



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden
nuestros estudiantes?



Área Curricular
Comunicación

1.º y 2.º grados de Educación Primaria



PERÚ

Ministerio
de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. De la Arqueología, cuadra 2 - San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Versión 1.0

Tiraje: 228 100 ejemplares

Elaboración:

Mariela Corrales Prieto, Verónica Caffo Suárez, Karen Coral Rodríguez, Evangelina Valentín Segovia.

Corrección de estilo:

Sonia María Planas Ravenna.

Ilustraciones:

Patricia Nishimata Oishi, Oscar Casquino Neyra, Henyc Alipio Saccatoma.

Diseño y diagramación:

Hungria Alipio Saccatoma.

Impreso por:

Amauta Impresiones Comerciales S.A.C
Jr. Juan del Mar y Bernedo N° 1298
Chacra Rios Sur – Lima 1

© Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2015-03073

Impreso en el Perú / Printed in Peru

En vista de que en nuestra opinión, el lenguaje escrito no ha encontrado aún una manera satisfactoria de nombrar a ambos géneros con una sola palabra, en estos fascículos se ha optado por emplear términos en masculino para referirse a ambos géneros.

Índice

Presentación	Pág. 5
1. Fundamentos y definiciones	7
1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?	9
1.1.1 Comunicarnos para construir conocimiento en interacción social	10
1.1.2 Comunicarnos para contribuir al diálogo intercultural	10
1.2 El desarrollo de las competencias comunicativas en la escuela	13
1.2.1 El enfoque comunicativo textual	13
1.2.2 Conceptos claves sobre la comunicación	15
1.2.3 Prácticas comunicativas	17
1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?	21
1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?	21
1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?	27
2. Competencias y capacidades	38
2.1 Los aprendizajes por lograr	39
2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales	39
2.1.2 Los aprendizajes progresan	40
2.2 Explicación de las competencias comunicativas	43
2.2.1 Competencia: Comprende textos orales	43
2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente	54
2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos	62
2.2.4 Competencia: Produce textos escritos	72

3. Orientaciones didácticas	81
3.1 Recomendaciones generales.....	83
3.1.1 Un buen clima de aula	83
3.1.2 Disposición espacial variada	83
3.1.3 Propósitos comunicativos claros	84
3.1.4 Intereses de los estudiantes	85
3.1.5 Competencias comunicativas docentes	85
3.2 Orientaciones didácticas para desarrollar competencias orales.....	86
3.2.1 Explicando mis hallazgos	86
3.2.2 Jugamos con palabras.....	89
3.2.3 Somos narradores	99
3.3 Orientaciones para desarrollar competencias escritas.....	101
3.3.1 Interrogamos textos	102
3.3.2 Leemos textos expositivos.....	107
3.3.3 Leemos textos predecibles.....	111
3.3.4 Escribimos nuestros nombres.....	115
3.3.5 Escribimos en forma libre.....	120
3.3.6 Escribimos en voz alta	123
3.4 Orientaciones para trabajar con textos literarios	127
3.4.1 Disfrutando la poesía.....	128
3.4.2 Reescribimos cuentos clásicos	140
Referencias bibliográficas	143
Anexo 1: Matrices de Primaria que incluyen desde los 5 años hasta el primer grado de secundaria ...	145
Anexo 2: Mapas de progreso	156

Presentación

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular. Ponen en manos de nosotros, los docentes, pautas útiles para los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria.

Presentan:

- Los enfoques y fundamentos que permiten entender el sentido y las finalidades de la enseñanza de las competencias, así como el marco teórico desde el cual se están entendiendo.
- Las competencias que deben ser trabajadas a lo largo de toda la escolaridad, y las capacidades en las que se desagregan. Se define qué implica cada una, así como la combinación que se requiere para su desarrollo.
- Los estándares de las competencias, que se han establecido en mapas de progreso.
- Los indicadores de desempeño para cada una de las capacidades, por grado o ciclos, de acuerdo con la naturaleza de cada competencia.
- Orientaciones didácticas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

Definiciones básicas que nos permiten entender y trabajar con las Rutas del Aprendizaje:

1. Competencia

Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

2. Capacidad

Desde el enfoque de competencias, hablamos de «capacidad» en el sentido amplio de «capacidades humanas». Así, las capacidades que pueden integrar una competencia combinan saberes de un campo más delimitado, y su incremento genera nuestro desarrollo competente. Es fundamental ser conscientes de que si

bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación (según lo que las circunstancias requieran) lo que permite su desarrollo. Desde esta perspectiva, importa el dominio específico de estas capacidades, pero es indispensable su combinación y utilización pertinente en contextos variados.

3. Estándar nacional

Los estándares nacionales de aprendizaje se establecen en los Mapas de progreso y se definen allí como «metas de aprendizaje» en progresión, para identificar qué se espera lograr respecto de cada competencia por ciclo de escolaridad. Estas descripciones aportan los referentes comunes para monitorear y evaluar aprendizajes a nivel de sistema (evaluaciones externas de carácter nacional) y de aula (evaluaciones formativas y certificadoras del aprendizaje). En un sentido amplio, se denomina estándar a la definición clara de un criterio para reconocer la calidad de aquello que es objeto de medición y pertenece a una misma categoría. En este caso, como señalan los mapas de progreso, se indica el grado de dominio (o nivel de desempeño) que deben exhibir todos los estudiantes peruanos al final de cada ciclo de la Educación Básica con relación a las competencias.

Los estándares de aprendizaje no son instrumentos para homogeneizar a los estudiantes, ya que las competencias a que hacen referencia se proponen como un piso, y no como un techo para la educación escolar en el país. Su única función es medir logros sobre los aprendizajes comunes en el país, que constituyen un derecho de todos.

4. Indicador de desempeño

Llamamos desempeño al grado de desenvolvimiento que un estudiante muestra en relación con un determinado fin. Es decir, tiene que ver con una actuación que logra un objetivo o cumple una tarea en la medida esperada. Un indicador de desempeño es el dato o información específica que sirve para planificar nuestras sesiones de aprendizaje y para valorar en esa actuación el grado de cumplimiento de una determinada expectativa. En el contexto del desarrollo curricular, los indicadores de desempeño se encuentran asociados al logro de una determinada capacidad. Así, una capacidad puede medirse a través de más de un indicador.

Estas Rutas del Aprendizaje se han ido publicando desde el 2012 y están en revisión y ajuste permanente, a partir de su constante evaluación. Es de esperar, por ello, que en los siguientes años se sigan ajustando en cada una de sus partes. Estaremos muy atentos a tus aportes y sugerencias para ir mejorándolas en las próximas reediciones, de manera que sean más pertinentes y útiles para el logro de los aprendizajes a los que nuestros estudiantes tienen derecho.

1. Fundamentos y definiciones

“El lenguaje no es un dominio del conocimiento [...], el lenguaje es una condición para la cognición humana; es el proceso por medio del cual la experiencia se vuelve conocimiento” (Halliday, 1993).

Se define el lenguaje como un rasgo distintivo de la humanidad, una facultad con la que nacemos y que nos permite conocer y usar una o más lenguas para ejercer prácticas sociales e individuales.

Desde lo biológico y genético

- Todos los humanos poseemos la facultad general del lenguaje.

Desde lo social y cultural

- Adquirimos la lengua particular de la comunidad a la que pertenecemos.

Desde lo individual y cognitivo

- Nos apropiamos de un sistema de elementos lingüísticos y de principios pragmáticos.

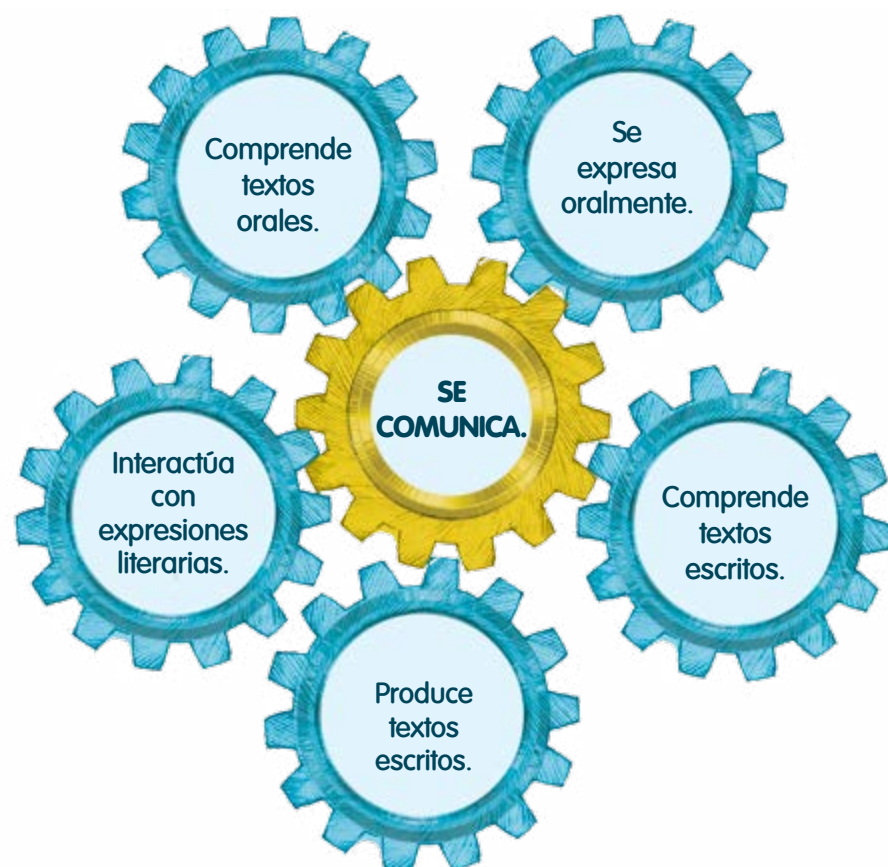
En ese sentido “el lenguaje es entendido como un instrumento de poder para el sujeto, pues le permite adquirir un mayor dominio de sí y la apropiación del mundo que lo rodea” (Perelman, F. 2009. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=EYh7qr8ieiw>). Es decir, el lenguaje posibilita tomar conciencia de sí mismos y afirmarse como personas distintas de los demás. Asimismo, el lenguaje se desarrolla a lo largo de toda la vida: dentro y fuera de las aulas; antes, durante y después de la educación escolar.

