

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA CURRICULAR DE LOS RASGOS SUPRASEGMENTALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE CHILE

Leonel Abarzúa Ceballos / Victoria Miranda Espinoza

Universidad Arturo Prat (Chile)

labarzua@unap.cl / victoriamirandae@gmail.com

Resumen:

La valoración de la palabra es incuestionable, sin embargo, este valor es atribuible mayoritariamente a la palabra escrita, subestimando en muchos casos el poder de la oralidad. Esta situación no solo es replicable en ámbitos de la cotidianidad, sino también en el sistema educacional chileno, desde los niveles iniciales a los superiores.

En este contexto, con esta investigación nos hemos propuesto analizar descriptivamente el nivel de relevancia de los rasgos suprasegmentales en los *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica* -principal documento emanado del Ministerio de Educación de Chile para la Formación Inicial Docente (FID)- y en el *Plan de Formación Curricular 2015* de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Arturo Prat, Chile. Las conclusiones revelan que existe un alto porcentaje de cobertura curricular declarativa –tanto en el documento ministerial como en el de la Universidad- relacionado con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y las vinculadas a la oralidad contemplan de manera escasa los elementos propios de la pronunciación.

Palabras clave: Rasgos suprasegmentales, Didáctica de la pronunciación, Formación Inicial Docente

Resum:

La valoració de la paraula és inqüestionable, no obstant això, aquest valor s'atribueix majoritàriament a la paraula escrita, subestimant en molts casos el poder de l'oralitat. Aquesta situació no només es troba en àmbits de la quotidianitat, sinó també en el sistema educatiu xilè, des dels nivells inicials als superiors.

En aquest context, amb aquesta investigació ens hem proposat analitzar descriptivament el nivell de rellevància dels trets suprasegmentals en els *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica* - principal document elaborat des del Ministerio de Educación de Xile per a la Formació Inicial Docent (FID)- i en el *Plan de Formación Curricular 2015* de la carrera de *Pedagogía en Educación Básica* de la Universidad Arturo Prat, de Xile. Les conclusions revelen que existeix un alt percentatge de cobertura curricular declarativa -tant en el document ministerial com en el de la Universitat- relacionat amb el desenvolupament d'habilitats de lectura i escriptura, i

les vinculades a l'oralitat contemplen escassament els elements propis de la pronunciació.

Paraules clau: Trets suprasegmentals, Didàctica de la pronunciació, Formació Inicial Docent

Abstract:

The value of words is undeniable. However, this value is mainly given to the written word, underestimating in many cases the power of oral speech. This situation is not only applicable in terms of everyday life, but also in the Chilean educational system from initial level to tertiary ones.

In this context, with this research we have proposed ourselves to analyze descriptively the pertinence level of the suprasegmental features of the Guiding Standards For Graduated Elementary Pedagogy Students - the main document was provided by the Ministry of Education in Chile for the Initial Teaching Formative Period (FID)- and the Formative Plan 2015 in the Elementary Teaching Program at Universidad Arturo Prat, Chile. The conclusions disclosed that there is an important percentage of declarative curricular coverage- in both the ministry and the university document- related to the development of the reading and writing skills, and the ones connected to spoken language are barely considered just as pronunciation elements.

Keywords: *Suprasegmental features, Pronunciation didactics, Initial Teaching Formative Period*

1. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Para situar nuestra investigación, en este apartado expondremos los referentes teóricos que se han utilizado como base conceptual. En primer lugar, trabajaremos nuestro marco en dos ámbitos:

- Desarrollaremos los conceptos venidos desde la enseñanza de la pronunciació, enfocándonos especialmente en la competencia comunicativa y los rasgos prosódicos.
- Analizaremos el modelo de Formació Inicial Docente en Chile y su implementació en el ámbito universitario.

Esto nos guiará en el posterior análisis de los datos obtenidos a través de la realizació de tablas que tomarán como variables principales el tratamiento de los indicadores relacionados con los rasgos suprasegmentales.

