos bicentenarios son, entonces, representativos de la sociedad chilena y motores de movilidad y justicia social.

Las matrícula del establecimiento es de mil setecientos estudiantes al año 2022, quienes se distribuyen en 36 cursos de entre 40 a 45 estudiantes desde séptimo básico a cuarto año medio. Su índice de vulnerabilidad es del 65%, atiende a estudiantes de niveles socioeconómico bajo y medio. El establecimiento educacional cuenta con programa de integración escolar (PIE) y pro retención escolar para favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. El establecimiento ha mantenido durante los últimos años el rango de excelencia, lo que le confiere el carácter de autónomo, por sus buenos resultados en las mediciones estandarizadas SIMCE y PAES.

Procedimientos

En primer lugar, el análisis implicó observar la problemática desde su construcción social a través de la revisión documental y de contenido de revistas de educación del siglo XX y XXI, para com-

prender la naturaleza de las reformas educativas y su relación con los aspectos socioculturales de la época y se revisaron y compararon decretos legales con los mandatos para fijar las normas en la implementación curricular de la enseñanza básica y media. En el análisis de los objetivos curriculares se excluyó las habilidades actitudinales de los estudiantes, en consecuencia, se clasificaron sólo aquellas relacionadas con conocimiento conceptual y procedimental de la asignatura en los ajustes de 1965, 1974-75 y 1981, donde no había una separación en los programas en torno a ellos. Los ajustes posteriores no requirieron este criterio, pues los programas los separan.

A los objetivos relacionados con: contenidos de manejo de la lengua materna, preparación de entrevistas, diarios murales, análisis de las formas verbales, no verbales y paraverbales del discurso en general, interpretación de los mensajes de los medios masivos de comunicación y utilización adecuada del léxico variado adecuándolo al mensaje y la situación comunicativa, se denominó "sin equivalencia" con los ejes curriculares actuales,, pues no refieren a un eje en particular debido a su amplitud y transversalidad.

La equivalencia con los actuales ejes curriculares (escritura, lectura, comunicación oral e investigación) se estableció a través de la mención de los ejes en los objetivos, expresiones tales como, escuchar-oír-expresión oral, leer-lectura, escribir-escritura-redacción-transcripción. Solo en la reforma de 1965 en los niveles séptimo y octavo fue necesario establecer la relación entre las conductas específicas y los contenidos entregados para ellas en los programas. Para determinar los niveles de las habilidades definidos por los programas, se empleó la taxonomía de Bloom-Anderson (Anderson & Krathwohl, 2001), por su transversalidad y normatividad en la educación.

Se realizó un focus group, técnica participativa propia de las investigaciones con enfoque cualitativo, ya que permite un espacio de interacción entre los participantes, para crear consensos – o no - (Barbour, 2013). En este grupo focal, se discutió acerca del concepto de comunicación oral, las estrategias metodológicas y evaluativas para desarrollar las habilidades y destrezas vinculadas a hablar y escuchar. Tras la realización de un grupo focal, se trabajó con análisis de contenido, mediante la codificación abierta de los datos transcritos (Soneira, 2013), es decir, el lenguaje es el recurso que se analizó (March y Prieto, 2002).

Con fines de validez y triangulación (Creswell, 2013), la pauta del grupo focal se validó mediante el juicio de expertos, a través de la consulta a tres profesores con experiencia en investigación y con grado de magíster, que no participaran del grupo focal. Se emplearon dos criterios para la evaluación de las preguntas: adecuación y pertinencia; y se les entregó un espacio para proponer mejoras mediante la modificación, sustitución o supresión de la(s) pregunta(s) seleccionada(s).

Resultados

A continuación, se dará a conocer los principales hallazgos por objetivo específico.

Ajustes curriculares

Tras el análisis de las propuestas curriculares desde 1965-2022 se constató que:

a. *La asignatura de castellano en la reforma de 1965 tuvo con el propósito de formar hablantes competentes capaces de desenvolverse en diversos contextos mediante el dominio de la lengua materna para adquirir contenidos, desarrollar actitudes, intereses y valores. Sin embargo, las estrategias asociadas a la oralidad estaban relacionadas con el dominio de la lengua materna escrita, pues se propuso el conocimiento y manejo correcto de los aspectos gramaticales del*

castellano, la realización de síntesis y comentarios en torno a los textos leídos y escuchados al ser considerados referentes del correcto uso de la lengua. Por ende, se trabajaba principalmente la lectura, escritura y gramática. Tras el análisis desde séptimo a segundo medio se evidencia la importancia referida en el currículum al manejo de la lengua materna: el castellano, asociadas principalmente al manejo de los ámbitos gramaticales. Las habilidades asociadas a la oralidad son: comprender y practicar distintas formas del lenguaje oral.

b. *Durante la dictadura militar a través de los programas transitorios (CPEIP, 1974; Mineduc, 1975; Alliende & Matus, 1975), la CO se redujo a la comprensión de lo oído a través del análisis elemental de las narraciones con el propósito de que los estudiantes distinguieran la realidad de la fantasía. Se redistribuyó el programa de la asignatura para equilibrar el manejo de la lengua con la teoría literaria, ejercitando la oralidad un carácter instrumental, mediante el uso de la lengua castellana como un recurso para el estudio de las obras literarias y teorías del lenguaje.*

c. *Los principios de la reforma educacional de 1981 mantuvieron a la oralidad subordinada al desarrollo actitudinal, al mandatar su desarrollo a través de la escucha para promover un buen clima en el aula. En tanto, el estudio de la lengua materna se vinculó al incremento de vocabulario y su adecuada transcripción ortográfica y caligráfica (CPEIP, 1980)*

d. *El Decreto de educación número 40 (1996), que sólo modificó a la enseñanza básica, concebía al lenguaje como la fuente del aprendizaje, por ello, buscó potenciar el diálogo y la interacción de los estudiantes mediante la CO. Se describió al lenguaje como la clave del éxito y logro de aprendizajes en todas las áreas curriculares, con lo cual se propuso trabajar la producción de diversos discursos, apoyando el dominio de las competencias lingüísticas a través de la lectura y dejando a la CO en segundo plano.*

