

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
TRABAJADAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN CHILE ENTREGADOS POR EL ESTADO
DE CHILE DURANTE EL AÑO 2014**

*Analysis of communicative competences worked in Language
and Communication textbooks in Secondary Education in Chile
delivered by the State of Chile in 2014*

Pamela Soto¹
Meliza Peña²
Estelia Bórquez³

Abstract

This study consists of an analysis of textbooks as a didactic resource in the area of language and communication, considering as a source of analysis, textbooks mainly distributed to students from first and second grade levels who belong to educational institutions, and who receive contributions from the State of Chile in 2014. The research, consequently, presents a descriptive analysis of the textbooks used in high schools to determine how and in what percentage they work all areas of communicative competence. There is an emphasis on the work and development of reading as a communicative competence over the other axes of writing, orality and research. Considering as main purpose to increase the performance in the abilities in the school population, it is evident that the textbook does fulfill its objective of developing communicative competence in the students; however, this is emphasized in the area of reading; thus, leaving less work to the other areas that are included. In general terms, the study contributes taking part of the national curriculum evaluation, considering how this communicative competence is carried out in the textbook, in view of its role in the delivery of educational guidelines, knowledge and content in the development of citizens. In this way, a descriptive analysis of the areas present in the communicative competence to be developed in the Chilean student population is offered.

¹ Mg Ciencias de la Educación, Docente Insuco, E-mail: pamela.ucsc@gmail.com.

² Mg Ciencias de la Educación, PhD student- researcher. E-mail: eibs500@york.ac.uk.

³ Licenciada en Educación, Docente Cepech. E-mail: melyfuentes77@gmail.com

Resumen

Este estudio comprende un análisis del texto de estudio como recurso didáctico en el área de lenguaje y comunicación, considerando como fuente de análisis los textos escolares, distribuidos principalmente a estudiantes que pertenecen a instituciones educativas que reciben aportes del Estado de Chile en los niveles de primero y segundo medio en el año 2014. La investigación, consecuentemente, presenta un análisis descriptivo de los textos de la escuela secundaria para determinar de qué manera y en qué porcentaje se trabajan todas las áreas de la competencia comunicativa, no se hace de igual manera. Se presenta un énfasis en el trabajo y desarrollo de la lectura como competencia comunicativa por sobre los otros ejes de escritura, oralidad e investigación. Considerando como propósito principal incrementar el desempeño en las habilidades de la población escolar se evidencia que el texto de estudio sí cumple con su objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, sin embargo, ésta se ve acentuada en el área de la lectura, dejando así con un trabajo menor a las otras áreas que la componen. En términos generales, el estudio contribuye desde la evaluación del currículo nacional y cómo se concretiza en el texto escolar, considerando su rol en la entrega lineamientos educacionales, saberes y contenidos en la formación de ciudadanos. Se ofrece de esta forma, un análisis descriptivo de las áreas presentes en la competencia comunicativa a desarrollar en la población estudiantil chilena.

Planteamiento del Problema

En educación secundaria, Chile ha invertido en planes y programas con el fin de promover los principios de equidad y accesibilidad para todos los ciudadanos. Es así como el MINEDUC (2008), ha implementado un sistema complementario en los establecimientos educativos, basado en la entrega de material didáctico a la práctica docente e impulsando la tarea autónoma de los estudiante con respecto a su aprendizaje, apoyado por la ley 20.370, artículo 30, según la cual, el Estado de Chile se compromete a desarrollar sujetos integrales para el fomento del conocimiento, tecnología, economía y cultura del país. Es así como los textos escolares asumen un rol relevante desde su impacto e incidencia en los contextos socioculturales vulnerables debido a que se consideran como insumos de primera necesidad al interior de las salas de clases porque “un manual escolar es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación” (Prendes, 2001: 2).

En este sentido, cada manual escolar debe cumplir con los lineamientos dados por el MINEDUC, ya sea los contenidos mínimos obligatorios (CMO), los objetivos de aprendizajes (OA) verticales y transversales y/o las adecuaciones respecto al nuevo marco curricular, manteniendo así una estructura que prevea a todos los sectores educativos del país un desarrollo de ciudadanos en base a las demandas de la sociedad.

Sin embargo, una de las incógnitas y fuente de discusión ha sido la coherencia entre las bases curriculares de los programas y los textos de estudio en las diversas áreas del currículum, debido a que la implementación confiere un desfase que afecta el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, al quehacer docente y, con ello, a las actividades de los estudiantes.

Frente a lo anterior y considerando como contexto el proceso de evaluación de los textos escolares entregados por el Estado (2014) para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los niveles NM1 y NM2 en educación secundaria y en relación a la revisión del marco curricular declarado para los niveles dentro de las actividades didácticas y de evaluación, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe coherencia entre las actividades didácticas y evaluativas de los textos de estudios entregados por el MINEDUC para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los niveles NM1 y NM2 y los contenidos y competencias declaradas en el Marco del Currículo Nacional?

Objetivo General

Analizar la coherencia existente entre las actividades de los libros de texto para la asignatura de Lenguaje y Comunicación entregados por el MINEDUC y las competencias declaradas en el Marco Curricular para los niveles NM1 y NM2.

Hipótesis

Las actividades de los libros de textos entregados por el MINEDUC para la asignatura de Lenguaje y Comunicación el año 2014 presentan coherencia con respecto al desarrollo de competencias declarado en el Marco Curricular para los niveles NM1 y NM2.

Fundamentación Teórica

Currículo chileno

El currículo nacional entrega lineamientos educacionales, saberes y contenidos considerados como base para los ciudadanos en Chile, de modo de ofrecer una base cultural común. Para determinar los lineamientos en cuanto a su construcción, el marco curricular ha utilizado como parámetro la experiencia curricular de otros países. Todo esto, desde los reportes de la OCDE y los marcos evaluativos de pruebas internacionales estandarizadas, como PISA para el área de lenguaje, TIMSS para matemáticas y ciencias, ICCS para educación cívica e ICILS para alfabetización digital y manejo de información (MINEDUC, 2008).

Durante el 2013, el Estado estableció, mediante Decreto Supremo n° 614 del año 2013, un nuevo marco curricular con vigencia para el año 2015. Este nuevo marco curricular busca ajustarse de una mejor forma a los requerimientos de nuestra sociedad, siendo un puente o transición al cambio propuesto para la enseñanza media en la Ley General de Educación n° 20.370. Dentro de la ley se establece que la educación media aumentará en sus años, traspasando el 7° y 8° básico a la enseñanza media. De esta forma, los cuatro primeros años de enseñanza media corresponderán a un plan común y los dos últimos a un plan diferenciado.

A su vez, los planes y programas del MINEDUC para cada asignatura tiene como objetivo la organización y orientación del trabajo docente para promover el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales (OF), tanto verticales (OFV) como transversales (OFT), definidos en el Marco Curricular (MC). Para lo anterior, organiza los programas educacionales a través de los aprendizajes esperados (AE), entregando una organización temporal en unidades y dividida por semestres, para el logro de los objetivos educacionales.

Respecto a lo anterior, el currículo chileno se concibe desde el ámbito evaluativo como un documento articulador de aquello que se quiere en los educandos dependiendo de las necesidades de la sociedad (Castillo, 2009). Considerándolo, además, como una guía de la progresión en la formación escolar chilena obligatoria que revisa la secuencia de aprendizajes por nivel. De acuerdo a eso, se crean en paralelo lineamientos evaluativos de modo de ir verificando el logro de estos objetivos, creando así planes orientadores del logro y remediando a tiempo el

cumplimiento deficiente de los mismos.