1.1. La enseñanza de la pronunciació

Desde los años 60, el enfoque comunicativo ha centrado sus esfuerzos en concienciar sobre la necesidad de estudiar los procesos vinculados con la comunicació, ya no solo desde una perspectiva de la competencia lingüística, sino desde las aportaciones venidas de varios campos de investigació, tales como la lingüística funcional británica con J. Firth y M. A. K. Halliday, la sociolingüística estadounidense con autores como D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística con J. Austin y J. Searle. Así, hablamos de competencia comunicativa para referirnos al conjunto de saberes y recursos para comunicarnos, lo cual permite al hablante adecuarse al contexto (Cantero, 2014) y desplegar en la estructura del conocimiento diversas

competencias comunicativas que han ido evolucionando en su orden y tratamiento, a medida que se reflexiona cómo el hablante usa la lengua en acción. Dentro de las características fundamentales del enfoque comunicativo destaca: que la lengua es un sistema para la expresión de significados, que la función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación, que la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos y que las unidades primarias de la lengua no son simples características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso (Martínez, 2009).

El concepto de competencia comunicativa ha ido evolucionando, a través de las décadas, por el aporte de diversos especialistas. Entre los primeros destaca el propuesto por Canale y Swain (1980) que consideran cuatro competencias paralelas: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y estratégica. A este modelo se suma el propuesto por Van Ek en 1988 (Cantero, 2008) que incluye las competencias sociocultural y social. Este autor y otros modelos se conjugan más tarde en la propuesta del Marco Común Europeo en el año 2002 (Cantero, 2008; Usó, 2009). Sin embargo, estos modelos no integran el de “competencia mediadora” según señalan Cantero y De Arriba (2004), y además cada competencia no actúa por sí misma o de forma aislada, sino que cada una contribuye al desarrollo de la competencia estratégica y con ello a la comunicativa, por eso Cantero (2008) propone el doble triángulo invertido en el cual explica las relaciones y coexistencias entre las diversas competencias:



Figura 1. Triángulo invertido de competencias en comunicación (Cantero, 2008).

Los elementos antes mencionados nos hacen remitirnos ahora no solo al desarrollo de competencias que nos permitan el uso del lenguaje verbal para escribir y leer ‘adecuadamente’, sino que también que el hablante sea capaz de desempeñarse de forma efectiva y eficaz en el ámbito de la lengua oral. Podemos señalar que la disciplina que se ha preocupado de estas cuestiones es la fonética, y uno de los elementos estudiados

es la producción y la percepción del habla que es a lo que llamamos pronunciación (Cantero, 2003). Ello nos hace enfocar en la enseñanza de la pronunciación entendida como la principal aplicación de la fonética, dentro del ámbito general de la didáctica de la lengua (Cantero, 2003). Ahora, es necesario comprender cómo funciona el aparato comunicativo en la elaboración de un discurso oral, es decir, entender cómo se produce el habla espontánea, y cómo podemos segmentarla y entenderla, para luego diseñar estrategias didácticas eficaces (Cantero, 2003) que sean capaces de integrar la pronunciación a las didácticas modernas (Usó, 2008).

Los elementos considerados para enfrentar el desafío de la didáctica de la pronunciación son: el estudio de los mecanismos que permiten la elaboración de discursos coherentes y, entre ellos, los rasgos o elementos que disponen y ordenan el habla, como el acento, el ritmo y la entonación, conocidos ampliamente como rasgos prosódicos o suprasegmentales. Estos fenómenos son los que afectan a los segmentos de la cadena fónica y permiten su organización en el habla (Cantero, 1998). A continuación presentamos una breve definición de estos componentes:

Acento: Mecanismo de prominencia que pone de relieve una unidad fónica frente a las demás del mismo nivel, normalmente una vocal (vocal tónica) frente a las demás vocales no acentuadas (vocales átonas). El acento paradigmático es una vocal tónica con inflexión tonal frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico (acento sintagmático) (Cantero, 1998).