Nuestros estudiantes usan el lenguaje para, en interrelación social, construir conocimientos y contribuir al diálogo intercultural. Es decir, usamos el lenguaje para comunicarnos.

En la primera parte de esta Ruta del Aprendizaje abordaremos las competencias relacionadas con un importante campo de la acción humana: la *comunicación*.

Estas cinco competencias son:

- Comprende textos orales
- Se expresa oralmente
- Comprende textos escritos
- Produce textos escritos
- Interactúa con expresiones literarias

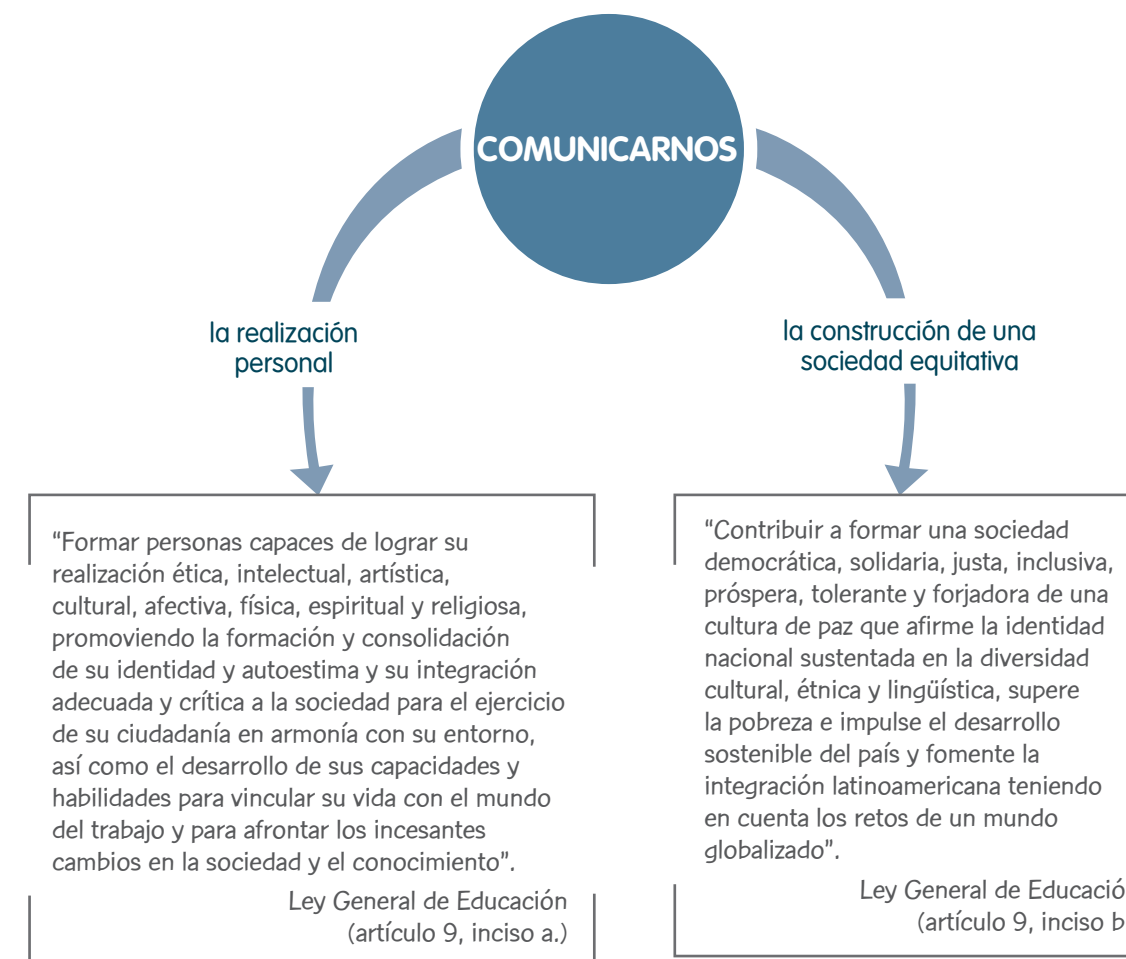


Estas competencias se desarrollan en cualquier *lengua* (quechua, aymara, shipibo, awajún, inglés, etc.), pero por lo general nos referiremos al aprendizaje de esas competencias en el área curricular de *Comunicación en castellano como lengua materna*.

En las otras áreas curriculares, debido a su carácter instrumental, la comunicación también cumple un papel esencial, como lo veremos más adelante.

1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?

La Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea dos fines, para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Al desarrollar dichas competencias, nuestros estudiantes podrán realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa.



Asimismo, en un país pluricultural y multilingüe como el nuestro, con marcadas asimetrías sociales, el acceso al mundo letrado genera inequidades en términos de la comunicación escrita. Por ello, en el PEN se plantea como visión de educación lo siguiente:

"Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, **acceden al mundo letrado**, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales" (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007).

1.1.1 Comunicarnos para construir conocimiento en interacción social

Todos los seres humanos contamos con la facultad general del lenguaje, pero distintas comunidades han desarrollado distintas lenguas.

Por ello, el lenguaje es relevante para la formación de las personas y la conformación de las sociedades:

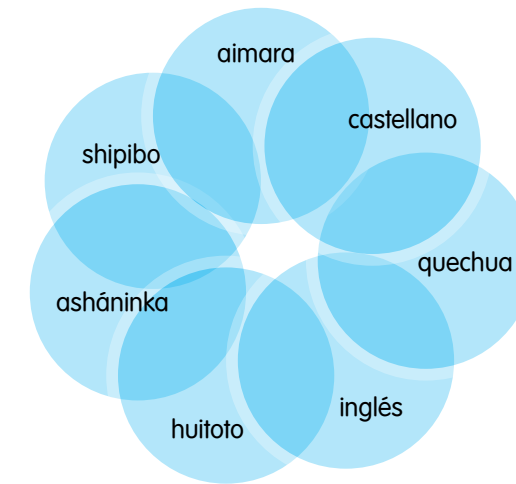
- Desde la perspectiva del ser individual, el lenguaje cumple una *función representativa*. El lenguaje faculta a nuestros estudiantes para apropiarse de la realidad, y organizar lo percibido, lo conceptualizado e imaginado. El lenguaje es el instrumento más poderoso para obtener conocimiento. Por eso es tan importante en la escuela.
- Desde la perspectiva social, el lenguaje cumple una *función interpersonal*. El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones con los otros. Por medio de sus lenguas, nuestros estudiantes se constituyen en miembros activos de distintos colectivos humanos, construyen espacios conjuntos, conforman comunidades basadas en la coordinación y el acuerdo, y tejen redes sociales. Para la comunidad educativa, la escuela es el espacio más importante de interacción comunicativa.

La escuela se constituye en un espacio en el que los docentes continuamos, fortalecemos y formalizamos lo aprendido por los niños en el hogar. En combinación con las otras áreas curriculares, en la escuela proporcionamos a nuestros estudiantes oportunidades para organizar, categorizar y conceptualizar nuevos saberes. Por medio del lenguaje, cada aula se convierte en un espacio de construcción de conocimientos y de interacción. Así, los niños transitan, con nuestra ayuda como docentes, desde un entorno y saberes más locales e inmediatos hasta otros ámbitos y conocimientos más amplios, diversos y generales.