Por tanto, en concordancia con las continuas actualizaciones del currículo como parte de un proceso de adaptación constante, existen tres factores de cambio: las tecnologías de la información, internacionalización y el impacto del conocimiento científico y tecnológico. (European Commission, 1996). Todo esto basado en las demandas de la era actual y de acuerdo a los ejes desde los lineamientos que se requieren para los nuevos sujetos.

Concretización del currículo

El currículo impreso que entrega el MINEDUC es un proyecto incompleto y necesita del trabajo específico de los docentes para realizar todas las modificaciones y mejoras, de modo de entregar una propuesta con sentido para el estudiante a través de la práctica pedagógica.

Gimeno Sacristán (1995), indica que los lineamientos, junto con lo prescrito por el Estado, consideran como objetivo deseable que los conocimientos, habilidades y actitudes poseen una contextualización continua, la cual adquiere forma y significado mediante las actividades prácticas. Desde esta perspectiva, el currículo plantea verificar los saberes obtenidos por los estudiantes, a través de una serie de etapas o pisos desde los cuales se avanza de lo más abstracto o general a lo más concreto o específico.

Evaluación educativa

La evaluación educativa actualmente está centrada en el curriculum nacional en la comprobación por parte de los profesores de los saberes adquiridos por el estudiante durante un periodo de tiempo específico. Así, la evaluación dentro del contexto educativo se entiende como la capacidad de reflexión sobre un proceso de mejora orientado al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje de los educandos, de las prácticas de los docentes o de las instituciones (Mateo, 2006).

Dentro de sus características se centran las instancias de reflexión que proveen de verificación, con un propósito de corregir, el aprendizaje de los estudiantes. Además, entrega instancias para medir, conocer, promover/reprobar y orientar los procesos en la forma de obtener un esquema de los aprendizajes de los estudiantes,

a modo de ir perfeccionando el conocimiento y las destrezas de los sujetos en el proceso enseñanza aprendizaje (Coll y Onrubia, 2002).

Los textos escolares

Los textos escolares constituyen el recurso didáctico más tradicional y más utilizado por parte de los agentes educativos. Ni la introducción de las tecnologías de la información dentro de las aulas han opacado su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco las críticas que lo conciben como un recurso autoritario, tradicional e impositivo (Colas, 1989). Su uso sigue siendo considerado como importante dentro de las prácticas educativas docentes y como un medio de articulación de los saberes recibidos en aula y su reforzamiento desde los hogares para los estudiantes. El texto escolar muchas veces se utiliza como un segundo docente fuera de los establecimientos educacionales, utilizado por los estudiantes para despejar dudas y/o aclarar ideas sobre conceptos o procedimientos.

El texto escolar representa, además, un medio de equidad y enriquecimiento cultural para las familias de contextos socioeconómicos más vulnerables MINEDUC (2008), puesto que consiste en un material didáctico anexo a la práctica docente y motivador para la tarea del estudiante con respecto a su aprendizaje. En realidades de vulnerabilidad social, es el único recurso didáctico que poseen docente y estudiante para complementar la clase magistral. Debido a esto, se considera el sustento básico dentro de las salas de clases “un manual escolar es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación” (Prendes, 2001: 2). Además, el Texto escolar corresponde a uno de los insumos que mayor incidencia tiene en contextos socioculturales prioritarios para el mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes.

Autores como Leiva, Cardemil and Rittershausen indican que un libro de asignatura no solamente otorga materiales motivadores al desarrollo de las clases, sino que entrega conceptos, modeliza conductas, entrega valores implícitos a las prácticas cotidianas (Latorre y Rodríguez, 2000). Otros estudios sobre el rendimiento académico señalan que el texto escolar contribuye a aumentar hasta en un 30% el logro de los alumnos. De esta manera, se puede afirmar que los textos escolares constituyen la inversión de mayor rentabilidad educativa (Leiva et al., 2000:19) debido a que brinda una orientación y estructura a la comunidad académica.

Así lo entiende el MINEDUC que invierte grandes cantidades de dinero para entregar este recurso didáctico en establecimientos municipalizados y subvencionados de Chile. Para el año 2014 el Estado dispuso de la suma de \$14.244.050.576 (catorce mil doscientos cuarenta y cuatro millones cincuenta mil quinientos setenta y seis pesos) para adquirir los textos regulares 2014 y el texto complementario *Animales Chilenos*. De igual forma, los establecimientos educativos reciben año a año diversos ejemplares correspondientes a las asignaturas del currículo.

El Estado Chileno, de esta forma, coloca como recurso didáctico fundamental el texto del estudiante, puesto que lo considera un elemento que permite al discente aprender de forma independiente y asincrónica al aula. Por esto, asigna una cantidad importante de recursos para dotar a las escuelas de ellos, además de entregar material extra para el profesor como la *Guía del Docente*, en la cual se contextualizan las actividades y se entregan las guías para que, de esta forma, el profesor utilice de una mejor manera el libro y las actividades audiovisuales que se presentan en la página del MINEDUC que atañe al uso de los textos.

Evaluación de textos escolares

El texto escolar es considerado como herramienta didáctica por excelencia, pero el uso real que le dan los docentes es deficiente ya que éstos lo consideran un material defectuoso, teniéndose este prejuicio independiente del año, disciplina o la editorial que se trate. A pesar de que los textos escolares son un material entregado de forma masiva a las escuelas, sólo hace unos pocos años se han desarrollado líneas de investigación centradas en el estudio de los libros de asignatura (Moya, 2008).

De acuerdo con Alzate et al., (2006), la forma en que se estructura el texto escolar evidenciará el tipo de enseñanza que predomina. De esta manera, si el texto se enfoca en aspectos teóricos, se centrará en un modelo educativo tradicional; si apunta a generalizar y reordenar el saber nos encontramos frente a un modelo activo y, por último, si prevalece la resolución de problemas con los conocimientos entregados se centrará en un modelo constructivista.

Se entiende así que un buen texto escolar es una herramienta que contribuye a lograr un mejor aprendizaje por parte de nuestros discentes, pero ¿cómo saber

si el texto que el Estado nos provee es un material de calidad? A este respecto, Àsgeirsdóttir (2006) comenta que el sistema educativo de Islandia establece, primero que todo, que debe ceñirse al marco curricular del país, explicitar el grupo etario al que va dirigido, qué se enseñará y bajo qué metodologías.

La mayoría de los aspectos que plantea el MINEDUC dentro de su política para la oferta de textos escolares por parte del Estado, no expresa con claridad la coherencia entre los requerimientos de los programas mandatorios, ya que existen resistencia y prejuicios por parte de los profesores respecto del uso del texto escolar. Entre ellos se encuentra el que atañe a las corrientes de aprendizaje obsoletas y a la falta de obligación de las editoriales en cuanto a las metodologías usadas para el tratamiento de contenidos dentro de los textos.

Competencias del aprendizaje

Dentro del ámbito educativo, continuamente nos vemos invadidos por nuevos conceptos y teorías para clasificar el aprendizaje y el saber, sobre todo ahora, que estamos cada vez más inmersos dentro de una sociedad globalizada, en donde la relación de unos con otros y de nosotros con la tecnología se presenta de una forma vertiginosa. Al respecto, cabe mencionar las competencias como combinación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posee un sujeto y que le permiten realizar diversas tareas de forma satisfactoria.

Originalmente, el concepto de competencia surge en la filosofía griega con el término “*ikanotis*” que se traduce como la capacidad de ser “*ikanos*” o capaz. Aristóteles plantea en su obra “*La metafísica*” una relación entre el saber y el proceso de desempeño, lo que se traduce en una evaluación basada en las competencias de un individuo. Aristóteles planteaba que todos los hombres tienen una misma capacidad para el conocimiento, la diferencia radica en el uso que dan a las diferentes facultades (Tobón, 2011).