Ritmo: Fenómeno suprasegmental que emana del carácter jerarquizado del discurso oral: los sonidos se agrupan por bloques, que permiten la identificación de unidades léxico-gramaticales. Así, la unidad mínima de ritmo tiene como núcleo la vocal tónica, la cual, en conjunto con otras palabras, forma una unidad rítmica y su recurrencia recae en un patrón rítmico (Cantero, 1998).

Tono: Característica física del sonido. Su sucesión a lo largo del discurso constituye la ‘melodía del habla’ a la que llamamos entonación. La entonación es un fenómeno fónico que afecta a todo el discurso, seccionándolo en bloques (los grupos fónicos). La unidad de la entonación es el contorno entonativo, que es la melodía de un grupo fónico. La sucesión de contornos entonativos constituye la entonación del discurso (Cantero, 1998).

Estos elementos trabajan en conjunto para lograr la inteligibilidad, ya que la simultaneidad de códigos que utilizamos al comunicarnos conforma la riqueza del lenguaje, de su uso y estudio en el ámbito de la oralidad. Ya definidos los elementos básicos que componen la prosodia, podemos hablar de la didáctica de la pronunciación como enfoque metodológico que propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto (Cantero, 1998). A partir de aquí entendemos que:

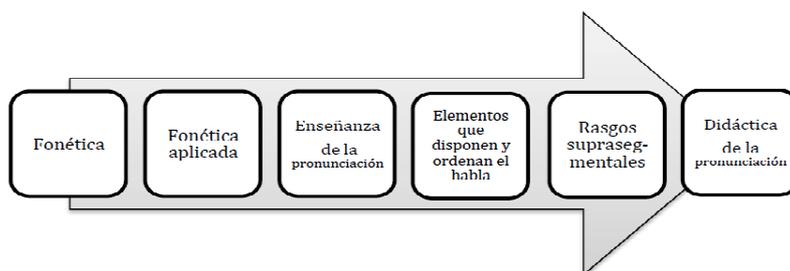


Figura 2. Etapas para llegar a la didáctica de la pronunciación (elaboración propia).

1.2. La Formación Inicial Docente (FID) en Chile

En el 2009 se autorizó bajo el decreto supremo n° 96 el programa de Fomento de la Calidad de la Formación de Docentes, cuyo objetivo es desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su

inserción profesional en los establecimientos educacionales. De este modo, con el mismo decreto se promulgó la elaboración de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía. Estos hechos marcaron un momento histórico, ya que la política pública de la educación chilena comenzó a resaltar la importancia de la calidad en la formación profesional de los profesores.

Debido a lo anterior, actualmente en Chile existe mayor control y evaluación de los programas de FID, respondiendo a la necesidad de formar futuros profesores mejor capacitados para enfrentar los desafíos que el mejoramiento de la calidad del sistema escolar impone.

La formación inicial en los contenidos que habrán de enseñar los profesores es uno de los componentes esenciales del proceso de formación. Pero para que efectivamente se facilite la construcción de un conocimiento profesional significativo y riguroso, esta ha de centrarse en el diseño y desarrollo del currículo escolar. Se trata de propiciar el Conocimiento Pedagógico del Contenido (*Content Pedagogical Knowledge*) propuesto por Shulman en 1987 y que hace posible la transposición didáctica de conocimientos diversos en conocimiento para ser enseñado y aprendido en el contexto escolar, tal y como señaló Chevallard en 1985. Este planteamiento es consistente con modelos simultáneos de formación en los que, al mismo tiempo, el formador trabaja los contenidos científicos con la formación específica necesaria para enseñarlos en las aulas (Esteve, 2006).

De este modo, al igual que países como Canadá, Australia, Escocia, Inglaterra y algunos estados norteamericanos, Chile orienta su trabajo de formación inicial mediante estándares que deben incorporar las universidades en sus planes de formación.