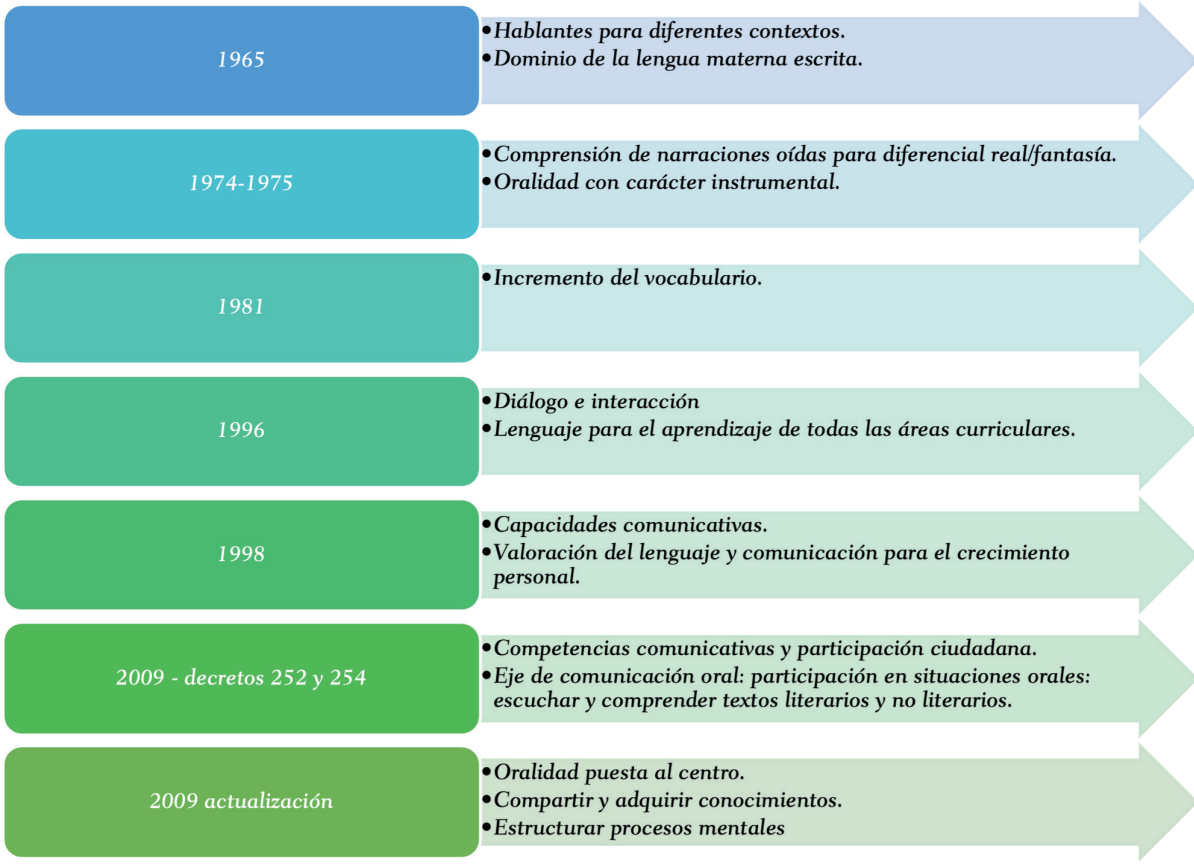
e. *Mediante el Decreto de educación número 220 (1998), base de la actualización curricular 2005, se propuso desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes para desenvolverse con propiedad en diversos contextos mediante la valoración del lenguaje y la comunicación para alcanzar el crecimiento personal; y procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la profundización del conocimiento lingüístico-gramatical y ortográfico que permitieran formular discursos orales y escritos de diversa complejidad. Además, se incluyó la lectura de mensajes multimodales, sin embargo, seguía predominando los procesos de lectura de mensajes escritos en los programas.*

f. *Los Decretos de educación número 256 (2009) y 254 (2009) establecieron como principal propósito para la enseñanza básica y media, respectivamente, el desarrollo de competencias comunicativas, ya que se concebía al lenguaje como la base de todas las áreas del aprendizaje y una herramienta de participación ciudadana. Se asignó por primera vez un eje a la comunicación oral, que propuso el desarrollo de habilidades asociadas a la oralidad mediante la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas orales, y el desarrollo de la escucha atenta, comprensiva y crítica de textos literarios y no literarios.*

g. *El decreto de educación número 614 (2013) dio origen a las bases curriculares 2015 y los programas de estudio del subsector, que presentan un eje centrado en la oralidad puesta al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje al permitir compartir y adquirir conocimientos y estructurar los procesos mentales asociados al pensamiento crítico y reflexivo. No obstante, el Ministerio de Educación reconoce en ellos que la comunicación oral es una de las áreas con mayores deficiencias.*

A continuación se sintetizan los hitos y enfoques principales:

Figura 1. *Resumen hitos curriculares 1965-2015 para el eje CO*

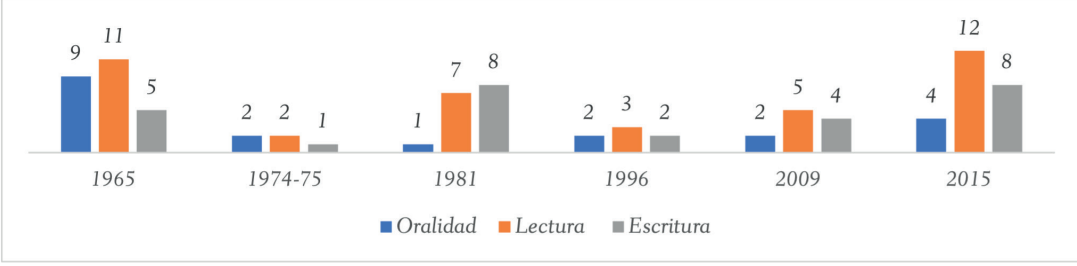


Nota. *Elaboración propia.*

Distribución de los objetivos de aprendizaje del eje comunicación oral de la propuesta curricular (1965-2015)