1.1.2 Comunicarnos para contribuir al diálogo intercultural

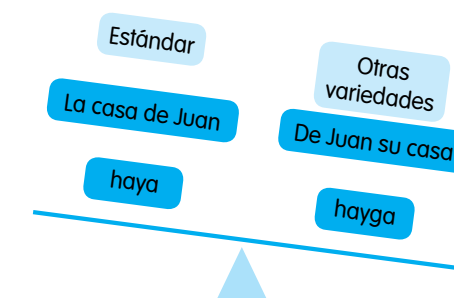
- **Un país diverso.** El Perú es un país pluricultural y multilingüe donde coexisten 47 lenguas originarias, el castellano y algunas lenguas extranjeras. Esta diversidad configura un contexto lingüístico complejo, dinámico y cambiante. Las distintas lenguas se practican en condiciones de severa desigualdad, relacionadas con problemas históricos de inequidad social, económica y política.

Por otra parte, los peruanos no hablamos el castellano de la misma manera. Como todas las lenguas del mundo, el castellano peruano tiene una gran variación interna. Entre las diversas variedades, resaltan el *castellano andino* y el *castellano amazónico*, que son sistemas resultantes del contacto lingüístico entre la lengua venida de España y las variadas lenguas originarias.



En el ámbito académico, del cual la escuela es una de sus primeras instancias, se utiliza, en general, una variedad particular del castellano: *la variedad estándar*. Algunos grupos sociales con mayor acceso al lenguaje escrito están más familiarizados con su uso. Como es una variedad asociada a la comunicación escrita y formal, no se aprende espontáneamente en el entorno familiar. Para dominarla, se necesita participar del mundo letrado oficial.

La variedad estándar posee importantes funciones sociales. Por un lado, permite acceder a la información en la sociedad contemporánea, promueve el desarrollo y la difusión del conocimiento en el mundo académico, y permite continuar con el desarrollo profesional. Por otro lado, es útil para establecer relaciones entre individuos de lenguas y culturas diferentes. Por ello, es importante asegurar que al término de la escolaridad nuestros estudiantes empleen esta variedad estándar cuando les sea necesaria.



- **Una escuela también diversa.** En la escuela también se refleja esta heterogénea situación social y lingüística. En el aula conviven lenguas distintas –unas como lengua materna, otras como segunda lengua–, variedades diferentes y modos diversos de usar el lenguaje, que muchas veces interactúan de manera conflictiva.

Al comprender esta heterogénea situación social y lingüística, los docentes que empleamos el castellano como lengua de enseñanza sabemos que:

- no todo estudiante de la Educación Básica Regular es monolingüe en castellano ni todos nuestros estudiantes tienen un dominio similar de esta lengua.
- no todos los hablantes de castellano conocen y usan la variedad estándar.
- no podemos permitir que se hagan objeto de burla una u otra variedad, una u otra lengua.

En la escuela, algunas veces se considera como las únicas formas legítimas los usos del castellano estándar y sancionamos todos los demás, como si se tratasen de defectos o errores individuales. Es como si los docentes estuviéramos esperando que al llegar a la escuela todos los estudiantes dominen la variedad estándar. En realidad, como ya vimos, es una variedad que no se aprende en el entorno familiar ni comunitario, porque no es una variedad materna. Más bien, debe aprenderse en la escuela, y para que el niño pueda conocerla y dominarla necesita apropiarse del sistema de escritura, necesita participar del mundo de la escolaridad.

Al sancionar como incorrectos los usos que no pertenecen a la variedad estándar, estamos negando las variedades no estándares del castellano, así como también las lenguas originarias que prestan al castellano peruano sus modos de pronunciación, composición de oraciones y su vocabulario. Si rechazamos sus usos maternos, nuestros estudiantes empiezan a considerar equivocada su forma de hablar castellano, la forma de hablar de su familia y comunidad.

Nuestra labor como docentes nos exige a reconocer nuestra cuota de responsabilidad y a no seguir perpetuando esta situación inequitativa. Desde la escuela, tenemos una deuda social que debemos afrontar para transformar nuestras instituciones en espacios verdaderamente democráticos e inclusivos.

- **El reto de la interculturalidad.** El primer paso para emprender un verdadero cambio en la desigual situación lingüística escolar es la valoración por igual de todas las lenguas, variedades y usos lingüísticos. En efecto, nuestra labor como docentes es desterrar la discriminadora idea de que existen modos de hablar superiores a otros, variedades regionales inferiores o menos complejas o refinadas que la estándar. No hay ningún sustento científico para considerar a un sistema lingüístico mejor que otro.

Pero, además, es indispensable enfrentar la discriminación lingüística sobre la base de marcos legales que protejan y fomenten la enseñanza de lenguas originarias. Para ello, la ley peruana asume una postura intercultural. Amparados en la legislación, debemos partir de reconocer el principio jurídico de la equidad y, sobre esa base, reconocer la necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales para afrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

1.2 El desarrollo de las competencias comunicativas en la escuela

1.2.1 El enfoque comunicativo textual

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un *enfoque comunicativo textual* que los docentes venimos asumiendo en la medida de nuestras posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje.

Nuestros estudiantes emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos. En una comunicación real, en sus distintas variedades dialectales y en diferentes registros lingüísticos, los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses.

Sin embargo, a veces, bajo la denominación de *enfoque comunicativo-textual* se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Ocurre que muchas veces se entiende el enfoque comunicativo simplistamente. Se generan actividades para desarrollar cuatro destrezas comunicativas (escuchar-hablar-leer-escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas destrezas. Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones comunicativas concretas sin tener en cuenta que esas situaciones están enmarcadas en contextos sociales y culturales más amplios. Sin las perspectivas cognitiva y sociocultural, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades.

Entonces, debemos concebir este enfoque comunicativo de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas:

Una perspectiva cognitiva. Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial para la estructuración de la experiencia de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones culturales. Esa experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino también a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones. Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido.

Características del enfoque comunicativo (MINEDU, 2006):

- El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.
- El texto es la unidad básica de comunicación.
- Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.
- La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico.

En la escuela, que es donde desarrollamos competencias comunicativas dirigidas al aprendizaje, no cabe la distinción entre profesores de Comunicación y los que no lo son. Enseñar a aprender es responsabilidad de todos los docentes.

Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos otros nuevos para construir conocimiento. En ello radica precisamente el gran *valor pedagógico de la variedad materna de nuestros estudiantes*: es justamente a partir de esos saberes previos lingüísticos y culturales encarnados en sus lenguas y variedades maternas que los estudiantes se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas.

Una perspectiva sociocultural. Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas.

Los docentes tenemos una gran responsabilidad respecto de la democratización de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales “que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura” (Bautier, 1997).

“La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social.” (Bautier, 1997)

Sin embargo, alrededor de la década del 1990, varios autores (Elizabeth Bautier, Jean Paul Bronckart, Delia Lerner, Yves Reuter, Bernard Schneuwly) consideran necesario redefinir el objeto de enseñanza, en términos de prácticas sociales del lenguaje, algo que incluye la comunicación y la lengua, pero que va mucho más allá.

Según Delia Lerner (1999), “Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad.

Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.”

(Castedo, Mirtha y SUAZO, Natalia (2011). *culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades*. En *Revista Iberoamericana de educación*. N° 56-4-15/11/11: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI - CAEU). P.2.

1.2.2 Conceptos claves sobre la comunicación

Cuando nuestros estudiantes hablan o escriben, y también cuando escuchan o leen, están participando de un conjunto de relaciones sociales formadas a partir de un uso del lenguaje *contextualizado*, oral, escrito o audiovisual. Cuando hablan o escriben, están construyendo textos orientados hacia un propósito determinado. Por eso decimos que, –sea en Inicial, Primaria o Secundaria– cuando los estudiantes llegan al aula, ya poseen un amplio *repertorio comunicativo*, que puede estar formado por una o más lenguas y por diferentes variedades lingüísticas. Estos saberes comunicativos los han adquirido previamente gracias a los diversos usos y modos de hablar que han aprendido en su entorno inmediato.

Al comunicarse, oralmente o por escrito, nuestros estudiantes eligen entre una serie de opciones fónicas, gráficas, morfológicas, léxicas y sintácticas. Cuando se comunican oralmente, eligen con qué gestos combinar ese material lingüístico y, cuando se comunican por escrito, escogen qué elementos iconográficos son útiles o convenientes para esos elementos lingüísticos seleccionados. Estas decisiones pueden ser o no conscientes, pero siempre se toman de acuerdo con parámetros que dependen del *contexto*: la situación, sus propósitos, las características de los destinatarios. Por eso, al comunicarse, nuestros estudiantes no están transmitiendo mecánicamente información; también comunican gustos, intenciones e intereses, y construyen mundos posibles, según la situación específica.

Las palabras, las frases, las oraciones que usamos, las expresamos como enunciados concretos. Los enunciados son la materia prima de los textos. Este es el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación*. Un enunciado no tiene que ser necesariamente una oración. Veamos un ejemplo:



La expresión formada por la secuencia de dos elementos lingüísticos, “ahorita” + “mismo”, no corresponde al modelo de oración, pero sí al de una *unidad mínima de comunicación*. El enunciado emitido por Adela es comprensible en el contexto en que se emite, que en este caso viene determinado por el enunciado anterior (una pregunta de Juan) y por el lugar donde este intercambio se produce (el aula).