Los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía indican todo aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. Estos refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que hayan finalizado su formación inicial. Por lo tanto, señalan metas mínimas comunes que debe lograr un egresado de pedagogía, indican un “qué” y un “cuánto” -profundidad del conocimiento-.

Para elaborarlos se consideraron algunos criterios esenciales como la autonomía de las instituciones formadoras, la relación de sus indicadores con el currículo escolar y sus objetivos, y las características de los estudiantes del sistema escolar y los diferentes modos de aprender.

Las dimensiones que abordan los estándares se dividen en tres: de del saber, la del saber hacer y la dimensión valórica y actitudinal. Al referirnos al saber se hace referencia a los conocimientos y habilidades de la disciplina a enseñar, de los alumnos y del currículum escolar. El saber hacer abarca tópicos de gestión de clases, planificación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y evaluación. La dimensión valórica y actitudinal aborda el compromiso con la profesión, la responsabilidad profesional y la capacidad de reflexión pedagógica.

Por consiguiente, los estándares se dividen en dos tipos: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Los estándares pedagógicos tratan conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de Pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe, abordando:

- Conocimientos del currículum

- Diseño de procesos de aprendizaje y evaluación del aprendizaje
- Gestión de la clase
- Dimensión ética de la profesión
- Aprendizaje continuo
- Conocimientos sobre cómo se genera y transforma la cultura escolar

Así, los estándares disciplinarios señalan qué conocimientos y habilidades deben dominar los futuros docentes en la disciplina respectiva y en su didáctica, considerando el conocimiento de:

- un currículum determinado
- la comprensión sobre cómo los alumnos aprenden aquella disciplina en particular
- la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de enseñanza-aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de logros

Por la pertinencia de este trabajo, los estándares que se revisaron son los disciplinarios de Lenguaje y Comunicación de egresados de Pedagogía en Educación Básica. Estos se estructuran entorno a cuatro ejes que son: Lectura, Escritura, Comunicación Oral y Gramática. Cada uno de estos ejes tiene una cantidad determinada de estándares, que a su vez son desarrollados por una serie de indicadores.

2. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En relación con el estudio de los documentos vinculados con la FID de Educación Básica en Chile, nos hemos planteado el siguiente objetivo de investigación.

Analizar el nivel de relevancia de los rasgos suprasegmentales en los documentos ministeriales en la Formación Inicial Docente de Educación Básica en Chile y en el Plan de Formación Curricular 2015 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Arturo Prat.

A partir del objetivo planteado, intentaremos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué cobertura curricular tienen los contenidos de fonética relacionados con los rasgos suprasegmentales en el marco regulador chileno para la Formación Inicial Docente de Educación Básica?

¿Son importantes los elementos de la oralidad, especialmente los prosódicos, en la formación de profesores de Educación Básica en el caso de la universidad chilena?

3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En este apartado nos centraremos en el análisis de los Estándares Orientadores para egresados de Educación Básica en Chile, en relación con la presencia de los rasgos suprasegmentales.

Presentamos la información en tablas que nos permitirán visualizar la cantidad y los porcentajes en que son tratados los indicadores vinculados con la enseñanza de la pronunciación, específicamente el índice de cobertura de los rasgos suprasegmentales.

En la Tabla 1 vemos cómo se distribuyen los indicadores en cuatro ejes que rigen el

currículum formativo de los futuros docentes de Educación Básica. De los 194 indicadores totales en los ejes de Lectura, Escritura, Comunicación oral y Gramática, se aprecia que aquellos que pertenecen a ejes distintos de la Comunicación oral alcanzan un 84,5% de cobertura y sólo un 15,5% resta como tratamiento específico para la oralidad. Por ello, como se puede apreciar en la Tabla 1, hay una evidente tendencia hacia el desarrollo de habilidades comunicativas vinculadas con los textos escritos. Desde este punto de vista, podemos mencionar que se trata más bien del desarrollo de habilidades lingüísticas que apuntan intuitivamente hacia la competencia comunicativa.