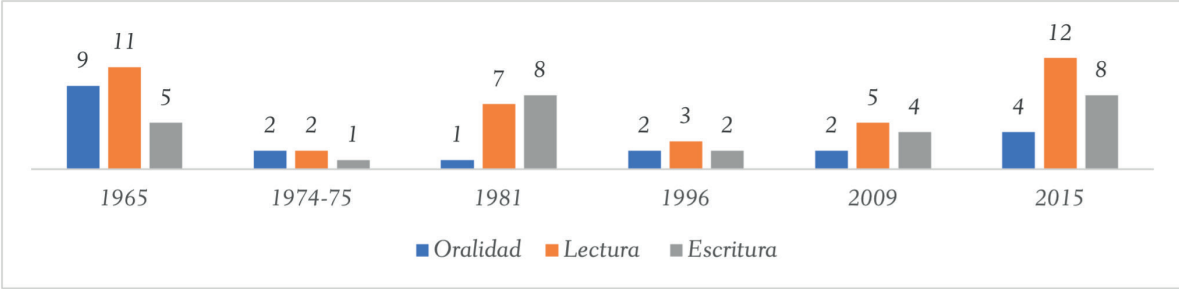
A continuación, se presenta la distribución gráfica de los objetivos por nivel, obtenidos tras el análisis de los programas de lengua y literatura desde 1965 hasta 2015. Es importante recordar que la distribución de los ejes curriculares de 1965 para séptimo básico es parcial, pues solo se encontró una de las dos unidades establecidas por el programa en los documentos oficiales de la época, pues se buscaron registros actuales, sin éxito.

Figura 2. *Distribución de Ejes Curriculares Séptimo Básico: 1965-2015*



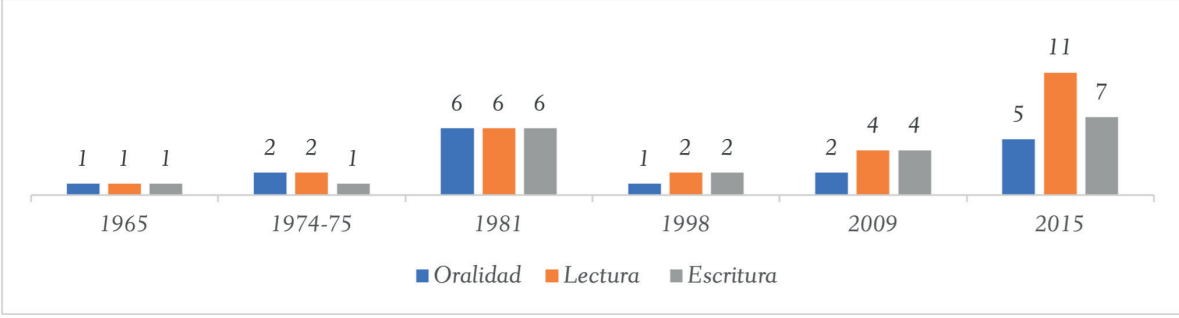
Nota. *Elaboración propia.*

Figura 3. Distribución de Ejes Curriculares Octavo Básico: 1965-2015



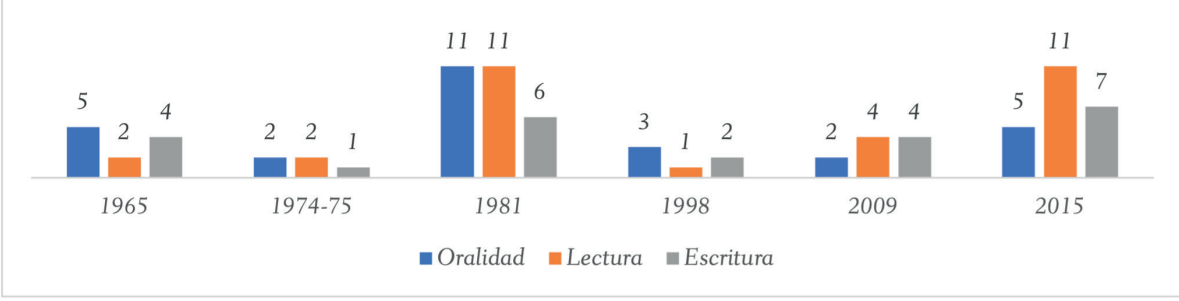
Nota. *Elaboración propia.*

Figura 4. Distribución de Ejes Curriculares Primer Año de Educación Media: 1965-2015



Nota. Elaboración propia

Figura 4. Distribución de Ejes Curriculares Segundo Año de Educación Media: 1965-2015



Nota. Elaboración propia

Los objetivos de aprendizaje para el eje de lengua y literatura se encuentran en desventaja cuantitativa y cualitativa respecto de los ejes de lectura y escritura, si bien los programas de estudios realzan la importancia de la lengua materna al comienzo y del lenguaje en la actualidad, estas ideas no se vislumbran en la distribución de los objetivos, sino que se manifiesta el mayor realce al eje de lectura que, a través de los años ha tendido una mayor cantidad de objetivos y tiempo destinado a su favor.

Además, existen objetivos que no se pueden vincular a los ejes de oralidad, lectura y/o escritura, debido a los enfoques curriculares de la época, pues los ejes curriculares surgieron formalmente recién en 2009 (Mineduc, 2009). Estos objetivos sin equivalencia curricular están vinculados al conocimiento de aspectos gramaticales y teatro, por ejemplo, y presentan gran amplitud conceptual, por lo que se podrían relacionar con los tres ejes estudiados.

Al clasificar las habilidades asociadas a los objetivos, se reconoció un predominio de habilidades de nivel inferior en el eje de CO, por su parte, el eje de lectura sí cuenta con habilidades de nivel superior. Este análisis permitió determinar que no existe una secuencia clara en las habilidades asociadas al eje de CO, pues en los programas de 1965 parten en el tercer nivel de aplicación para posteriormente, en los planes transitorios de 1974-75 y la reforma de 1981, centrarse en los niveles uno y dos, conocimiento y comprensión, respectivamente, lo que implicó un retroceso en el las estrategias asociadas al eje, situación que se mantiene hasta fines de la década de los noventa a través de los Decretos de educación número 40 (1996) y 220 (1998) cuando se incluyeron en el eje habilidades de tercer y cuarto nivel, aplicación y análisis, respectivamente. A partir de esa modificación se puede establecer una secuencia, pues en 2009 la CO se vinculó con habilidades de nivel superior (evaluación y creación), al igual que en las bases curriculares 2015.