En la década de los 70 con las aportaciones de la lingüística y la psicología, por un lado, Chomsky (1970), propuso el concepto de “competencia lingüística” que se refiere a la capacidad que tiene un sujeto de entender, interpretar y producir mensajes en su lengua a través de los roles de hablante y oyente. Por otro lado, el concepto de competencia entregado por McClelland (1973), quien demostró una preferencia de los exámenes basados en competencia frente a los basados en inteligencia e instauró

el término de competencia para referirse al desempeño observable de un individuo para la realización de determinadas tareas.

La concepción de competencia se puede abordar desde diversos enfoques, tales como: el enfoque funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo (Tobón, 2010). Dentro de esta clasificación, los enfoques funcionalista y conductual se caracterizan por concebir las competencias desde una mirada centrada en la capacidad de producción que tiene un sujeto en su vida laboral (Díaz-Barriga, 2011).

En el enfoque laboral de las competencias, éstas se basan en la necesidad que tienen los sujetos de estar capacitados y ejercitados en determinadas tareas que llevarán a cabo durante su vida laboral. Los modelos taylorista y fordista se presentan como los primeros modelos laborales de competencias (Neffa, 1999). El modelo taylorista, propuesto por Frédéric Winslow Taylor al inicio de la década de los 90 propone un sistema de organización racional de trabajo, entendiendo que para maximizar la productividad de una empresa, los trabajadores debía organizarse mediante una división sistemática de tareas.

Dentro de los paradigmas más actuales, las competencias dentro del aprendizaje se vuelven algo conectado con el sujeto y adquiere una mirada holística de él, además, el conocimiento tácito vuelve adquirir importancia. Dentro de este concepto se suma el objetivo final que consiste en que el individuo actúe y resuelva los problemas a los que se vea enfrentado de forma eficaz, entregando una mirada más completa que las teorías basadas en las habilidades (Coll, 2007).

Así, las competencias básicas declaradas en el informe DeSeCo del 2001 se dividen en tres grandes grupos: usar herramientas de manera interactiva, actuar de forma autónoma e interactuar en grupos heterogéneos. Estas categorías de competencias se interrelacionan y, en la medida en que se logren, afectarán las competencias de organizaciones o grupos y el logro de metas compartidas.

Dentro del curriculum nacional existe una visión general del concepto de competencia, pero al ser tan inclusivo, puede resultar difícil su delimitación. Como una forma de aclarar esta situación, la Comisión Europea provee a los países de una taxonomía separada en ocho apartados, cada uno de los cuales se presenta con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para cada ámbito (Comisión Europea, 2006, 10-16)

Las competencias abarcan mucho más que sólo las teorías centradas en habilidades, las cuales se enfocaban sólo en el aspecto procedimental del individuo para la realización de una determinada tarea. Las competencias entienden que, para que una tarea se realice de una forma óptima deben confluir diversos elementos dentro del individuo. Por ejemplo, si queremos que un sujeto comprenda lo que lee, debemos, además de proporcionarle desde los elementos para que pueda decodificar un mensaje hasta el amor e ímpetu por querer descubrir lo que se encuentra en los diversos mensajes.

Chile, al ser país miembro de la OCDE desde el año 2010, adopta este enfoque para que el Ministerio de Educación lo incorpore dentro de los planes y programas, planteando que una educación basada en competencias se formula con el objetivo de formar sujetos capaces de desenvolverse de manera óptima en los ámbitos social, laboral y ciudadano.

“Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. Con la finalidad de promover que alumnos y alumnas desarrollen competencias, el curriculum incorpora los conocimientos de las distintas disciplinas que son fundamentales para comprender la realidad” (MINEDUC, 2009:10).

Las políticas chilenas integran un enfoque de competencias, tomando este paradigma como el articulador entre lo disciplinar y lo práctico o necesario para la vida diaria. Entendiendo que el desarrollo de competencias se lleva a cabo dentro de contextos, el Estado prioriza dentro de las competencias la movilización de saberes, habilidades y actitudes para que de esta manera todas las áreas del conocimiento estén a disposición del sujeto para solucionar variados requerimientos, y utilice de forma integrada y estratégica diversas competencias en pro del desarrollo de una determinada tarea.

Evaluación de los aprendizajes y competencias

La evaluación de los aprendizajes tiene la meta de determinar el logro de los objetivos obtenidos por parte de los estudiantes, diagnosticar dificultades y fortalezas dentro del proceso de aprendizaje de los discentes y sobre lo anterior, tomar las medidas metodológicas para lograr una mejor apropiación de saberes por parte del alumno (Medina y Verdejo, 1999).

A diferencia del concepto tradicional de evaluación, en el que se entiende como un mero instrumento para determinar el grado en que se logra algo para decretar alguna acción, la evaluación centrada en los aprendizajes más que fijar una decisión, se enfoca en que el proceso de enseñanza - aprendizaje del que forma parte el alumno, sea adecuado y satisfactorio.

Surge debido a la introducción del concepto de competencia dentro del ámbito educativo, puesto que una competencia viene a ser el punto de encuentro entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas, y las actitudes (Pimienta, 2008). La evaluación desde este punto de vista debe servir o debe perseguir que el estudiante siga aprendiendo y que encuentre un sentido a esto nuevo que aprende.

En este enfoque, la evaluación se entiende dentro de un proceso sistémico y está incluido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los que interactúa, (Castillo, 2009), ya que el objetivo de la evaluación es hacer parte de la vida del sujeto, el objeto de aprendizaje; este proceso no acaba, sino que se complejiza. La evaluación de los aprendizajes debe guiar y mediar al sujeto en la adquisición de aprendizajes.

El sentido de la evaluación dentro de un enfoque basado en competencias tiene un carácter de recopilador de información, tanto para el docente como para el estudiante, de los avances y progreso que se tengan en relación a una determinada competencia. Lo que se evalúa acá es el grado en que determinada competencia se lleva a cabo en un momento determinado, para identificar el grado de adquisición que presenta, tomando en cuenta cada uno de los elementos (conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes).

Según Castillo (2009), las actividades de aprendizaje constituyen la mejor herramienta evaluativa para lograr el desarrollo de competencias, puesto que permiten ir siguiendo el progreso del estudiante en cuanto al nivel de desempeño de una determinada competencia, además de evidenciar el logro o las acciones remediales a tomar en el caso de ser necesario.

Dependiendo de la competencia o el área de la competencia que se desee trabajar, se utilizarán determinados recursos y verbos para las actividades. Castillo (2009) presenta un cuadro en el que se resumen los verbos y actividades sugeridas para trabajar determinadas áreas de una competencia.

Cabe destacar que un proceso evaluativo dentro de un modelo basado en competencias debe estar orientado a la retroalimentación que se recoja de cada actividad de evaluación. Cada instancia de aprendizaje debe ser tomada como una retroalimentación, tanto para el docente como para el estudiante, y ser aprovechada para seguir en la línea que se esté siguiendo (en el caso de obtener resultados satisfactorios) o tomar acciones remediales en el caso de ser requerido.

Tobón (2010) plantea que una evaluación centrada en competencias viene a cambiar de forma total la labor del docente en cuanto a la evaluación, puesto que, en lugar de comenzar su labor con la planificación por los contenidos o actividades, ésta se debe realizar desde la evaluación. Cuando estamos dentro de un modelo de competencias, tenemos que delimitar primero que todo, las competencias que se desarrollarán y el nivel de desempeño que se quiere lograr de determinadas competencias. Además, el centro de la evaluación está puesto más que en el contenido, en el nivel o logro de desempeño que se logre frente a determinada tarea.

Evaluación de competencias dentro del área de Lenguaje y Comunicación

Las competencias comunicativas las podemos definir como el uso que damos al lenguaje dentro de un contexto, utilizando todos los conocimientos teóricos del código y llevándolo a un nivel concreto de utilidad (Lomas, 2006). Este enfoque es el que actualmente promueve el MINEDUC en sus planes y programas y es aquel que miden las pruebas estandarizadas PISA y SIMCE las que utilizan para evaluar las capacidades y destrezas que poseen los estudiantes en relación a su lengua madre.