Distribución de indicadores				
1. Eje de lectura	2. Eje de escritura	3. Eje de comunicación oral	4. Eje de gramática	Total de indicadores
74	62	30	28	N= 194
38,1%	32,0%	15,5%	14,4%	100%

Tabla 1. Distribución de indicadores por ejes de aprendizaje en los estándares de Lenguaje y Comunicación.

Al analizar los estándares que rigen la educación chilena nos encontramos con indicadores vinculados con rasgos suprasegmentales significativamente en el eje de Comunicación oral (estándar 9 y 10), y uno en el eje de Escritura (estándar 6). Para ello hemos clasificados los indicadores en dos categorías: “suprasegmentales”, que tienen que ver con la presencia de rasgos relativos al acento, ritmo y entonación y los categorizados como “otros” que abordan temáticas referidas a la psicología del aprendizaje, el currículum y la didáctica y los conocimientos lingüísticos.

El estándar 6 del eje Escritura, a pesar de pertenecer a otra habilidad, posee un 36,4% de indicadores suprasegmentales, entre los cuales se cuentan:

- Conoce diversos recursos para la producción creativa oral, como son:
 - c. Cualidades de la voz (volumen, ritmo, entonación, entre otras)
- Conoce conceptos básicos de dramatización y pedagogía teatral que le permiten promover situaciones simples de expresión dramática con los alumnos, tales como:
 - a. Juegos de lenguaje
 - d. Representaciones
- Conoce y aplica estrategias para potenciar en sus alumnos y alumnas la expresión creativa oral y escrita, como:
 - c. Sonorizaciones y vocalizaciones
 - d. Cuentacuentos
- Define criterios y procedimientos para evaluar la expresión creativa considerando:
 - d. La prioridad de la dimensión expresiva en vez de la correctiva

El estándar 9 posee un 12,5% de tratamiento de rasgos prosódicos, tales como:

- Identifica aquellos aspectos no verbales y paraverbales relevantes de considerar en la comprensión de un mensaje oral específico, de acuerdo a la situación comunicativa en que este se produce.

- Planifica unidades de aprendizaje motivadoras y desafiantes que consideren textos orales con niveles de complejidad distintos y que permitan a los niños ejercitar y progresar en diferentes tipos de escuchas (atenta, comprensiva, apreciativa y crítica).

El estándar 10 posee un 21,4% de presencia de rasgos suprasegmentales, estos son:

- Identifica aquellos aspectos no verbales y paraverbales relevantes de considerar en la producción de un mensaje oral específico, de acuerdo a la situación comunicativa.
- Planifica unidades de aprendizaje que consideren el nivel lingüístico de los alumnos y alumnas y promuevan la producción oral en variadas situaciones comunicativas, tales como: conversaciones grupales semi-estructuradas, presentaciones orales sencillas frente al curso, entrevistas de ficción a personajes de su interés, descripciones de objetos y lugares, dramatizaciones, juegos de roles, dar instrucciones, etc.
- Monitorea el progreso de la producción oral de los alumnos y alumnas, por lo que analiza y retroalimenta sus desempeños considerando como criterios: la adecuación al contexto comunicativo, la utilización de los recursos no verbales, el uso de un léxico preciso y variado, y la formulación de estructuras sintácticas complejas.

En el estándar 6 el tratamiento de los rasgos suprasegmentales no se explicita claramente, salvo en el primer indicador. Con ello podemos inferir que, en el resto de indicadores que se vinculan con estos rasgos, su tratamiento es de forma aislada o se consigna como parte del tratamiento de otro contenido.

En el caso de los estándares 9 y 10 verificamos que en ningún indicador que contempla elementos de la oralidad se explicita el tratamiento de los rasgos suprasegmentales, sin embargo, estos son tratados de forma indirecta y/o integrada con otras conceptualizaciones como lo paraverbal.