Principales dificultades sobre la comunicación oral en el aula

Los datos obtenidos se distribuyeron en cinco categorías, luego de la codificación abierta, que presentamos a continuación:

1. *Conceptualización de la comunicación oral: la descripción de la CO, usada indistintamente como "el discurso oral", es la del proceso de diálogo realizado con el propósito de transmitir de manera efectiva un mensaje a través del canal oral, desde un enfoque comunicativo. Esto se aprecia en:*

   (1) "establecer un diálogo oral a través de la vía oral" (V);

   (2) "trabajar la oralidad, o sea, el discurso oral" (J);

   (3) "comunicación oral, establecer un diálogo efectivo" (C);

   (4) "que el canal fuera el correcto y que el mensaje se entienda" (I)

   También en sus definiciones, consideran que la CO involucra elementos del paralenguaje, como el manejo de la voz y considera los aspectos contextuales, como la carga emocional, según se observa en el siguiente fragmento:

   (5) "el contexto que el otro tiene la carga emocional con la cual viene, no lo va a entender en el mismo sentido que yo lo quise decir" (I).

2. *Baja importancia de la CO respecto a los ejes de lectura y escritura: existe gran consenso entre los profesores en que en las actividades del aula se pone especialmente énfasis en la lectura y escritura, pues demandan un mayor tiempo de desarrollo, lo cual puede apreciarse en la siguiente cita:*

   (6) "escritura [que] lleva mucho más tiempo que la oralidad, porque el niño desde el momento en que se le enseña a hablar, se subentiende que el niño está más capacitado en esta comunicación oral … por eso al eje de escritura muchas veces se le da más importancia" (I);

   (7) "exposiciones si tenemos el tiempo en torno a lecturas e investigaciones realizadas" (K)

   También conciben la oralidad como un recurso de apoyo, no necesariamente planificado, para los ejes de lectura y escritura

   (8) "yo siempre combino el trabajo de producción escrita con la oralidad, o sea que a partir de la producción escrita los estudiantes lean su trabajo cualquiera sea el texto literario o no literario" (V);

   (9) la intervención de los compañeros, porque hacemos una que otra intervención que tenga que ver con la oralidad y va quedando ahí, como decía la profesora, en segundo plano (K).

   Su trabajo desde la informalidad queda en evidencia también en el siguiente fragmento:

(10) "uno trabaja la oralidad de forma no formal, pero las instancias formales donde uno dice vamos a trabajar oralidad, a través de un grupo, un debate, son pocas, es el eje al que menos tiempo le brindamos" (J)

3. *Metodología empleada: Para determinar los aspectos metodológicos empleados por los docentes se consideraron las siguientes subcategorías:*

3.1 Procedimientos, estrategias y/o recursos empleado: los profesores les otorgan un carácter de informalidad a la CO, dentro de los recursos se mencionan las exposiciones, como en (7) y debates, según se aprecia a continuación:

(11) "se enseña de un modo mucho más distendido no como la escritura, hay evaluaciones, disertaciones, debates, más allá no tenemos mucha gama de oportunidades para evaluar de modo formal la oralidad" (C)

Los docentes mencionan como estrategia la realización de síntesis orales del contenido de la clase para que expongan

(12) "su punto de vista con respecto al tema trabajado …hacer una reflexión final en el cierre de la clase" (J)

emplean también la oralidad como un recurso para reflexionar en torno a los errores y para favorecer el clima al interior del aula al

(13) "no permitir a ningún estudiante tratar mal verbalmente, ni con gestos, con tonos, creo que es fundamental esos dos aspectos estimular la confianza en el aula a través del diálogo … van a estar en un clima de seguridad, de protección" (V)

También relataron que les resulta exitoso trabajar la lectura dramatizada, debido a la buena recepción de la actividad por parte de los estudiantes y a través de ella evalúan a sus pares y les invitan a realizar correcciones respecto del desempeño, porque

(14) "les gusta mucho el teatro, un texto dramático, la comedia por ejemplo, los mismos estudiantes se dicen un poco más fuerte: oye, ya, pues si tienes que parecer enojado o triste" (V)

Se mencionan técnicas como Philips 66 en la que

(15) "cada niño o cada grupo tiene la posibilidad de exponer lo que ellos hicieron en la actividad" (I)

O exposiciones de infografías creadas a partir de los textos leídos

(16) "que produzcan trabajos (…) aportar sus respuestas al curso y siempre sus respuestas son leídas … combinando el trabajo escrito con la oralidad" (V)

Se menciona una estrategias exitosa empleada es la de analizar vídeos de charlas TED en la asignatura de profundización, lectura y escritura especializada, actividad que se incluye en el programa

(17) "los preparé y que analizaran un formato de análisis genérico, después generarán sus propias charlas, sus propios vídeos en el fondo con las técnicas que quisieran, resultó un trabajo bien interesante" (V)

3.2 Evaluación del progreso de los estudiantes: Se evalúan principalmente las exposiciones y se declara la existencia de instrumentos:

(18) "hay rúbricas, hay pautas" (V)

Señalan que evalúan principalmente los aspectos paraverbales de la oralidad sin especificar o profundizar, como

(19) "el timbre y volumen de la voz … inflexiones" (I)

incluyen también la evaluación del registro de habla, pero a este último se corrige y regula a

partir de las intervenciones espontáneas de los estudiantes

(20) "esto requiere lenguaje formal, pasa muchas veces que el registro cuesta que se adecue, por ejemplo, que ellos ocupen exclusiones como "bacán, calmao", dentro de la instancia formal y ahí uno en comienza con estamos en la clase, se les pide que adecuen el registro al contexto del aula, también se hacen respecto al volumen y vocabulario para que ellos vayan mejorando su oralidad … el léxico que a veces se les cae" (C).

Una docente precisó que, al evaluar exposiciones orales, separa la evaluación por categorías, (21) "por ejemplo, contenido oralidad, luego la expresión corporal y aspectos generales que tienen que ver con su comportamiento: respecto hacia el otro, así cuando ellos preguntaban, podíamos revisar la pauta y ver por ejemplo contenido todo bien, pero a la hora de revisar la parte de la oralidad, ellos se dan cuenta de lo que le estaba faltando" (J).

4. *Formación inicial: los profesores con más años de experiencia en el aula señalan no haber recibido una formación inicial en torno a estrategias metodológicas para trabajar y desarrollar las competencias comunicativas orales de los estudiantes, manifiestan que, si bien recibieron formación al respecto fue insuficiente, ya que*

   (22) alguna pincelada en algún minuto pudimos haber tenido, pero en realidad yo lo fui aprendiendo en la práctica: esto funciona, esto no me funciona (I)

   otro profesor señala que no conoció en su formación estrategias para desarrollar la comunicación oral

   (23) "más allá de que podía existir un debate" (V).