Para formar *textos*, orales o escritos, nuestros estudiantes combinan entre sí enunciados. El texto está compuesto por elementos verbales combinados, que constituyen una unidad comunicativa, intencional y completa. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos.



Una carta al abuelo



Un cartel de precaución



Un chat entre amigos vía Skype



Un compendio de historia



La conversación amistosa entre Juan y Adela



Puesta en escena de una obra teatral



Un debate

Ya sean breves o extensos, los hablantes le damos sentido a los textos y para hacerlo tenemos en cuenta los factores sociales y los saberes compartidos que intervienen en el significado del texto. Por eso se puede afirmar que en la formación de un texto se articulan elementos lingüísticos, cognitivos y sociales.

Si la finalidad fundamental de nuestra área curricular es el desarrollo de la comunicación en sus cinco competencias, necesitamos propiciar que se ponga en uso la acción de comunicarse de manera pertinente y coherente en un determinado contexto. Necesitamos ampliar los repertorios de las modalidades oral, escrita y audiovisual de nuestros estudiantes mediante la producción y comprensión de textos completos y auténticos, ya sean funcionales o estéticos.

Un texto no representa un proceso en sí mismo, sino el producto resultante del proceso de elaboración textual. Se usará el término *discurso* para referir a la totalidad del proceso de interacción social de la cual el texto es solo una parte. (Fairclough, 1994)

1.2.3 Prácticas comunicativas

Somos seres que continuamente construimos sistemas de representación. Por eso, a lo largo de la historia han ido surgiendo nuevos modos de entendernos y comunicarnos, de representar las realidades, y de construir conocimiento a partir del lenguaje.

- **Prácticas orales.** En todas las culturas se producen situaciones de comunicación realizadas por medio de la oralidad. Para hablar y escuchar usamos nuestros cuerpos: los labios, la lengua, las fosas nasales, los oídos, los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y diversos movimientos corporales. Y eso es así porque el ser humano está "configurado" para hablar (y escuchar):

Las *lenguas* de señas empleadas por las personas sordas muestran claramente la disposición humana hacia la representación. Privadas de la audición, estas colectividades han desarrollado lenguas plenas basadas en gestos que les permiten satisfacer cabalmente sus necesidades de representación, de interacción social y de comunicación.

"El arte de hablar difiere mucho de todas las demás artes, porque el hombre tiene tendencia instintiva a hablar, mientras que ninguno de ellos muestra tendencia instintiva a fabricar cerveza, a hacer el pan o a escribir". (Darwin, 1970).

La modalidad oral de nuestras lenguas maternas, de nuestras variedades nativas, de nuestros usos comunicativos que hemos aprendido por la cultura en la que vivimos nos sirve para representar el mundo y relacionarnos con los otros. Es esta modalidad oral la que se adquiere tempranamente, de manera natural y espontánea, en el seno familiar. Y sobre esta modalidad –que es parte fundamental de la identidad de nuestros alumnos– la escuela construye nuevos repertorios de recursos para la comunicación.

Cuando el niño ingresa a los tres años en el nivel de Educación Inicial, ya sabe hablar y lo hace muy bien para su edad. Ese niño ya ha concretado su facultad universal de lenguaje en la adquisición de una lengua particular. También ha aprendido ciertas formas de usar el lenguaje, ciertos patrones de comunicación y ciertos modos de interactuar. A esa edad ya cuenta con conocimiento de su lengua, su sociedad y su cultura. Dicho conocimiento le brinda un sentido de pertenencia y, por ello, puede interactuar en distintos contextos de comunicación, pues ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos orales habituales de su entorno familiar y social.

Como parte de la valoración de los usos del lenguaje ya mencionada, si consideramos que uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo –y por tanto, de los docentes de todas las áreas– es intentar a toda costa borrar las inequidades sociales, no

deberíamos desprestigiar las prácticas orales alejadas de la cultura escolar oficial. Si lo hacemos, estamos perpetuando dichas desigualdades. Nuestra tarea, especialmente la de los docentes de Comunicación, es contribuir a aumentar ese capital lingüístico, no a menospreciarlo.

El tratamiento de la oralidad en la escuela, sobre todo en las aulas de castellano, plantea la necesidad de conocer y entender la naturaleza de las prácticas orales de cada pueblo indígena. Son prácticas con particularidades a través de las cuales los pueblos originarios expresan sus cosmovisiones.

Dichas cosmovisiones orientan la comunicación entre las personas y las interacciones de los seres humanos con los entes tutelares y protectores de la naturaleza, a los que los pueblos originarios llaman "apus", "madres del monte" y "dueños del monte", entre otras denominaciones. Las prácticas de oralidad de los pueblos originarios se caracterizan por el respeto al interlocutor según su edad, su cargo y su experiencia. Asimismo, estas normas se aplican también en las interacciones con los seres protectores del bosque, los cerros, las lagunas y las diversas esferas del medio natural.

Ejemplo de oralidad de la vida cotidiana del niño de pueblos originarios: relato asháninka sobre el origen del boquichico y de la carachama.

Las prácticas orales de la vida cotidiana se aprenden y se transmiten en la vida diaria de la familia y la comunidad humana más cercana al niño. Los niños de las comunidades originarias y rurales suelen participar activamente en las actividades cotidianas de los adultos, sin muchas restricciones, salvo las necesarias para garantizar su seguridad y el respeto a sus mayores. El niño que ha vivido sus primeros años en su familia y comunidad, llega

practicando productivamente este tipo de oralidad en su lengua originaria y a veces también en castellano, o en su lengua de uso predominante u otra lengua perteneciente a las prácticas comunicativas de su comunidad.

Ejemplo de oralidad practicada en la escuela: el profesor formula preguntas y, a partir de las respuestas de los estudiantes, se extraen conclusiones.

En la escuela, por otra parte, además de seguir desarrollando las formas de oralidad de la vida cotidiana de su familia y su comunidad, el niño debe aprender otras formas de oralidad tanto en su lengua materna originaria como en castellano. Son formas de oralidad relacionadas con los géneros orales que la escuela desarrolla y con las prácticas orales propias de las interacciones en los ámbitos de la vida profesional o laboral.

Los docentes debemos saber que algunos pueblos cultivan entre sus niños formas de hablar discretas y respetuosas. La observación atenta de las actividades forma parte de los modos de aprendizaje de los niños en muchos pueblos indígenas. Por eso es tan importante dejar que los niños ejerzan esta forma de observación y no exigirles, desde un inicio, la intervención verbal como forma de expresar los aprendizajes. Para

los niños formados en las prácticas discursivas de los pueblos originarios, el silencio es parte de las interacciones discursivas y esto debe ser respetado por los docentes. De ese modo, estos niños podrán desarrollar de manera progresiva capacidades en las prácticas discursivas que la escuela fomenta.



- **Prácticas letradas.** Vivimos rodeados, especialmente en las ciudades, de una multitud de mensajes escritos; por ello, parece que la escritura ocupa un espacio natural en nuestras vidas. Sin embargo, no debemos olvidar que la oralidad es instintiva en el ser humano, pero los sistemas de escritura son inventos posteriores. En efecto, toda comunidad humana tiene una modalidad oral del lenguaje, pero no todas las culturas han inventado sistemas de escritura. Por ello, el uso de la modalidad escrita de una lengua tiene una distribución desigual en el mundo, mientras que el uso de la modalidad oral es universal.

La escuela tiene la función de garantizar la *adquisición del sistema gráfico de representación lingüística*. Esta primera alfabetización, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida en el tercer ciclo de Primaria, es de gran importancia para acceder al mundo escrito. Por ello, enseñar a comprender y reconstruir el sistema de escritura alfabético es una prioridad del sistema educativo.

人命得免使兒上
 如上着得那子,帝
 此。帝永滅信賜把
 愛遠亡,他給獨
 惜的可的世生
 世生以人,人,的

No todos los sistemas de escritura son alfabéticos –es decir, no todos representan los sonidos del lenguaje con grafías–, ni todos los sistemas que representan sonidos son latinos.

Por otra parte, los sistemas de escritura no son neutrales: es el contexto sociocultural el que crea funciones para la escritura. La existencia de la letra escrita, además de ampliar las funciones de una lengua, genera determinados conceptos y valores asumidos implícitamente por los miembros de esta sociedad.

Dos conceptos nos son de gran utilidad para la enseñanza: *literacidad* y *práctica letrada*. La literacidad refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos. Una práctica letrada es un modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad. Las prácticas letradas escolares están centradas en la lectura de textos diversos, la confección de informes, la publicación de periódicos murales, la elaboración de resúmenes a partir de textos leídos, y otras múltiples actividades en las que interactuamos por medio de la lectura y la escritura. Mediante nuestra participación en esas distintas prácticas letradas, maestros y estudiantes vamos construyendo una literacidad que es propia de nuestros centros escolares.