Los datos de los estándares trabajados se verifican al observar la Tabla 2 que muestra en porcentajes y números la presencia de estos indicadores en el modelo chileno de formación inicial de los docentes de Educación Básica en el área de lenguaje.

Estándares	Tipos de indicadores		Total de indicadores
	Suprasegmentales ¹	Otros ²	
1. Estándar 6: Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de intención literaria	4 36,4%	7 63,6%	N= 11 100%
2. Estándar 9: Sabe acerca de la comprensión oral y es capaz de desarrollarla en sus alumnos y alumnas	2 12,5%	14 87,5%	N= 16 100%
3. Estándar 10: Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos y alumnas	3 21,4%	11 78,6%	N=14 100%

Tabla 2. Tipos de indicadores relacionados con la comunicación oral.

Y en la Tabla 3 se agrupan todos los indicadores de los tres estándares analizados, mostrando que, del total, hay un 23,1% que abordan la temática de la enseñanza de la pronunciación.

Indicadores		Total indicadores
1. Indicadores suprasegmentales	2. Indicadores con otros rasgos	
9	30	N= 39
23,1%	76,9%	100%

Tabla 3. Total de indicadores con rasgos suprasegmentales y otros.

Una vez realizado el estudio de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica emanados del Ministerio de Educación de Chile, procedemos a analizar el caso específico de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Ciencias Sociales de la Universidad Arturo Prat.

El Plan de Formación Curricular 2015 de la universidad antes mencionada cuenta con 9 asignaturas propias de la formación en Lenguaje y Comunicación, de un total de 51 asignaturas cursadas en 9 semestres académicos. De estas 9 asignaturas, un 22,2% presenta contenidos explícitos vinculados con el eje de Comunicación oral, tal y como podemos ver en la Tabla 4. Sin embargo, al profundizar en las características de cada uno de estos programas, podemos identificar que, pese a tratar contenidos similares, sus resultados de aprendizajes están orientados de manera diferente. El primero de ellos - Taller de Competencias comunicativas- trabaja los rasgos suprasegmentales para que el futuro docente pueda rendir exitosamente en la vida académica, es decir, el énfasis está puesto en que el estudiante se pueda expresar oralmente en un registro estándar. La

¹ Indicadores con presencia de rasgos suprasegmentales.

² Indicadores con presencia de rasgos lingüísticos y pedagógicos.

siguiente actividad curricular, llamada Disciplinar de Lingüística, es la única que estudia los rasgos suprasegmentales, pero desde una perspectiva disciplinaria y no desde un enfoque didáctico. Cabe destacar que ambas asignaturas son impartidas durante el primer año de estudio, en el primer y segundo semestre respectivamente.

Asignaturas		Total asignaturas
1. Asignaturas con enseñanza de rasgos suprasegmentales	2. Asignaturas sin enseñanza de rasgos suprasegmentales	
2	7	N= 9
22,2%	77,8%	100%

Tabla 4. Asignaturas de lenguaje con enseñanza de rasgos suprasegmentales en Plan de Formación Curricular 2015 de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Ciencias Sociales.

En la asignatura Taller de Competencias comunicativas los contenidos vinculados con rasgos suprasegmentales son: elementos paraverbales como volumen, tono, carácter, ritmo, actitud, énfasis y silencio, abarcando un 8,3% de un total de 12 contenidos tratados en tres unidades. En la asignatura Disciplinar de Lingüística tenemos: Fonología y Fonética, abarcando un 5,9% de un total de 17 contenidos tratados en cinco unidades. Es necesario mencionar que el contenido anterior no explicita cuales son los elementos propios de la didáctica de la pronunciación que se abordarán en el área de fonética.

4. DISCUSIÓN

El marco curricular chileno para la FID de Educación Básica se enfoca mayoritariamente en el eje de Comunicación oral a un desarrollo parcial de la competencia comunicativa, pues el énfasis está puesto en los ámbitos léxico, semántico y discursivo. Aquellos rasgos de la pronunciación que están presentes no se enfatizan o no se profundizan, es decir, dejan un halo de intuición al ponerlos en práctica en el plan de formación docente de la Universidad.