El dominio del lenguaje y su importancia para lograr aprendizajes significativos cobra cada vez una mayor importancia debido a que éste nos permite, además de establecer relaciones con otros pares, establecer relaciones con la realidad que nos rodea (Allende y Condemarín, 1982), por lo que el poseer habilidades correspondientes al lenguaje sea oral o escrito, es relevante al momento de pretender lograr, aprendizajes, destrezas y pensamientos de calidad.

“Leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos. Aquellos que leen abren su

mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintas realidades” (Marchant et al., 2007:4).

Las habilidades de lectura son imprescindibles para lograr que el sujeto aprenda cualquier disciplina. La capacidad lectora implica la capacidad de extraer el significado de signos (acústicos o gráficos, dependiendo del lenguaje oral o escrito) para integrarlo a los conocimientos que ya se poseen (Demagistri, 2009).

Coherencia evaluativa

La coherencia evaluativa se entiende como la congruencia de los elementos que se planifican, se desarrollan y se evalúan (Constenla, 2009). Esta congruencia, a su vez, corresponde a que todos los componentes antes nombrados deben ir en una misma sintonía y alcanzar un mismo fin. Ahumada (2002) expresa que la congruencia es la relación existente entre las etapas por las que pasa el proceso de aprendizaje de un individuo.

Siguiendo esta línea, una coherencia o congruencia evaluativa en los textos escolares, corresponde a la correcta relación entre los lineamientos entregados por el MINEDUC, la progresión de los contenidos abordados y las evaluaciones y actividades entregadas para evaluar las competencias de los estudiantes. *“La evaluación de los aprendizajes debe hacerse en función estricta de los objetivos educacionales o propósitos de la enseñanza (currículum) y al contenido y forma de la enseñanza (instrucción)” (Constenla, 2009:133)*

Lo anterior se vuelve aún más evidente dentro del tratamiento del proceso enseñanza aprendizaje que siguen los textos escolares, puesto que la ruta a seguir, tanto instruccional como evaluativa, está elaborada para que el estudiante la siga prácticamente de forma autónoma. El proceso de apropiación de las competencias de aprendizaje de los educandos debe mantener una relación desde el diseño a la evaluación, a fin de que los recursos y procedimientos evaluativos a utilizar se consideren desde el momento en que se tratan los objetivos y se delimite el tipo de competencia a alcanzar. De esta forma, todo el desarrollo que se realice va a ir en sintonía, desde inicio a fin.

Una evaluación coherente también debe ir ajustándose a la etapa del proceso de aprendizaje por la cual esté pasando el estudiante; no se puede evaluar de

una misma forma al inicio de una unidad que al término de esta. Dependiendo del momento en el cual nos encontremos debiesen existir actividades evaluativas destinadas a entregar la información pertinente al momento en el cual se realizan, a saber: al comenzar a trabajar es necesario que se entregue una información sobre el cómo está preparado el sujeto para enfrentar el nuevo conocimiento; para una etapa media se requiere la información que se relacione la forma en que este nuevo conocimiento está siendo alcanzado, para así seguir por la misma línea o aplicar acciones remediales destinadas a corregir los errores que se hayan podido cometer; y en una etapa final queremos saber de qué manera se alcanzaron los objetivos planteados y de qué forma el conocimiento nuevo se ancló a los aprendizajes anteriores.

Metodología de Investigación

La presente investigación es de naturaleza cuantitativa descriptiva, debido que lo que se quiere lograr es un análisis del nivel de las nuevas bases curriculares en los textos de Lenguaje y Comunicación para NM1 y NM2.

Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a los textos de estudio de Lenguaje y Comunicación entregados por el Estado para los niveles NM1 y NM2, durante la licitación de los textos escolares, adjudicada por las editoriales Santillana y S.M.

Recolección de datos

La recogida de la información se efectuó a través de dos instrumentos:

Pauta de evaluación de textos entregada por el MINEDUC para la evaluación de las distintas propuestas que participan en los concursos.

Matriz de análisis: cuyo objetivo fue determinar el tipo de competencias comunicativas presentes en el texto y la frecuencia con la cual se trabaja cada una de ellas a lo largo de la progresión de las distintas unidades de aprendizaje. La matriz de análisis fue creada y validada mediante juicio de expertos del área del lenguaje y evaluación pertenecientes a tres universidades de la región del Bío-Bío; dichos expertos revisaron la matriz, entregaron sus análisis y, posteriormente, se

triangularon los datos con las sugerencias emanadas de los respectivos análisis.

Para la realización de la matriz se reagruparon las variables - entendidas como rasgos que nos permiten conocer las características o atributos de una unidad de análisis (Briones, 1996) - presentes en la investigación en tres categorías y luego se midieron de acuerdo al nivel de presencia y la magnitud de éstas.

El objetivo de la matriz de análisis fue determinar las competencias comunicativas presentes en el texto. Se trabajó así con la variable dependiente que corresponde a las competencias comunicativas y la variable independiente, tipo de evaluación y se verificó el tipo de evaluaciones presentes en los textos y el tipo de competencia comunicativa que pretenden desarrollar.

Estrategias de análisis e interpretación de la información

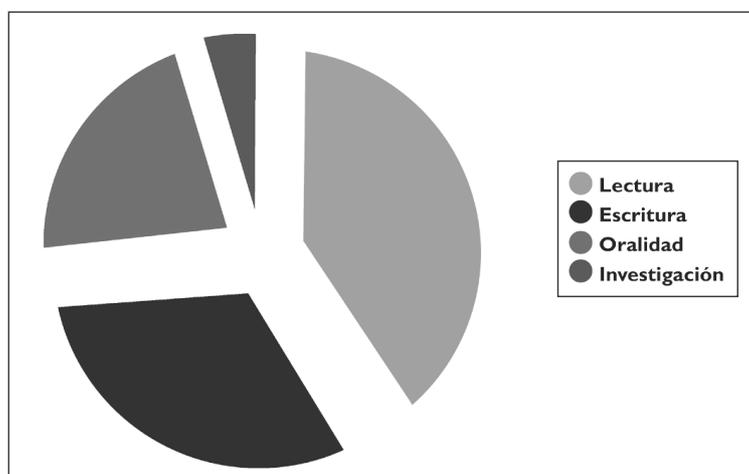
Para el análisis de la información obtenida mediante los diversos instrumentos se realizó un análisis estadístico descriptivo, puesto que se hizo una descripción numérica de los datos arrojados por la investigación (Best, 1983). El análisis de los datos se centró en los textos, no escapando al objeto descrito, y se limitó a explicar y describir un solo objeto que fueron los textos de Lenguaje y Comunicación de MN1 y NM2 entregados por el Estado de las editoriales Santillana y S.M. Los datos obtenidos tanto a partir de la pauta, como por la matriz de análisis se resumieron y describieron de modo de establecer relaciones con la hipótesis planteada.

Análisis de Resultados

Al analizar la coherencia desde las competencias comunicativas trabajadas en las actividades de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación entregados por el Estado para los niveles NM1 y MN2” se constató a través de una matriz el nivel, la presencia y/o ausencia de las diversas competencias comunicativas declaradas por el currículo nacional.