Una característica de las prácticas letradas escolares y académicas es su tendencia a la formalidad. En este ámbito formal propio de la escolaridad se privilegia el uso de la variedad estándar. Como es marcadamente convencional, la variedad formal escrita es rígida y resulta extraña para los hablantes no familiarizados con ella. Exige, por eso, un esfuerzo especial de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, como respuesta a las demandas sociales de una conciencia global surge la cultura digital expresada en entornos virtuales. Los estudiantes están en el centro de múltiples conexiones, como Internet y otros medios propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas tecnologías plantean nuevas prácticas sociales de interacción y de representación de la realidad. Por ello, la escuela debe propiciar una participación gradual, sostenida y orientadora del estudiante en tales entornos.

LITERACIDAD:

- Código escrito: unidades, normas, convenciones.
- Géneros discursivos: funciones sociales, contenido, estructura, estilo.
- Roles de autor/lector: imagen adoptada, propósito, cortesía.
- Organización social: contextos, ámbitos, grupos, procesos sociales.
- Identidades: individuos, colectivos, instituciones.
- Valores, representaciones: prestigio, rechazo, prejuicios, poder.
- Formas de pensamiento: objetividad, descontextualización, abstracción, razonamiento lógico, conciencia metalingüística.

1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?

“Si toda práctica se aprende ejerciéndola, no tiene sentido esperar a aprenderla estudiándola. Pensemos por ejemplo en la música que, al igual que el lenguaje oral y escrito, es una práctica cultural. Imaginemos si es posible llegar a tocar bien cualquier instrumento sin practicarlo, dedicándonos tan solo a estudiar teoría musical. No podemos esperar entonces que un niño llegue a ser un usuario pleno del lenguaje simplemente estudiando cómo está compuesto y las normas que rigen su funcionamiento.”

(Beatriz Isaza y Alice Castaño).

Por competencias comunicativas nos referimos a un conjunto de aprendizajes de diverso tipo que permiten a nuestros estudiantes actuar usando el lenguaje. En esta sección, encontrarás situaciones ilustrativas en las que se ponen en acción las cuatro competencias comunicativas que se desarrollan en la primaria. Acompañamos cada situación de una reflexión y de ideas claves para entender cada competencia.

1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?

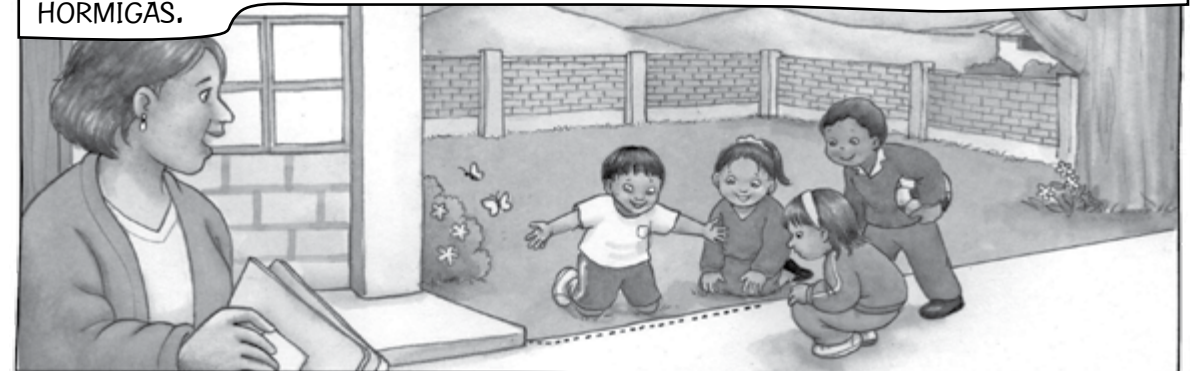
Cuando los niños llegan a la escuela en primer grado, recién toman contacto con nosotros, sus docentes, y conocen a sus compañeros; aunque quizá algunos ya se han visto antes por haber asistido al mismo jardín o ser amigos de juego del lugar donde viven. Los niños que llegan al segundo grado ya pasaron por experiencias de aula y compartieron recreos, salidas escolares, reuniones y un sin número de actividades. Así pues, nuestros estudiantes establecen relaciones sociales que les proporcionan un repertorio comunicativo que varía según su entorno cotidiano.

Cuando los docentes somos de la misma comunidad que nuestros estudiantes, conocemos a sus familias, hablamos la misma lengua y compartimos su historia y sus costumbres. Si venimos de otro lugar, necesitamos conocer el ambiente que los rodea para brindarles oportunidades de aprendizaje pertinentes (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

Situaciones que nos retan

Situación 1 La conversación espontánea

DURANTE EL RECREO, LA PROFESORA OBSERVA A CECILIA, RODRIGO, LUCÍA Y RAÚL QUE DEJARON DE JUGAR FÚTBOL PORQUE LES LLAMÓ LA ATENCIÓN UNA FILA DE HORMIGAS.





Para reflexionar

- ¿Cuál es la situación comunicativa en la cual están inmersos los niños?
- ¿Cómo se sienten los niños al conversar entre ellos?
- ¿Qué tipo de términos utilizan al hablar?
- ¿Podrías decir si usan un lenguaje formal o coloquial? ¿Por qué?

¿Qué sucede en esta primera situación?

Los niños se encuentran en una situación de **conversación espontánea**, mientras observan a un grupo de hormigas que están en el jardín. Cada quien habla en un registro coloquial, de acuerdo con su **variedad dialectal**. La docente asume un rol de observadora. Ella descubre, entre otros aspectos, los intereses de sus estudiantes, cómo se tratan, sus formas de comunicarse y sus variedades de habla.



Este tipo de interacción —la conversación espontánea cara a cara— es el modo más común de relacionarse durante las actividades cotidianas. En una conversación se cuenta y se relata, se argumenta y se polemiza, se explica y se expone, se describe y se llevan a cabo muchas otras acciones más (Calsamiglia y Tusón, 2008).

En la conversación sobre las hormigas participan un número limitado de estudiantes cuyos roles no están predeterminados. Asisten al mismo colegio, por lo tanto, hay una interacción igualitaria, y su única finalidad es el placer de conversar. El tema abordado (las hormigas), la duración del intercambio (un momento del recreo) y el orden de los turnos al tomar la palabra suceden de una manera familiar, informal e improvisada. Sin embargo, también se podría presentar una pugna por el control del espacio discursivo, es decir, por quién permanece más tiempo con la palabra. Además, podrían surgir momentos de confusión o de malentendido al tratar de ponerse de acuerdo.

En el video titulado: "Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, véase el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=YQnl4tsQ024>), en el que se observa a la docente Alejandra Paione, podemos observar algunas características propias de la conversación espontánea:

- Es dialogal.
- Por lo general, habla una persona a la vez.
- El orden de los turnos de palabra no es fijo.
- La duración no se especifica previamente.
- Lo que dicen los hablantes no se determina con anticipación.
- El número de hablantes varía.
- El discurso puede ser continuo o discontinuo.

Situación 2 La planificación de una entrevista



Para contarle a mi mamá cómo son.

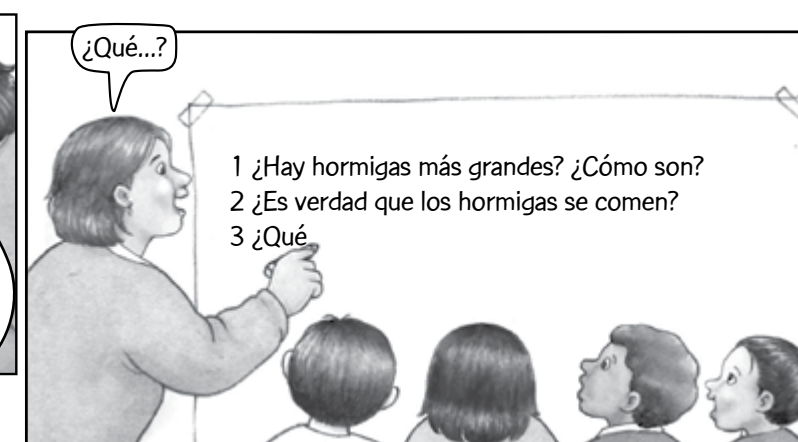
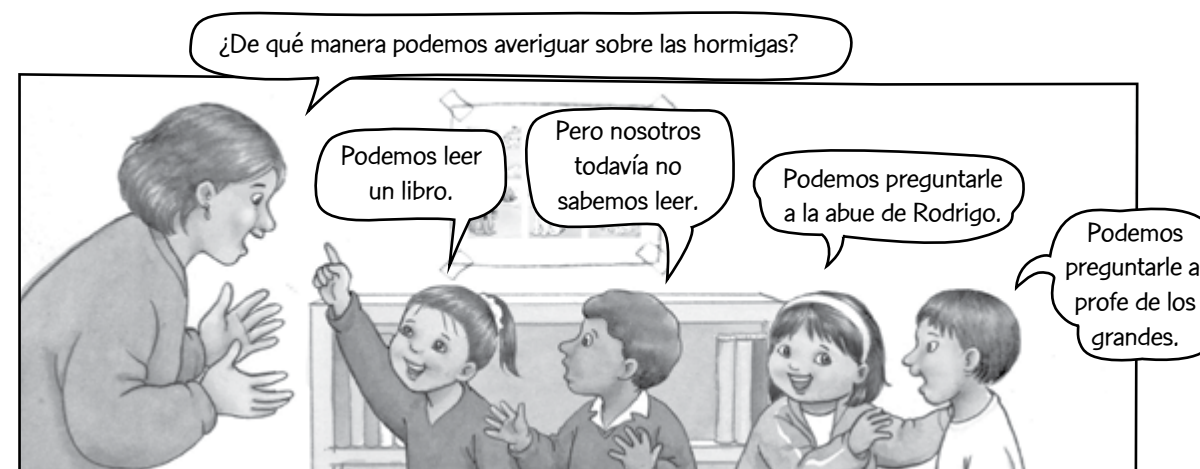
Para contarles a los del otro salón que las hormigas hacen sus casas.