Los datos arrojados, al analizar el Plan de Formación Curricular 2015 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Ciencias Sociales de la UNAP, y al contrastarlos con los Estándares Orientadores, nos muestran que no se abarcan los contenidos disciplinarios mínimos del eje de Comunicación oral, especialmente aquellos vinculados con la enseñanza de los rasgos suprasegmentales. Esto puede ocurrir por el énfasis que se otorga a la adquisición de sólidos conocimientos disciplinarios y didácticos vinculados con la escritura y la lectura y el trabajo docente en contextos inclusivos, vulnerables e interculturales.

Pese a este panorama, podríamos encontrar cierto nivel de correspondencia con el Ministerio de Educación chileno, ya que el Plan de Formación Curricular de la UNAP obedece a los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas de Chile, tanto para el ámbito escolar como universitario, estas son la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y la Prueba Inicia (que se aplica a los docentes recién egresados de las universidades). A su vez, esta política educacional chilena está diseñada para rendir favorablemente en las evaluaciones estandarizadas internacionales como PISA (*Programme for international*

student assesement) que mide los niveles de desempeño de los estudiantes de 15 años en competencias de lectura, matemáticas y ciencias naturales de los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

De este modo, aseveramos que la FID de Chile al no profundizar en conocimientos que fortalezcan el eje de Comunicación oral, está limitando una óptima didáctica de la pronunciación en los futuros docentes y, por consecuencia, la competencia estratégica de sus futuros alumnos.

5. CONCLUSIÓN

Es sumamente importante revalorizar los rasgos de la oralidad en sociedades donde existe una rica tradición oral, pero que lamentablemente es desplazada por lo escrito, considerándola de menor estatus. Numerosas investigaciones establecen la relación que existe entre el desarrollo de competencias en lo oral y su implicación en lo escrito, como por ejemplo los trabajos de Ferreiro (1980, 2003, 2007), entre otros. La idea no es competir con la lectura y la escritura, sino integrar el desarrollo de las competencias en todos sus ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Cantero, Francisco José (1998): «Conceptos clave en lengua oral». En Mendoza, A. (ed.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 141-153.
- Cantero, Francisco José (2003): «Fonética y didáctica de la pronunciación». En Mendoza, A. (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 545-572.
- Cantero, Francisco José (2008): «Complejidad y competencia comunicativa». *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 71-87
- Cantero, Francisco José (2014): «Adquisición de competencias fónicas». En Congosto, Y. et al. (eds.). *Fonética experimental, educación superior e investigación. Vol II. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros, 29-55.
- Cantero, Francisco José; De Arriba, Clara (2004): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *Didáctica (lengua y literatura)*, 16, 9-21.
- Chevallard, Yves. (1985): *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Consejo de Europa (2002): «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Esteve Zaragaza, José Manuel (2006): «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial». *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Ferreiro, Emilia (1980): «The relationship between oral and written language: The children's viewpoints». En Haussler, M. et al. (eds.). *Oral and written language development research: Impact on the schools*. Urbana, IL: International Reading Association, 47-56.
- Ferreiro, Emilia (comp.) (2003): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (2007): «Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito». *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 195-230.

- Martínez, Marisol (2009): *Estrategia Didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como LE*. Tesis doctoral. Universidad de Cienfuegos. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/mimi/index.htm>.
- Mineduc (2012): *Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicakdos.pdf>.
- Universidad Arturo Prat (2015): *Plan de Formación Curricular 2015 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica*. Iquique.
- Usó, Lidia (2008): «La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta». *Phonica* 4, 104-130.
- Usó, Lidia (2009): «Creencias de profesores en formación sobre la pronunciación del español». *Marcoele. Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera* 8. http://marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf.
- Shulman, Lee (1987): «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform». *Harvard educational review*, 57 (1), 1-23.