   Los profesores con menos años de práctica docente, por su parte, refieren a que, si bien tuvieron un taller de expresión oral en su formación, este no estaba dirigido a la enseñanza de estrategias y metodologías para desarrollar la oralidad en el aula, sino que servía para las propias habilidades.

   (24) "para desarrollar en nosotros las habilidades de expresión oral" (J).

   Otra profesora relata que tuvieron una asignatura teórica de comunicación oral, situación que repercute en las dificultades que tienen para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, apreciación que se evidencia en el siguiente fragmento

   (25) "nosotros a lo mejor podemos enseñar lo teórico, pero estrategias propiamente tales en la didáctica, por ejemplo, muy al debe" (K).

5. *Otros: Los profesores/as en sus relatos mencionan algunos aspectos que propician dificultades en el aula, que agrupamos en aspectos contextuales y mediciones estandarizadas. Los presentamos a continuación.*

   5.1 Aspectos contextuales: las principales dificultades asociadas a esta subcategoría tienen relación con la cantidad de estudiantes por sala que dificulta y/o impide la posibilidad de escuchar a la totalidad de los estudiantes. Esto se suma a la gran cantidad de clases requeridas para que los estudiantes puedan preparar y participar de una exposición oral que se contradice con los tiempos acotados con cuentan los docentes para dar cumplimiento a las exigencias curriculares

   (26) "porque si yo me planteara una interrogación ¿Podría preguntarle a todos … como lo hago con los cuarenta y cinco tendría que tener miles de preguntas para que no se repitan y en la universidad no toman orales todo escrito" (I)

   Un factor que dificulta la implementación de estrategias asociadas a la oralidad es el tiempo, puesto que los docentes tienen la constante presión de ejecutar los mandatos curriculares,

por esta razón pasan a segundo plano las actividades que requieran un gran número de clases para su desarrollo, esto sumado a la falta de interés de los estudiantes para realizar actividades asociadas a la oralidad.

Los profesores mencionan el concepto de disciplina y conducta asociados con las clases, pues se tiende a pensar que una buena clase es aquella en que los estudiantes permanecen en su sitio, oyendo al profesor en silencio, situación que se aleja de las actividades orales donde los estudiantes hablan, se mueven

(27) "generan bullicio en la sala, entonces, se pensaba que había falta de control … y eso no se comprendería desde fuera" (I)

Finalmente, las fobias sociales de los estudiantes tras la pandemia que, muchas veces, imposibilitan sus habilidades para hablar ante sus pares, sumadas a la poca disposición de efectuar actividades relacionas con la oralidad debido a la poca valoración por parte de los estudiantes, quienes al trabajar la oralidad al ser consultados respecto de la actividad tienden a decir

(28) "pero si estamos conversando no más" (K).

5.2 Mediciones estandarizadas: los docentes coinciden que estas evaluaciones inciden de manera negativa en el desarrollo del eje de CO, pues a través de ellas se miden los logros de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de las prácticas docentes a través del eje de lectura

(29) "inciden las prácticas de mediciones externas, nosotros estamos muy supeditados …son estrictamente escritas, entonces a través de los programas del Ministerio, se potencia casi exclusivamente la comprensión de texto escrito y también la evaluación escrita" (V)

esta situación dificulta el trabajo de la oralidad en el aula, porque

(30) "puedo invertir una gran cantidad de tiempo en que los estudiantes desarrollen la oralidad, de todas formas van a tener que rendir SIMCE y yo voy a tener la presión de que al curso tiene que irle bien" (J).

Las principales dificultades halladas fueron:

- *El concepto de comunicación oral es polisémico para los docentes, quienes proporcionaron definiciones incompletas y centradas en los elementos de la comunicación, al asociarlo principal al carácter dialógico de la comunicación e intercambio de mensaje entre los estudiantes.*
- *La CO en el aula es tratada de forma poco planificada, con inconsistencia y espontaneidad, debido a la falta de conocimiento y planificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje asociadas al eje .*
- *En contraste con los otros ejes, la CO aparece de forma espontánea subordinada a los ejes de lectura y escritura, por ejemplo, al leer las respuestas de las preguntas realizadas a partir de la lectura de textos o al exponer sus ideas. En la escuela se privilegia la enseñanza de la escritura en desmedro de la CO, porque la última carece del prestigio al ser considera sencilla e inherente al ser humano y, en ocasiones, se aborda desde la escritura mediante actividades tales como exposiciones orales, debates, mesas redondas, donde el estudiante lee su discurso o lo memoriza para darlo a conocer a la audiencia, esta es la primera dificultad a la que se enfrenta el desarrollo de habilidades comunicativas orales.*
- *Otras dificultades importantes son el número de estudiantes por sala, las mediciones estandarizadas y las debilidades en la formación inicial docente para desarrollar habilidades que contribuyan a la competencia comunicativa oral, en los apartados siguientes se abordarán en mayor detalle las problemáticas mencionadas.*

Discusión

El conocimiento histórico del currículum deja en evidencia la evolución que ha tenido la comunicación oral, recibiendo un espacio y cambiando su enfoque e importancia a través de las diferentes reformas. Por ejemplo, en momentos estuvo centrada a desarrollar la escucha de narraciones orales, principalmente proveniente de la literatura. Nos permitimos coincidir con Quintar (2021) en que es necesario tener menos diseños curriculares y retomar mayores espacios de conversación, fuera de las lógicas transaccionales y neoliberales, sino poniendo al centro las exigencias y necesidades – críticas – de la época que vivimos, para entender el presente histórico. En este sentido, cabría recomponer el rumbo curricular, desde las necesidades históricas de la comunidad y también desde los sentires, dificultades y vacíos que los profesores reconocen. Es decir, cabría poner de relevancia esa teoría con minúscula (Korthagen, Kes¬sels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001) y fortalecer la autonomía, independencia y libertad del profesor en el aula. Existen interesantes estudios sobre diseños curriculares a partir de resolución de problemas y el diseño en reversa, que contemplan la experiencia de los profesores/as de diferentes edades y sus necesidades de apoyo (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014) y también en trabajos y reuniones interdisciplinarias en el enfoque del profesor como diseñador del currículo, que tienen desafíos pero también beneficios para su desarrollo profesional y para los integrantes del establecimiento (Trinter & Hughes, 2021).