Para que sepan que ahí hay hormigas, pero que no hay que matarlas porque no hacen daño a nada.



Para escucharnos bien, vamos a esperar nuestro turno sin interrumpirnos.

Muy bien, entonces vamos a averiguar más sobre las hormigas para explicar cómo son a los niños del otro salón.



Para reflexionar

- ¿Cuál es el propósito de los niños en esta situación comunicativa?
- ¿Cuál es el propósito de la docente en esta situación comunicativa?
- ¿Por qué la docente les propone buscar más información?
- ¿Qué condiciones se dan entre los niños, y entre ellos y la docente, para que haya una adecuada comunicación?

¿Qué sucede en esta segunda situación?

En la segunda situación, la docente acompaña el interés de sus estudiantes por la vida de las hormigas y organiza un diálogo en el aula. Luego, promueve una situación planificada para comunicarse: la entrevista con la abuelita de Rodrigo. Esta situación surge a partir de las hormigas que vieron en el jardín de la escuela, lo cual les generó curiosidad por conocer más acerca de ellas. Además, tiene el propósito de comunicar lo investigado a un destinatario; en particular, a los niños de otro grado.

La situación comunicativa planteada en el aula debe responder a un propósito social relevante para los niños. En este caso, la necesidad de usar la modalidad oral del lenguaje, de forma espontánea o planificada, para comunicar a otros lo que aprendan sobre la vida de las hormigas.

La docente, por su lado, tiene un propósito didáctico es que los estudiantes identifiquen información e infieran las características de las hormigas. Esto lo aprenderán a partir de la búsqueda de información en diversas fuentes, que es una práctica social en la que se usa el lenguaje. En la preparación para la entrevista, conviene que tengamos en cuenta las siguientes etapas (Reyzábal, 2001).

En algunos casos podemos empezar analizando un video breve sobre el tema de interés, para que conozcan más y se motiven (por ejemplo, sobre las hormigas, véase el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=jbnvjgs7HuU>). Luego, planificarán y efectuarán la entrevista, y al final expondrán la información.



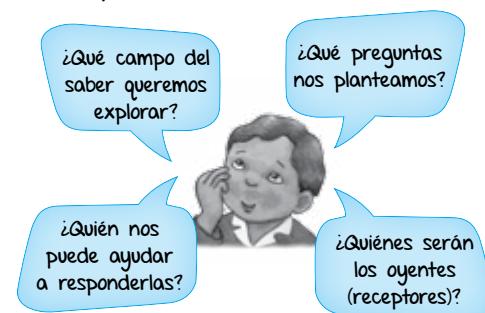
La entrevista es un tipo particular de conversación, en la cual, quien entrevista plantea preguntas a una o más personas. Las preguntas se preparan con anticipación. La intención de una entrevista es dar a conocer las opiniones o los conocimientos de la(s) persona(s) entrevistada(s), respondiendo a intereses y expectativas de receptores concretos.

Algunas características de esta situación comunicativa, planificada y más formal que una conversación, son:

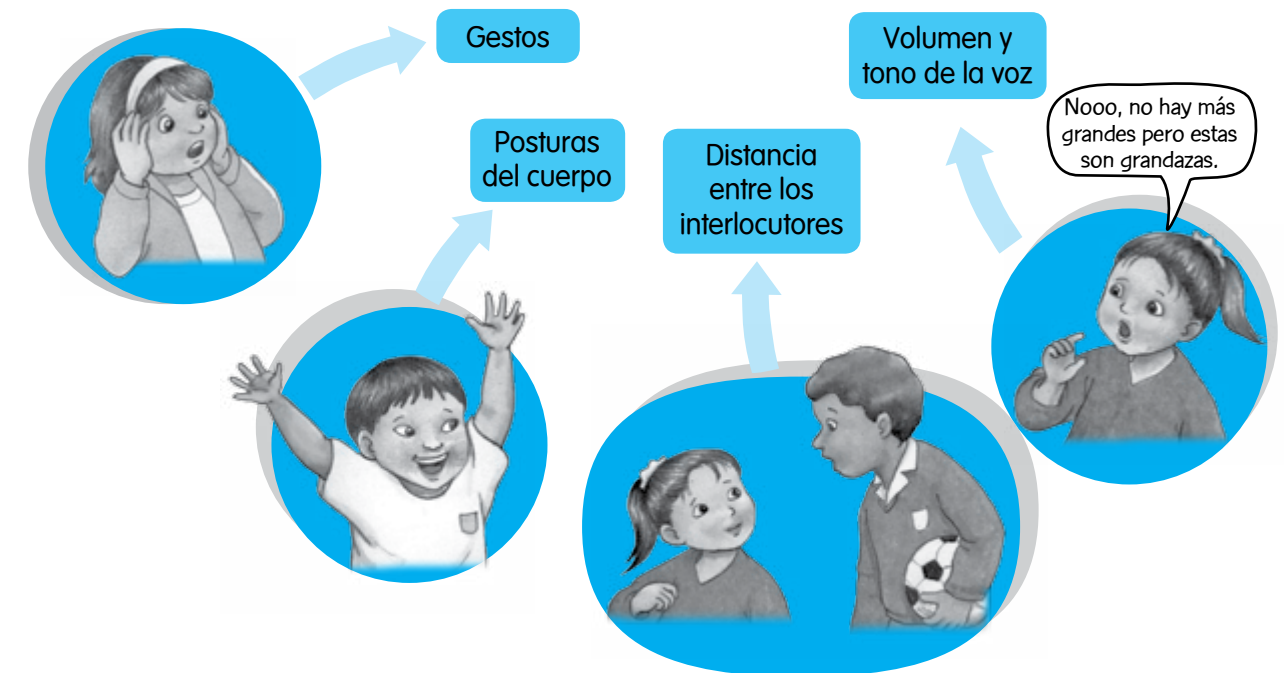
- Los interlocutores usan fórmulas de saludo y presentación.
- Los entrevistadores organizan sus intervenciones de manera reglamentada.
- Los interlocutores estructuran lo que van a expresar.

Para efectuar una entrevista, lo importante es definir (Palou y Bosh, 2005):

Las situaciones que hemos revisado nos han permitido conocer las dos clases más importantes de textos orales: los espontáneos y los planificados.



En la emisión de los textos orales se presentan elementos verbales acompañados de elementos no verbales, tales como:



La comprensión oral abarca el proceso de interpretación del texto oral y requiere la participación activa del oyente. Se activan procesos como reconocer, discriminar, anticipar, inferir, entre otros.