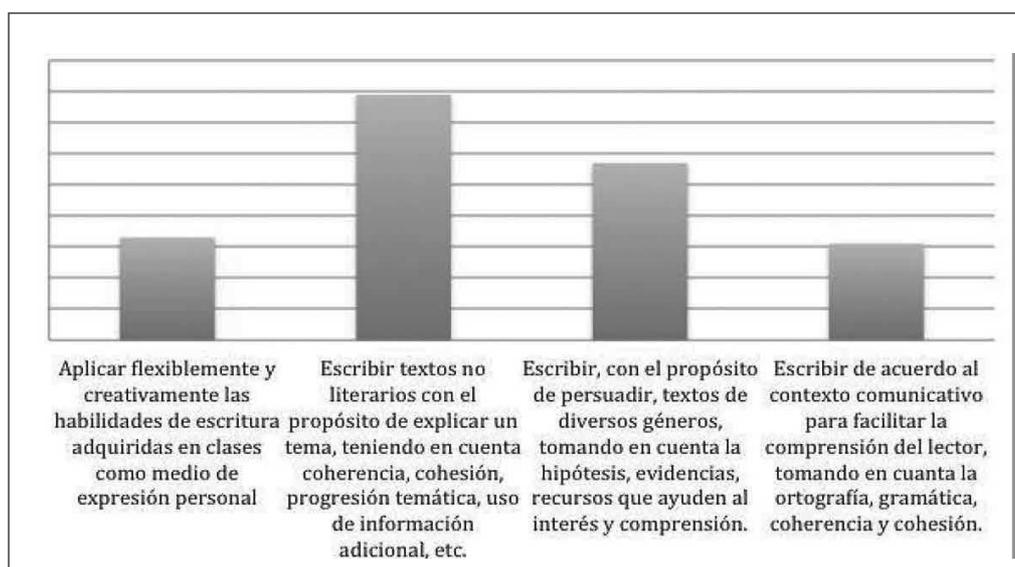
Es así como los textos de la editorial Santillana para NM1 en el sector de lenguaje y comunicación muestran que sólo se trabaja aquellos ejes declarados por el Marco Curricular para el desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, se presenta un gráfico con distribución porcentual según el programa para el Área del conocimiento.

Gráfico N° 1
Porcentaje trabajo ejes declarados para desarrollo de competencia comunicativa texto NM1



De acuerdo a este gráfico, las competencias con mayor predominancia son aquellas ligadas al eje de lectura, seguida por comunicación escrita, oralidad y en último lugar el eje de investigación. Debido a que las bases curriculares del año 2014 no incluían dentro de sus divisiones el eje de investigación, se espera un bajo porcentaje de trabajo dentro de las actividades, ya que fueron incorporadas anticipadamente ese año. Capta la atención el marcado énfasis dado al eje de lectura, puesto que la competencia comunicativa de un individuo responde a los tres ejes declarados en las bases curriculares actuales.

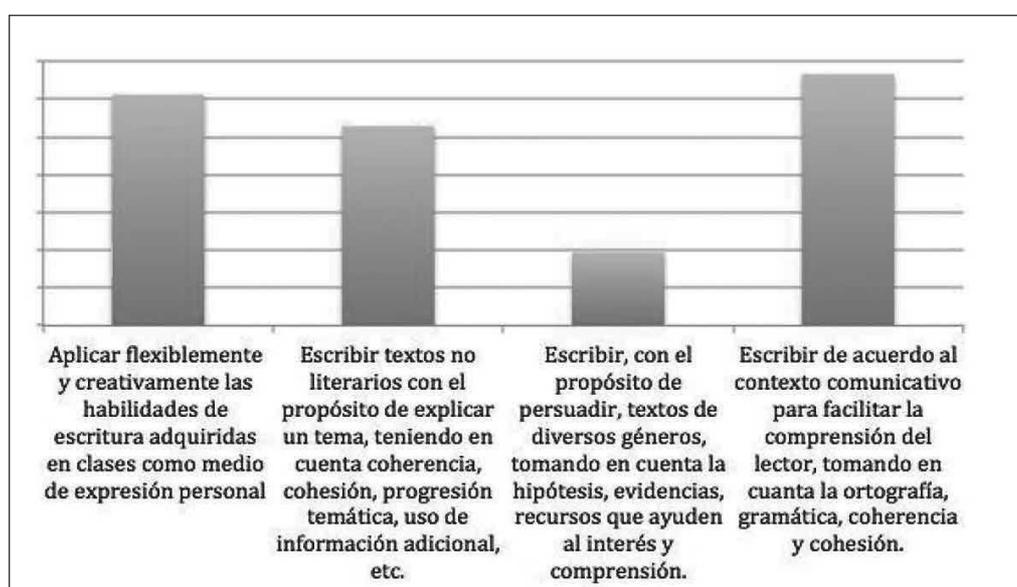
Gráfico N° 2
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Lectura”



Al analizar el eje de lectura, se muestran competencias relacionadas con los textos literarios, en donde el eje presenta un 71,5% de actividades destinadas a textos literarios, dejando un 28,5% a los textos no literarios. Se contabiliza el último criterio de “Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias” como dentro del trabajo de textos literarios, ya que si bien presenta una lectura y trabajo de un texto no literario, éste es para introducir una lectura literaria. El énfasis dado a los textos literarios se vuelve evidente dentro del análisis, limitando la competencia solamente a ese tipo de textos.

Gráfico N° 3

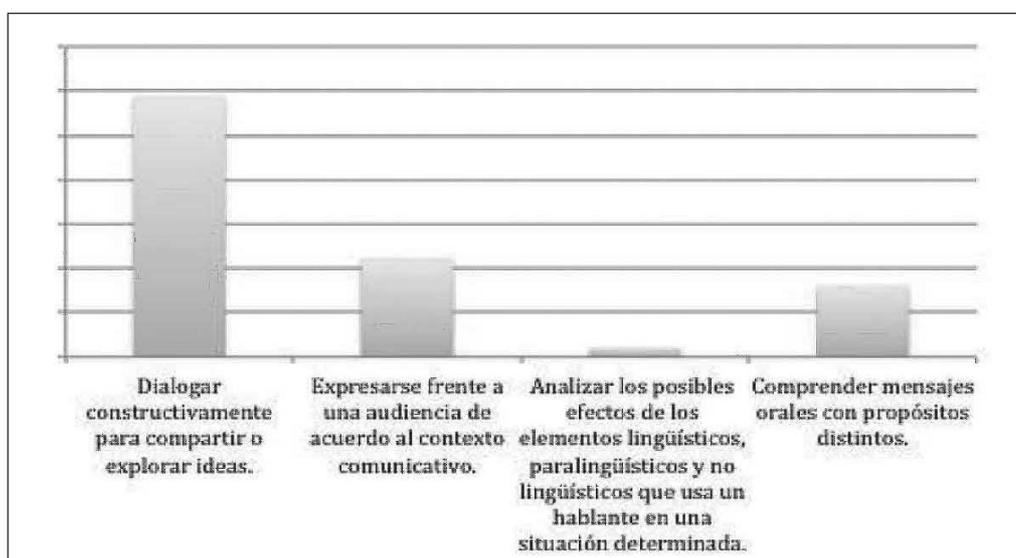
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Escritura”.



De acuerdo al análisis sobre las actividades que desarrolla el eje de escritural, se evidencia que el eje es trabajado de una forma más equitativa en relación con las 4 competencias declaradas en la matriz; los conceptos 1, 2 y 4 se trabajan casi con la misma profundidad (30,6%, 26,4% y 33,3% respectivamente). Solamente el concepto 3, relacionado con la redacción de textos argumentativos, se aborda en menor medida (9,7%). En definitiva, las competencias mayormente trabajadas guardan relación con una escritura creativa y otra expositiva, atendiendo en ambas los mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación al receptor del texto.