En Lengua y Literatura, el énfasis curricular actual en el eje de CO se pone en el correcto uso de los recursos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, actos de habla e interlocutores e intercambios (Palou & Bosch, 2005), no obstante, en el aula el profesor realiza un mayor tiempo el desempeño oral al dirigir el proceso organizando los turnos de habla y en ocasiones, monopolizando el discurso.

Respecto a los hallazgos de los relatos de los profesores, principalmente, destacamos que estos incluyen en la definición de la comunicación oral las perspectivas estructuralista y sociocultural (Galindo-Lozano, y Doria-Correa, 2019) y precisan que la oralidad está compuesta por los factores de la comunicación, definidos por Jakobson (1985), lo que podría representar algunos desafíos de revisión y actualización del dominio conceptual de la CO por parte de los profesores (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017). Por ejemplo, sería importante que los profesores contemplen la CO de forma integral, presentando los niveles semántico y pragmático de manera formal y que admeás, se autoevalúen en dimensiones como la gestión de la interacción, la coherencia y estrategias argumentativas, léxico y terminología, cohesión textual, multimodalidad y prosodia (Gràcia, Adam, Carbó, Rouaz & Astals, 2018). Esta constatación dialoga con diversos resultados de habilidades de CO en profesores de lengua, donde los recursos didácticos y los métodos de los docentes – o la falta de ellos – parece ser un factor importante en una revisión sistemática (Ibna Seraj & Hadina, 2021). Con estos ejemplos se ponen de manifiesto la falta de material pedagógico diseñado para el lenguaje oral (Bosh y Palou, 2005), pues los recursos con los que se cuenta en las aulas suelen ser imprecisos y generales.

En los contextos formales de educación se asocia la lengua oral con la informalidad, se le adjetiva de imprecisa y fugaz, en consecuencia, se le resta importancia y valor educativo ante el lenguaje escrito (Barrachina, 2018), habitualmente considerado el apropiado para la transmisión de aspectos culturares y del conocimiento. Esta visión, que podría provenir del currículum, también provendría de los profesores, pues la mayoría de los participantes creen que la comunicación oral es una habilidad que se desarrolla naturalmente (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), en consecuencia, no necesita de tratamiento sistemático, pues están interactuando permanentemente entre ellos. Además, tanto el currículum como los docentes comprenden la CO como una herra-

mienta para corroborar los avances y requerimientos en otros ejes (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), paradójicamente, se emplea una estrategia proveniente de la psicología socio-cultural (Camps, 1996) para el aprendizaje de la lengua escrita, que conlleva el uso de recursos formales propios de la oralidad. Esto evidencia el "escaso conocimiento especializado respecto de la lengua oral, disponible en el campo de la pedagogía" (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017, p. 325). De cualquier modo, la experiencia de los docentes permiten indicar que en sus relatos contemplan elementos de la lengua oral formal y espontánea (Castellà y Vilà i Santasusana, 2005).

Si la CO no estuviera invisibilizada, no importaría la gran cantidad de clases requeridas para que los estudiantes puedan preparar y participar de una exposición oral. Tampoco sería un problema frente a los tiempos acotados con que cuentan los docentes para dar cumplimiento a las exigencias curriculares (Dockendorff Aguilera, 2015). Las presiones por alcanzar a cubrir los requerimientos curriculares dificultan la implementación de metodologías asociadas a la CO, las que los profesores asocian con la realización de exposiciones orales y debates, aludiendo que permitir un mínimo de participación para la totalidad de los estudiantes requiere de alrededor de tres semanas, lo que repercute en la cobertura curricular.

La falta de herramientas percibida por los profesores confirmaría la ausencia de base teórica y didáctica para implementar el eje de CO, incluso desde la formación inicial (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), situación preocupante, pues se viene arrastrando por al menos tres décadas. Ávalos (2014) señala que a partir de los años noventa se han venido instaurando medidas para fortalecer la formación docente, estas han estado asociados a la mejora de los resultados SIMCE. Por su parte, el MINEDUC en su portal (s/f) señala que los resultados de las pruebas SIMCE son fundamentales para conocer las fortalezas educativas e identificar los desafíos para formular estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en los procesos de escolarización, las evaluaciones de los aprendizajes se realizan en muchas ocasiones a través de instrumentos y preguntas elaboradas por el docente que para su desarrollo requieren silencio y la nula interacción entre las personas, sin el desarrollo de habilidades de comunicación oral. Este sistema es eficiente, si se busca perpetrar el uso de clases magistrales donde el profesor decide qué es lo importante y los aspectos que se deben concluir (Thaiss, 2019). Los docentes con mayor años de ejercicio en el aula presentaron un mayor dominio del eje y le brindaron mayor importancia en función de conocer los niveles de avance de los estudiantes y la comprensión de los contenidos estudiados. Esto se puede vincular con la prueba INICIA, surgida en 2008, y actual Evaluación Nacional Diagnóstica END, que consta de una evaluación de selección múltiple que mide los conocimientos disciplinarios de los estudiantes de pedagogía un año antes de finalizar su proceso formativo, restringiendo el rol docente al dominio de las formas de los saberes, cuyos resultados desde el 2010 "rankean" a las casas de estudio, lo que se contrapone el discurso oficial que señala al docente como un profesional reflexivo y crítico (Ruffinelli, 2016).

Otros factores reportados que podrían incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje de la CO son los siguientes:

Número de estudiantes por sala: Esta es una variable importante a considerar, pues repercute directamente en el tiempo con que el docente cuenta para interactuar con los estudiantes las posibilidades de atención individual (Dockendorff Aguilera, 2015). En Chile el máximo de estudiantes permitidos por curso es de 45 y cada uno debe disponer de 1,10 metros cuadrados (Superintendencia de Educación, s.f.). En consecuencia, los profesores trabajan en aulas atiborradas de estudiantes con espacios reducidos en donde el mobiliario se suele disponer en hileras, situación que dificulta el trabajo en equipos y su interacción durante el desarrollo de las actividades

de enseñanza-aprendizaje, condiciones necesarias para desarrollar la competencia comunicativa oral. Esta organización puede permitir un mayor control de las acciones de los estudiantes, pero perpetúa el modelo expositivo de clases y la uniformidad en las aulas. Veamos un cálculo sencillo respecto a la cantidad de estudiantes por sala: un bloque de clases tiene una extensión de 90 minutos al dividir ese tiempo en 45, la cantidad de estudiantes por curso, el resultado se traduce en 2 minutos por estudiante para resolver dudas, escuchar argumentos, retroalimentar, monitorear, ello sin considerar otras labores: exponer y explicar contenidos, realizar actividades administrativas obligatorias como el registro de asistencia y atención a situaciones emergentes.