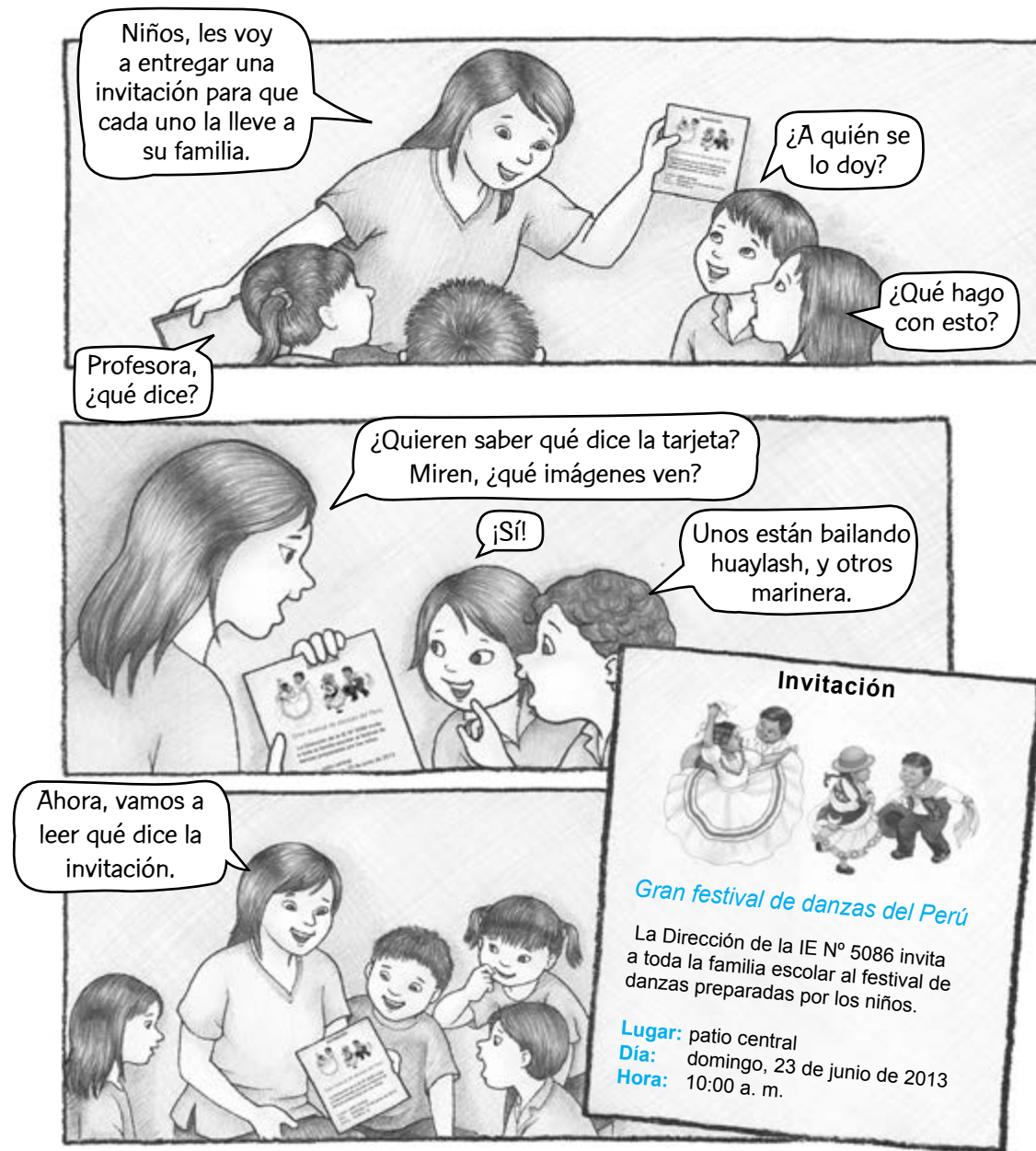
La expresión oral requiere el dominio de la pronunciación, el léxico y la gramática de la lengua, así como conocimientos socioculturales y pragmáticos. Se activan procesos como organizar, adecuar, aportar información, entre otros.

1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?

Leer textos auténticos, y no solo los textos escolares, permite que los niños desarrollen competencias y capacidades para la comprensión lectora -y que a la vez- puedan apropiarse del sistema de escritura alfabético. A continuación, presentamos algunas situaciones que nos permitirán reflexionar sobre el desarrollo de la comunicación escrita.

Situaciones que nos retan

Situación 1 Leemos textos auténticos



¿Qué sucede en esta primera situación?

El docente decide enseñar, a través de una situación real, prácticas sociales de lectura. Esto supone que los niños:

- Se enfrenten al desafío de leer textos auténticos.
- Al mismo tiempo que leen, avancen en elaborar hipótesis más ajustadas con respecto del sistema de escritura.

Las siguientes preguntas pueden guiar tu práctica docente para desarrollar competencias de comunicación escrita.

¿Cómo aprenden mejor a leer los niños?

- Los niños aprenden mejor leyendo diversos textos completos desde el comienzo de su aprendizaje, tal como sucede en el mundo escrito fuera de la escuela.

¿Qué debemos hacer los docentes?

- Debemos incorporar en nuestro trabajo de aula prácticas sociales de lectura y escritura con textos de diverso tipo que circulan en nuestro entorno.

¿Cómo los ayudamos a apropiarse del sistema de escritura?

- Leyéndoles para que sepan qué dice y luego, les entregamos el texto para que señalen dónde dice.

¿Por qué debemos leer con los niños diversos textos?

- Para que los niños sean usuarios de la cultura escrita y aprendan a leer aun antes de saber leer. De esta manera, anticipan el significado del texto relacionando los datos escritos con los del contexto que conocen.

Este modo de concebir a los niños como lectores plenos, requiere la lectura de textos completos como los que tienen en su entorno, leídos con un propósito específico. Eso les permitirá hacer descubrimientos importantes:

- Relacionar el texto con el contexto de la situación comunicativa, lo que les facilita apropiarse del sistema de escritura.
- Descubrir el uso social de la lectura y la escritura en el día a día.
- Comprender lo que leen, construyendo el significado por sí mismos.
- Descubrir las funciones de la lectura y la escritura, las principales características de los textos y los principios del sistema de escritura alfabético.
- Organizar las partes que componen el texto, relacionando las ideas del texto y dándole un sentido global.

En un ejemplo que presenta Emilia Ferreiro, basado en un estudio, presenta a dos niños Olga y Omar, que asisten a escuelas diferentes. Olga va a una escuela en la que le enseñan a leer y escribir de forma tradicional (sílabas), mientras que Omar está siendo enseñado de forma diferente y está progresando en sus niveles de escritura. Olga también progresa pero mucho más lentamente. Esto significa que los niños siguen el mismo proceso de construcción del sistema alfabético solo que la enseñanza influye en las posibilidades de hacerlo más rápidamente y partiendo de la reflexión de lo que van comprendiendo del sistema de escritura alfabético. Veamos ahora otra situación que nos va a permitir reflexionar acerca de las creencias de los docentes entorno a la lectura y la escritura.

Situación 2 Los niños saben leer y escribir antes de leer y escribir de forma convencional.



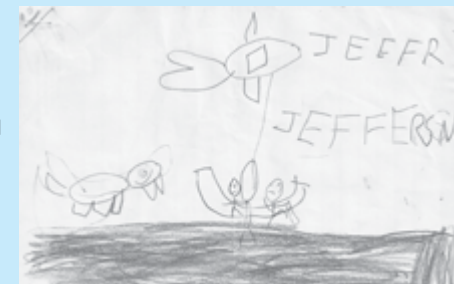
Retomemos la pregunta que se hace Berta: ¿Qué saben los niños y las niñas antes de ingresar al primer grado? Recordemos que llegan a la escuela habiendo explorado el mundo escrito, leyendo y escribiendo desde sus posibilidades —y desde sus niveles evolutivos— de la mano de algún miembro de su entorno familiar o local.

Esto significa que pueden leer solos, que pueden tener ideas o formular hipótesis sobre qué puede decir en los textos porque los conocen mediante la lectura “de otros”. Por ejemplo, los niños son capaces de reconocer que en la etiqueta del envase de leche debe decir “leche” porque está el dibujo, aunque no sepa dónde lo dice. Estas son experiencias previas en las cuales debemos apoyarnos para comenzar la enseñanza de la lectura convencional.

Desde la escritura, los niños también tienen saberes previos que les permiten construir el sistema de escritura convencional como lo demuestran las investigadoras Ferreiro y Teberosky.

Por ejemplo, Jefferson escribe así:

Jefferson escribió: Los niños vuelan la cometa.



- Reproduce una serie de letras, las cuales pertenecen a su nombre.
- Orienta su escritura de izquierda a derecha.
- Usa una cantidad controlada de grafías.

Veamos los tres grandes momentos de este proceso:

1. Primero, una vez que comienzan a formular sus hipótesis van descubriendo que:

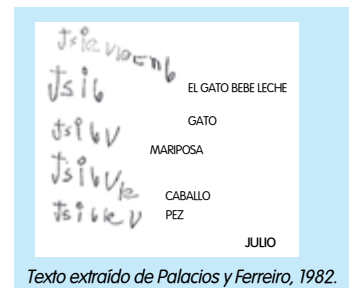
- La escritura remite a un significado que representa.
- Las grafías se organizan en forma lineal y no reproducen los objetos, los representan.
- Debe haber al menos tres letras para que diga algo (por ejemplo: Sol). **hipótesis de cantidad**
- Deben usar varias letras distintas para escribir, porque muchas letras iguales no dicen nada. **hipótesis de variedad**
- Deben incluir más letras o menos letras al escribir cuando consideran las características propias de los objetos. Por ejemplo, para escribir ‘elefante’ usan más letras y en hormiga menos, porque la hormiga es más pequeña. **hipótesis sobre propiedades del objeto**

2. Luego, los niños descubren la relación entre la escritura y el sonido de la palabra. Al comienzo, usan la misma cantidad de grafías que de sílabas, y después, comprenden que a cada sílaba le corresponde el sonido convencional de una vocal o consonante. En este nivel aún se plantean hipótesis relacionadas con la cantidad y variedad. **hipótesis silábica**

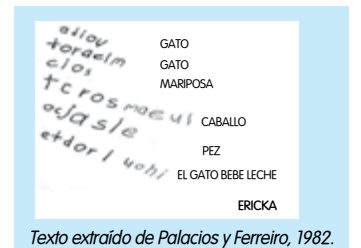
3. Más adelante, escriben más de una grafía por cada sílaba, observándose que escriben una parte de la palabra de modo convencional y la otra de forma silábica. **hipótesis silábico-alfabética**

4. Finalmente, establecen y generalizan la correspondencia entre sonidos y grafías. **hipótesis alfabética**

Los que acabamos de ver son conocimientos previos que poseen los niños y las niñas antes de llegar a la escuela. Si los docentes los reconocemos como válidos, los estudiantes pueden aprender a leer y escribir de forma convencional, al mismo tiempo que desarrollan capacidades para comprender y producir textos.