Gráfico N° 4

Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Oralidad”

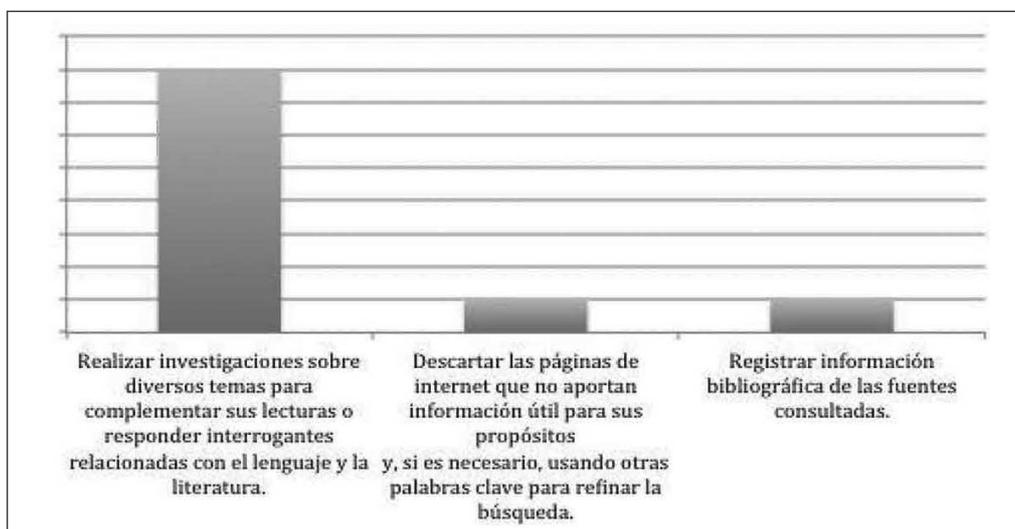


Dentro del eje de comunicación oral, se presenta una marcada acentuación al trabajo de la comunicación en contextos cotidianos. La mayoría de las actividades (59,1%) destinadas a trabajar este eje se centran en el diálogo entre pares sobre la opinión que tienen los estudiantes con respecto a determinados temas. Las competencias relacionadas con el correcto desempeño dentro de situaciones orales frente a una audiencia y la comprensión de mensajes orales se trabajan casi en igual medida (22,4% y 16,3% respectivamente).

Tan sólo se le dedica un 2,2% de las actividades del texto al analizar los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos usados dentro de los procesos de comunicación oral. Esto se traduce en solamente una actividad dentro de la unidad 1 para ahondar solamente en los elementos paralingüísticos que intervienen dentro de un panel de discusión.

Gráfico N° 5

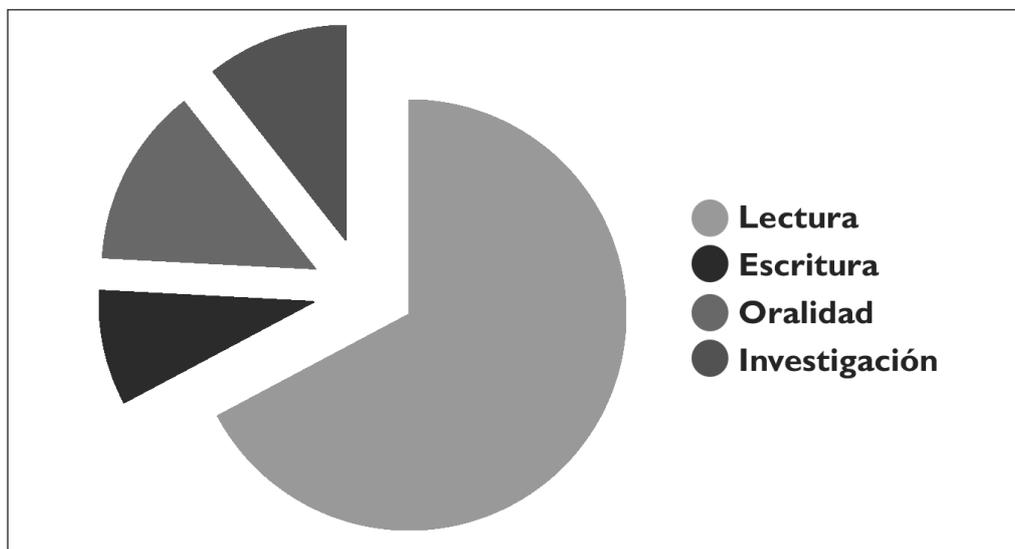
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Investigación”.



El eje de investigación en lengua y literatura está declarado en las Nuevas Bases Curriculares 2014 con implementación 2015, por lo que su incorporación el año 2014 pasa a ser iniciativa propia de la editorial, de modo de crear una transición entre ambas bases curriculares.

Las competencias investigativas trabajadas en el texto de Lenguaje y Comunicación de NMI se centran en su mayoría a la búsqueda de información, pero no se realizan muchas actividades para guiar al estudiante y hacer que aprenda a discriminar datos dentro de los que obtiene al realizar un proceso de búsqueda; se lleva a cabo sólo una actividad orientada a que el estudiante seleccione la información obtenida. Asimismo, tampoco se trabaja mayormente la competencia relacionada con la validación de la información través de las fuentes consultadas, sino que sólo importa que el estudiante tenga los datos, y no la confiabilidad de la fuente, la rigurosidad del proceso de búsqueda ni el cuidado de los derechos de autor.

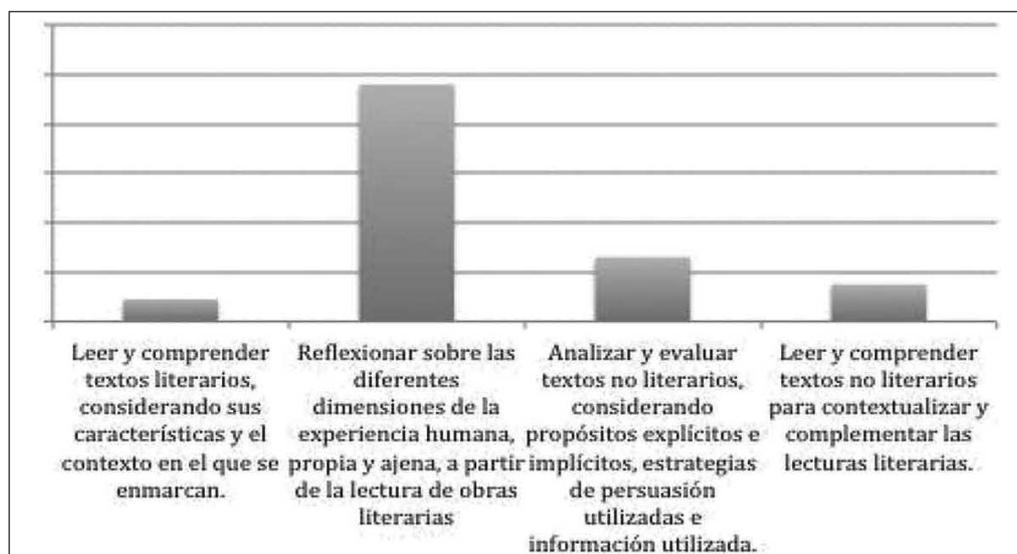
Gráfico N° 6
Porcentaje trabajo ejes declarados para desarrollo de competencia comunicativa texto NM2



Como se muestra en el gráfico, la competencia lectora es la que se trabaja mayormente (67,2%); llama la atención la dedicación casi exclusiva que hace el texto de NM2 para el trabajo de esta competencia. En esta misma línea, resulta llamativo el escaso tratamiento al eje de escritura que alcanza tan sólo un 8,2%, menos aún que el eje de investigación que consigue un 10,8% y que aún no debiera ser considerado dentro de los ejes de Lenguaje y Comunicación, sino hasta el año 2015.