Mediciones estandarizadas: se definen como evaluaciones que tienen al menos un aspecto común para todas las personas que las rinden (Phelps, 2016). Realizamos una breve revisión de las mediciones de ingreso a la universidad y del SIMCE. En Chile, la aplicación de las mediciones estandarizadas se inicia en 1967 cuando se rinde por primera vez la prueba de aptitud académica (PAA) con el propósito de uniformar y aunar criterios de ingreso a la universidad. Tras la reforma educacional iniciada en 1996 se modifica esta evaluación hasta transformarse en la prueba de selección universitaria (PSU) que se centra en los CMO normados por la ley general de educación de 1990. Debido a las inequidades referidas a las evaluaciones PAA y PSU, en el 2021 se da inicio a un proceso de transición de las evaluaciones estandarizadas de acceso a la universidad (PDT o PTU) hasta llegar a la actual prueba de acceso a la educación superior (PAES), que tiene por propósito medir habilidades, a través de la inclusión de preguntas cercanas a las vivencias de los estudiantes en un sistema de acceso más equitativo.

La prueba obligatoria de Competencia Lectora es un instrumento de selección múltiple, diseñado a partir de las bases curriculares vigentes, por ello emplea OA. En ella se contempla la lectura como un proceso interactivo complejo en que intervienen varios factores: cognitivos, sociales, lingüísticos, entre otros. Se emplean textos literarios narrativos y textos no literarios expositivos, informativos, instructivos, normativos y argumentativos (DEMRE, 2022).

En la década del setenta se inicia el programa de evaluación del rendimiento escolar (PER), que da origen en 1988 al actual Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), que medía la calidad y rendimiento de la educación chilena en cuarto y octavo año básico para asistir el cumplimiento de las normativas entregadas por el MINEDUC; apoyar las autoridades regionales y locales en la supervisión de los procesos educativos; estimar, comparar y explicar los resultados obtenidos y en función de ellos, orientar el perfeccionamiento docente y la asignación de recursos. En 1992 el SIMCE es puesto a cargo del MINEDUC para dar cumplimiento a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990). Esta medición es de carácter censal, pues todos los estudiantes de un nivel la rinden y se aplica del modo más parecido posible en todos los establecimientos educacionales del país, los estudiantes responden preguntas de selección múltiple y explican su postura o juicios de los textos leídos a través de preguntas de desarrollo (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Los niveles de logro obtenidos se miden a partir de los estándares de aprendizaje, que son los referentes empleados para determinar aquello que los estudiantes deben saber y hacer para demostrar dominio de aprendizaje de los OA curriculares vigentes correspondientes al nivel educativo a evaluar, se componen de tres niveles de aprendizaje: adecuado, elemental e insuficiente (MINEDUC, 2015). Los estándares de aprendizajes del sector de lengua y literatura, y lenguaje y comunicación están referidos como estándares de lectura, evidenciando la ausencia de los ejes curriculares restantes.

Las mediciones estandarizadas se centran en el dominio de la comprensión lectora escrita. Los profesores indican que repercute en la evaluación del docente de aula, y que determinan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, subordinándolas al eje de lectura, pues se espera que los

estudiantes obtengan buenos resultados y para conseguirlos es necesario centrarse en el dominio de este eje. Esta situación se arrastra por más de cuarenta años en Chile, debido a las políticas de rendición de cuentas (accountability) (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019), pues se pone énfasis en comparar sistemas educativos a partir de sus resultados, incluso luego de ellos se pueden cerrar centros educativos, asignar rangos a los docentes y estudiantes, además de dar mayor relevancia a los aprendizajes asociados a la medición. En consecuencia, el eje de CO deja de ser prioridad en la asignatura, pues no se mide a través del SIMCE.

En suma, la CO se ha modificado a nivel curricular de acuerdo a las reformas que se han realizado las últimas 5 décadas y, de acuerdo a los relatos de los docentes, la CO no tiene espacios formales, planificados y sistemáticos en el aula.

Conclusiones

En este estudio, hemos realizado un análisis descriptivo de los programas de estudio, decretos de educación (1965-2015) relacionados con la asignatura de Lengua y Literatura y el relato de los profesores de un Liceo Bicentenario. En este contexto, parece necesario persistir en abordar el fenómeno de la CO, pues permite a los profesores/as intencionar la implementación de metodologías y estrategias para potenciar sus habilidades en CO y el pensamiento crítico-reflexivo, esencial para participar de manera efectiva en democracia y abordar con éxito los diversos desafíos presentados por nuestra sociedad en permanente cambio. Este estudio contribuye también a brindarnos la posibilidad de trabajar colaborativamente, a tensionar las posibilidades del contexto en que se encuentran los participantes, a buscar de manera autónoma y autogestionada nuevas opciones para la enseñanza y el aprendizaje de la CO.

Algunas proyecciones de este estudio contemplan considerar la investigación en la formación inicial docente, en particular en los programas de las asignaturas, pues parecen carecer de propuestas y estrategias para el desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje del eje de CO. Además, se puede realizar un acopio de buenas experiencias de aula en el desarrollo de la CO. Creemos que sería útil realizar una investigación participativa en que se involucre a los docentes en las diferentes competencias, sus necesidades y posibilidades teóricas, paradigmáticas, empíricas, metodológicas y didácticas.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Manual de aplicación pruebas censales y experimentales examinadores y supervisores. Santiago, Chile.

Alliende, F. & Matus, A. (coords.). (1975). Programas transitorios de castellano para la enseñanza media 1974. Reveduc, Revista de Educación. Anexo (52,53 y 54), 5-38. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18963.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Spring.

Apple, M. (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (trad. M.C. Valderrama). LOM Ediciones. (Trabajo original publicado en 2013).

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios Pedagógicos, 15 (Especial), 11-28. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Barrachina. L. (2018). La enseñanza del lenguaje en la escuela: lenguaje oral, lectura y escritura (1a. ed.). Editorial UOC.

Benoit Ríos, C. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. Revista Cubana de Educación Superior, 40(1).

Camps, A. (2012) La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de Educación, (59), 23-41. https://doi.org/10.35362/rie590455

Camps, A. (1996) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. Cultura y Educación. (2), 43-57.

Carrasco-Aguilar, C & Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 23 (3), 71-91. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74505

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP]. Ministerio de Educación (1974). Programa de Castellano. Reveduc, Revista de educación, (49, 50 y 51), 6-21. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18979.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP]. Ministerio de Educación (1980). Programa de Castellano. Reveduc, Revista de educación, (79), 9-21. https://hdl.handle.net/20.500.12365/16980.

Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. Revista de Pedagogía, 75 (267), 323-336. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9.

Creswell, J.W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.

Decreto de Educación N° 27.952 de 1965 [Ministerio de Educación Pública]. Por medio del cual se Fija la Modificación del Sistema Educacional. 20 de diciembre de 1965 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19478.

Decreto de Educación N ° 4.002 de 1981 [Ministerio de Educación Pública]. Por medio del cual se Fijan Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica a Partir de 1981. 20 de mayo de 1980. D.O. N ° 30.681 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19411.

Decreto de Educación N° 40 de 1996 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Fijan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Fija las Normas de Generales para su Aplicación. 03 de febrero de 1996 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=8043&idVersion=1996-10-22.

Decreto de Educación N° 220 de 1998 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Fijan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 18 de mayo de 1998 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=120871&f=2009-08-19.

Decreto de Educación N° 240 de 1999 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Modifica el Decreto N ° 40, de 1996. 16 de junio de 1999 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=139392.

Decreto N ° 254 de 2009 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se modificó el Decreto supremo N ° 220 de 1998 y fijó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 26 de junio de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005222

Decreto de Educación N° 256 de 2009 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual Modifica Decreto Supremo N ° 40, de 1996 del Ministerio de Educación, que Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 01 de julio de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005223.

Decreto N° 614 de 2013 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Establece Bases Curriculares de 7° año Básico a 2° Año Medio en las Asignaturas que Indica. 24 de diciembre de

2013 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1059966&f=2015-01-01

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2022). Prueba obligatoria competencia lectora. https://demre.cl/proceso-admision/prueba-acceso-educacion-superior

Dockendorff Aguilera, M. (2015). Número de alumnos por curso: un estado del arte [tesis para optar al grado de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/15783

Eslava, V. y Rebolledo, Y. (2019). Ciudadanía y debate: Fases para debatir sobre la construcción ciudadana. Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACh, 38, 93-99

Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 163-176.

Gràcia, M., Adam. A., Carbó, M., Rouaz, K. & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 55 (2), 1-16. https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3

Guba, E & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (comps). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (p. 113-145). Colegio de Sonora.

Huizinga, T.; Handelzalts, A.; Nieveen, N. & Voogt, J.M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. Journal of Curriculum Studies, 46(1), 33-57, https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077

Ibna Seraj P. M., & Hadina, H. (2021). A Systematic Overview of Issues for Developing EFL Learners' Oral English Communication Skills. Journal of Language and Education, 7(1), 229-240. https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737

Jakobson, R. (1985). Lingüística y poética. (Trad. A. M Gutiérrez). Cátedra.

Korthagen, F. A. J.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates.

Lagos, L., Mardones, R., Pérez-Luco, R. & Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un instrumento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación. (39), 1-18. http://hdl.handle.net/11441/68886

Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330.

Ley N ° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678.

March, J. & Prieto, M. (2002) Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. Revista Atención Primaria, 29(6), 366-373. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4

Mendoza, A. (2003). Didáctica de la lengua y de la literatura para primaria. Prentice Hall.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (1975) Programas transitorios de E. M. Talleres Gráficos García.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (1998a). Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17513

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2009). Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media actualización 2009. Santiago Chile:.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. LOM.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2015) Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago Chile.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019) Bases curriculares 3° y 4° medio. Santiago Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). Estándares para carreras de pedagogía en lenguaje educación media. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2005). Lengua castellana y comunicación subsector curricular de lenguaje y comunicación. En MINEDUC, Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media actualización 2005. (pp. 35-45).

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (s.f.). Simce. Recuperado el 10 de febrero de 2023 de https://www.ayudamineduc.cl/ficha/simce

Montes, S. y Navarro, F. (2019). Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos (1a. ed.). Ograma Impresores.

Ong, W.J. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. (Trad A. Scherp). Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1982).

Palou, J. & Bosch, C. (coords). (2005). La lengua oral en la escuela (1a. ed.). Graó.

Payrató, L. (2006). Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios. Oralia, 9, 259-275. https://doi.org/10.25115/oralia.v9i1.8213

Phelps, C. & Price, J. (2016). Slowing the hare: Quick finishers and class performance on standardized tests. Learning and Individual Differences, 51, 322-326. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.005

Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (26), 79-94. https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, 23 (1),9-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Revista de Estudios Pedagógicos, 42 (4), 261-279. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015

Soneira, J. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa (153-173). Gedisa.

Superintendencia de Educación (s.f.). ¿Para efectos de seguridad, cuánto es la capacidad máxima de alumnos por sala? https://www.supereduc.cl/preguntas-frecuentes/para-efectos-de-seguridad-cuanto-es-la-capacidad-maxima-de-alumnos-por-sala/

Thaiss, C. (2019). Prólogo. En Montes, S y Navarro, F. Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos. (pp. 9-15). (1a. ed.). Ograma Impresores.

Trinter, C.P. & Hughes, H.E. (2021) Teachers as Curriculum Designers: Inviting Teachers into the Productive Struggle. Research in Middle Level Education, 44(3), 1-16, https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1878417

Vasilachis, I. (coord.). (2006). Estrategias de la investigación cualitativa (1a. ed.). Gredisa.

Vasilachis, I. (2007). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Institut für Qualitative Forschung; Forum Qualitative Social Research, 8(3), 1-22. http://hdl.handle.net/11336/74736

Vilà I Santasusana, M. (coord.) (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Editorial Graó.