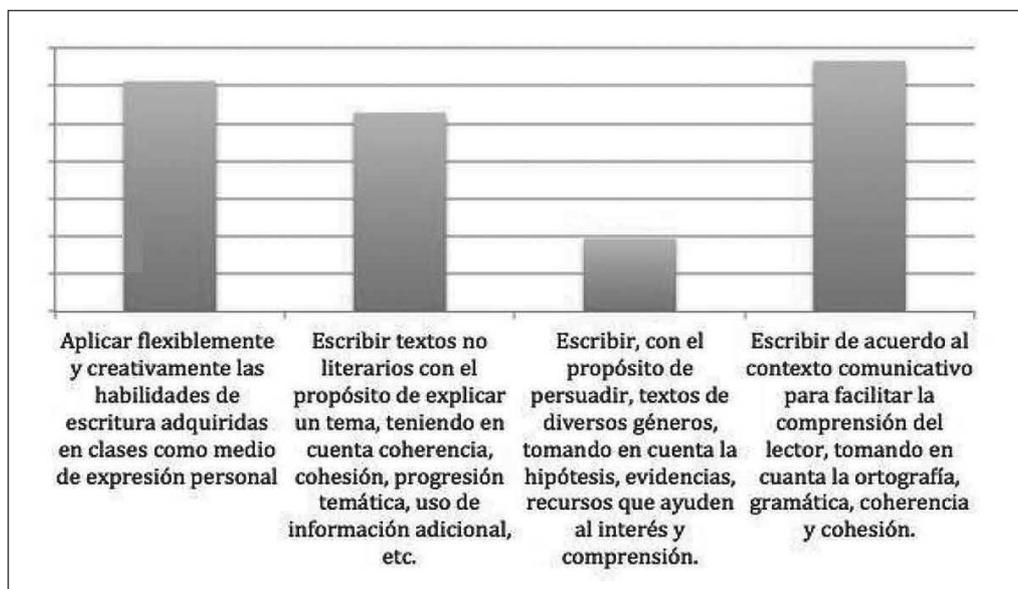
La competencia comunicativa se ve reducida casi exclusivamente al ámbito lector, a pesar de que ésta se define como la capacidad que tiene un sujeto de comunicarse efectivamente. El MINEDUC plantea en el Marco Curricular, con la actualización 2009, la necesidad de formar personas capaces de tomar conciencia y valorar el lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumento de crecimiento personal, participación social y medio de conocimiento del mundo interior. Toda esta multiplicidad de factores se ve limitada al acentuar un eje por sobre los otros de la manera que lo hace el texto de NM2 de la editorial S.M.

Gráfico N° 7
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Lectura”



El eje de lectura es el mayor trabajado (67,2%) en el texto entregado por el Estado del NM2. Dentro de la competencia de lectura se produce un énfasis en el trabajo de los textos literarios, ya que los dos primarios conceptos que hacen referencia a la lectura de textos literarios alcanzan 71,8% de tratamiento dentro del texto. Sólo un 17,9% de las actividades que trabajan la competencia lectora están destinadas exclusivamente al trabajo de textos no literarios, y el concepto número 4 hace referencia de la lectura de textos no literarios, pero con la intención de contextualizar e introducir una lectura literaria. De esta manera, la competencia lectora se ve reducida sólo al ámbito literario.

Gráfico N° 8
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Escritura”.



La competencia de escritura, se trabaja solamente a lo largo del texto en 18 actividades, dentro de las cuales la competencia más desarrollada tiene que ver con la capacidad de explicar los contenidos vistos dentro de las diversas unidades (44,4%), la redacción de textos con la finalidad de persuadir a los receptores tiene un porcentaje del 16,7% y la competencia asociada a la adecuación de la escritura al contexto comunicativo para facilitar la comprensión de los lectores alcanza un 11,1%.

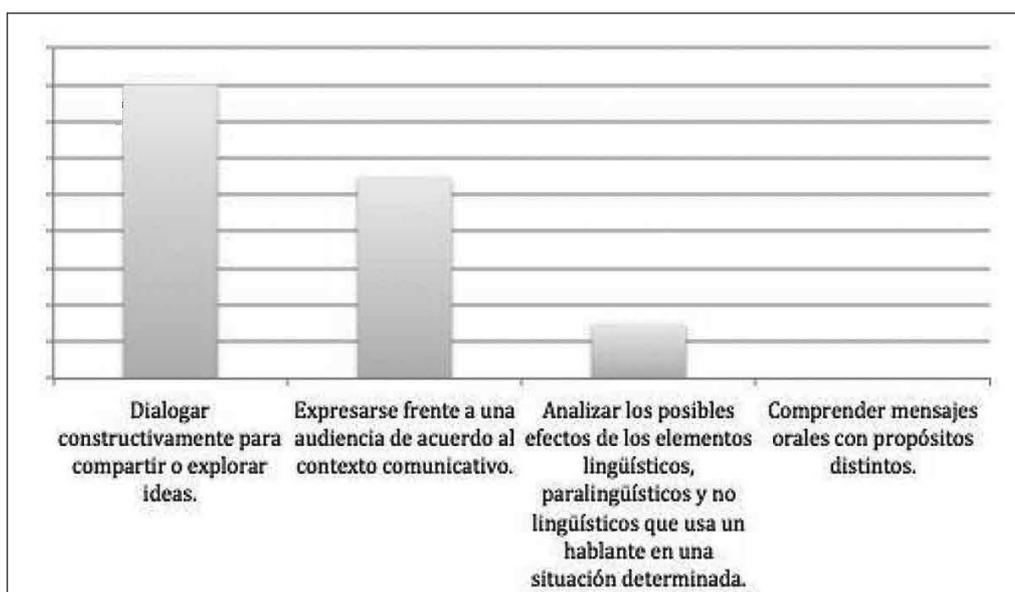
A diferencia del eje de lectura y las competencias trabajadas en ella, en este caso, no se produce un énfasis marcado con los textos y la creación literaria; la competencia relacionada con la aplicación de procesos creativos y de interioridad de los estudiantes alcanza un 27,8% de trabajo dentro de las unidades. De esta manera, se evidencia un trabajo más equitativo que el del anterior eje.

La competencia de escritura, se trabaja solamente a lo largo del texto en 18 actividades, dentro de las cuales la competencia más desarrollada tiene que ver con la capacidad de explicar los contenidos vistos dentro de las diversas unidades (44,4%), la redacción de textos con la finalidad de persuadir a los receptores tiene un porcentaje del 16,7% y la competencia asociada a la adecuación de la escritura al contexto comunicativo para facilitar la comprensión de los lectores alcanza un 11,1%.

A diferencia del eje de lectura y las competencias trabajadas en él, acá no se produce un énfasis marcado con los textos y la creación literaria, la competencia relacionada con la aplicación de procesos creativos y de interioridad de los estudiantes alcanza un 27,8% de trabajo dentro de las unidades. De esta manera, se evidencia un trabajo más equitativo que el del anterior eje.

Gráfico N° 9

Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Oralidad”.



Las competencias relacionadas con el eje de comunicación oral, presentan un marcado énfasis en los procesos informales de comunicación, siendo un 53,3% de las actividades del eje centradas en el diálogo. Generalmente, se ocupa esta competencia para introducir conceptos y unidades dentro del texto, planteando instancias de conversación entre los estudiantes para dialogar en torno a temáticas de la vida diaria y relacionarlas con aspectos del lenguaje. La competencia relacionada con el análisis de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos se trabaja solamente dentro del contexto de una representación teatral (anexo n°465, 359, 474), limitando la comunicación oral y los elementos verbales y no verbales que forman parte de ella.

Llama la atención el nulo trabajo del concepto de “Comprender mensajes orales con propósitos distintos”, no existe dentro del texto ninguna actividad orientada a la capacidad de escucha de los estudiantes. La comunicación oral se presenta sólo desde el rol de receptor.

Gráfico N° 10
Porcentaje de tratamiento dado a las competencias del eje “Investigación”



Las competencias investigativas no se limitan solamente a la competencia relacionada con la búsqueda de información. No se presentan en el texto actividades relacionadas con la capacidad de seleccionar la información encontrada, rescatando lo más importante, tampoco es considerada la competencia relacionada con la validación de la información recogida en base al registro de las fuentes.

Cabe señalar que el eje de Investigación en Lengua y Literatura aún se encuentra dentro de los Planes y Programas operativos desde el año 2015, por lo que su incorporación pasó por la voluntad de la editorial de incorporar tempranamente el eje a modo de transición.

Conclusiones

-Tras la investigación realizada se constata que los libros de Lenguaje y Comunicación entregados por el Estado en año 2014 para los niveles NM1 y NM2 muestran coherencia entre los lineamientos que plantea el MINEDUC y la forma de tratamiento presente en el texto. Tanto el libro de Santillana, como el recurso de la editorial S.M. presentan un trabajo de todos los CMO y las habilidades a trabajar, en su gran mayoría, corresponden a habilidades de orden superior.

-Ambas editoriales presentan actividades de tratamiento para el eje

“Investigación en lengua y literatura”, aun cuando el MINEDUC decretó su tratamiento para los niveles de séptimo básico a segundo medio a partir del año 2015, lo que permite ir creando una especie de transición entre las bases curriculares actuales y las que se implementaron a partir del 2015.

-Respecto del espacio otorgado a las competencias comunicativas, ambos textos enfatizan la competencia lectora por sobre las otras competencias declaradas en los ejes de los Planes y Programas. Al respecto, el Estado divide la competencia comunicativa en 3 ejes para el año 2014 (lectura, comunicación escrita y comunicación oral) y 4 ejes desde el 2015 (lectura, comunicación escrita, comunicación oral e investigación en lengua y literatura), por lo que centrarse en un eje va en desmedro del desarrollo de los demás y, por lo tanto, no se obtiene dicha competencia. El trabajo planteado en los textos de Lenguaje y Comunicación entregados por el Estado limita el lenguaje a la competencia de lectura.

-La editorial Santillana pone énfasis en el eje de lectura con un 40% de las actividades del texto destinadas a trabajar esta competencia; el texto de NM2 de editorial S.M. contiene un 67,2% de las actividades destinadas al desarrollo de la competencia lectora. Las dos editoriales caen en un reduccionismo del lenguaje al proponer un trabajo centrado en dicha competencia, a lo largo de las actividades.

-La diferencia entre las distintas editoriales respecto del trabajo de la comunicación escrita, también es llamativa. Santillana plantea un 32,4% de las actividades del texto destinadas a trabajar la competencia de la escritura, a diferencia de la editorial S.M. para el texto de NM2 que propone solamente un 8,7% de las actividades para abordar la escritura. Incluso, el texto de NM2 de la editorial S.M. contiene más actividades destinadas al eje de investigación en lengua y literatura abordado a partir del año 2015, presentándose para el eje de investigación un 10,8% de las actividades.

-Las competencias relacionadas con el eje de comunicación oral, exhiben un trabajo centrado en las instancias informales de comunicación; se presentan actividades de diálogo entre compañeros para introducir conceptos o para comentar las temáticas de las lecturas propuestas; si bien, el texto Santillana pone énfasis en los procesos informales de comunicación, trabaja todos los conceptos declarados en la matriz, relacionados con las situaciones formales de comunicación oral, los elementos paraverbales, no verbales y la comprensión oral de los mensajes. El texto

S.M del nivel NM2 no presenta actividades destinadas a trabajar la competencia relacionada con la comprensión oral, el texto entiende la comunicación oral solamente desde el punto de vista del receptor.

-Las competencias relacionadas con el eje de investigación se centran en la capacidad de búsqueda de los estudiantes, descuidando la discriminación de la información en cuanto a calidad y la rigurosidad del proceso de investigación relacionada con el registro de las fuentes consultadas. Sin embargo, este eje aún no se encontraba declarado para el año 2014, por lo que se incorporó sólo por la voluntad de las editoriales, anticipándose a las nuevas bases curriculares 2015.

-Dentro de los puntos débiles que poseen estos recursos, el primero es el trabajo de ambos centrado en el eje de lectura, descuidando los ejes de comunicación oral y comunicación escrita. El Marco Curricular del año 2009 organiza la asignatura de Lenguaje y comunicación en tres ejes (lectura, comunicación oral y comunicación escrita) que deben abordarse con un mismo grado de profundidad, puesto que se requieren tanto el dominio del proceso lector como de la comunicación oral y escrita para lograr la competencia comunicativa. Es difícil pretender que, con un énfasis tan marcado del eje de lectura, se logre un buen desarrollo de la competencia comunicativa (48,1% en el texto de NM1 de la editorial Santillana y alrededor del 70% en el texto de NM2 de la editorial S.M.).

-Otro aspecto deficiente que va más allá de los textos, es la falta de prolijidad que presentan los textos entre lo declarado y lo realmente trabajado en las diversas unidades. Se evidencian situaciones en que las planificaciones entregadas al docente en la guía didáctica no se corresponden totalmente a lo trabajado en las unidades; también existen casos en que algunos CMO que no son presentados dentro de la planificación, son tratados en el libro del estudiante. A pesar de esto, los recursos en general corresponden a materiales de calidad que sí están en sintonía con los nuevos requerimientos de enseñanza para Chile.

-A modo de síntesis, podemos afirmar que el Estado entrega para la asignatura de Lenguaje y Comunicación a todos los establecimientos bajo su subvención, recursos didácticos que están en sintonía con las demandas nacionales y las exigencias internacionales que plantea el mundo globalizado y la sociedad de la información en la que estamos inmersos, presentando, sin embargo, aspectos deficientes en lo referente al desarrollo de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universidad de Valparaíso. Chile.
- Alzate, M.; Arbeláez, M.; Gallón, H.; Gómez, M.; Romero, F. (2005), *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ásgeirsdóttir, I. (2006). ¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno?. En Chile. Ministerio de Educación. (comp). Primer Seminario de Textos Escolares SITE (pp.17-23). Santiago, Chile.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Colombia.
- Castillo, S. (2009). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid. Pearson Educación.
- Colás, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. (161):34–39.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en la escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía* 308, pp 50- 54.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. España: Editorial Aguilar.

- Constenla, J. (2009). La congruencia evaluativa en la construcción de instrumentos de docentes universitarios: una mirada metaevaluativa. *Revista Investigaciones en Educación*. 9(2). pp. 129-141.
- Demagistri, M. (2009). Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. *Perspectiva en Psicología* (6) pp.30-38.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5):3-24.
- European Commission, (1996). Teaching and Learning-Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training, Luxemburgo.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Leiva, D, Cardemil, C, Rittershausen, S, Latorre, M, Rodríguez, E (2000). *El texto escolar: una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar Lenguaje para Aprender a Comunicar(se)*. Volumen 1. Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psyke*, 16(2):3-16.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega.
- McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*. 28:1-14.
- Medina, M. y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra Editores.

- MINEDUC (2009). Objetivos Fundamentales y Objetivos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. MINEDUC. Chile.
- MINEDUC (2009). Modifica Decreto Supremo N°220, de 1998, Del Ministerio de Educación que Establece Los Objetivos Fundamentales y los contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y Fija Normas Generales para su Aplicación. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- MIDEUC (2008). Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares. Unidad de textos escolares. Unidad de currículum y evaluación. Ministerio de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- Moya, C (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispana*. (11): 133-152.
- Neffa, J. (1999). Crisis y emergencia de nuevos modelos productivos. Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI. *Revista CLACSO*.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dirección General de Educación y Cultura. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Prendes, M. (1997). Evaluación de manuales escolares. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, N° 9
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. *Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Prentice Hall, 34-35.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.
-(2011). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Colombia: Ecoe Ediciones.