Texto extraído de Palacios y Ferreiro, 1982.



Texto extraído de Palacios y Ferreiro, 1982.



Permitamos que los niños se descubran como lectores y escritores antes de leer y escribir convencionalmente

Enseñar a leer y escribir supone incorporar prácticas sociales de lenguaje proponiendo en el aula situaciones de comunicación reales en las cuales los niños escriban y lean textos completos y diversos, con sentido social y pedagógico desde el comienzo de sus aprendizajes.

Abordemos situaciones desde el plano didáctico y desde el plano comunicativo. Frente a este planteamiento debemos reflexionar: si como escuela solo enseñamos a leer y escribir con el único fin que los niños aprendan a hacerlo, entonces no aprenderán a leer y escribir para la vida social. Si la escuela deja de lado sus propósitos didácticos entonces estará dejando de lado su función de enseñante como lo señala Lerner (2001).

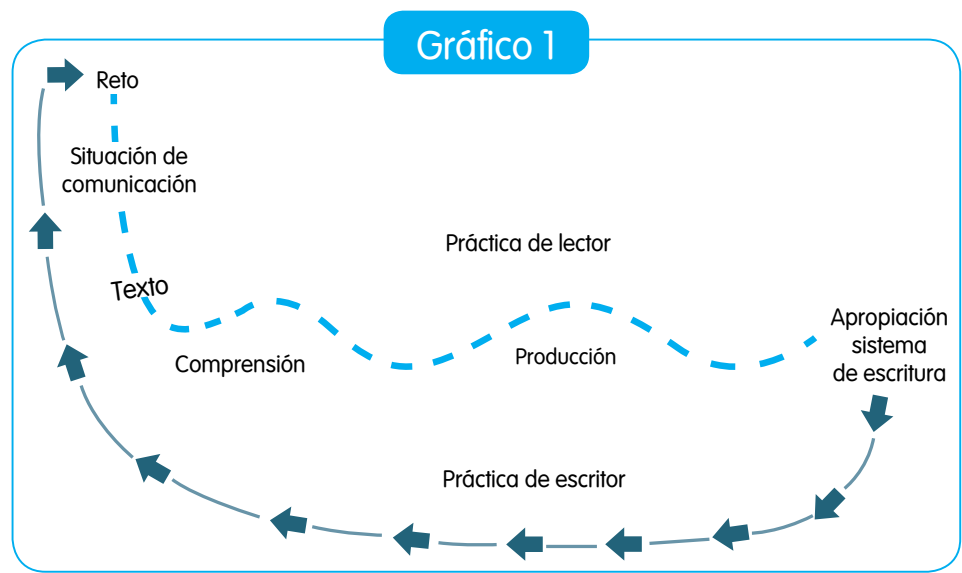


Nuestra función como docentes de primer grado es enseñar a los niños a leer y escribir. Debemos pensar en ellos como lectores y escritores, no como codificadores y decodificadores de palabras, frases y oraciones descontextualizadas.

Como vemos, se llega al sistema de escritura por medio de actividades cotidianas como escribir la agenda, colocar el nombre y luego leerlo en el cartel de asistencia, escribir una tarjeta por el cumpleaños de un compañero, y situaciones similares. Toda situación comunicativa donde los niños realizan prácticas como lectores y escritores, les permiten reflexionar acerca de los principios del sistema de escritura.

La comunicación escrita en el tercer ciclo

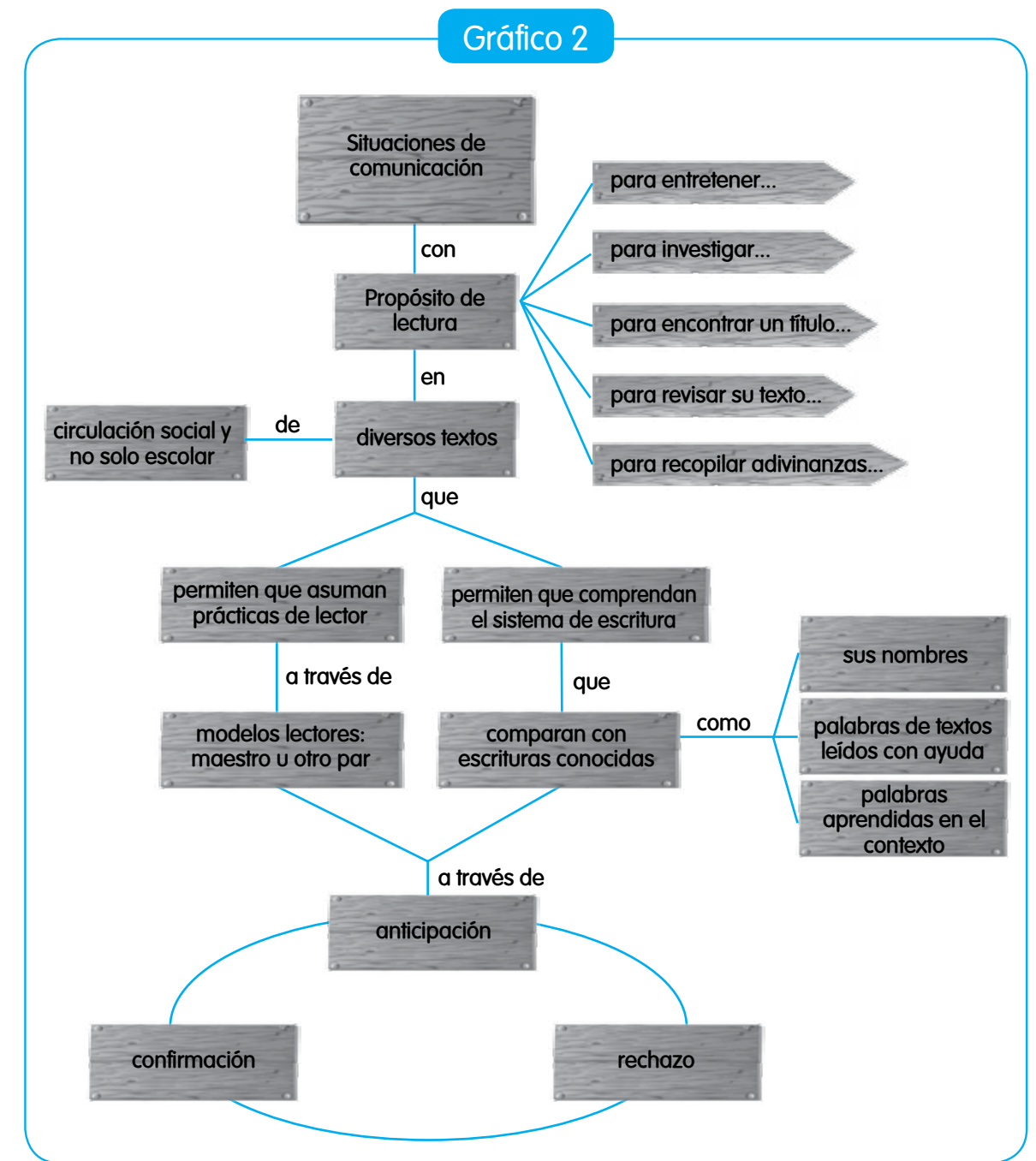
Estamos viendo que el principal reto de este ciclo consiste en enseñar a leer y escribir desde un enfoque por competencias. Es decir, los docentes debemos adoptar el punto de vista de nuestros estudiantes y considerarlos lectores y escritores plenos que leen textos auténticos en situaciones comunicativas reales. El gráfico que viene a continuación, presenta el proceso de adquisición del sistema de escritura enmarcado en una situación de comunicación.



A. ENSEÑAR A LEER supone desarrollar en el aula diferentes situaciones donde los niños puedan enfrentar textos cada vez más complejos para progresar como lectores. Para ello, podemos generar dos tipos de situaciones.

- Mostrar el texto y leerles en voz alta, propiciando el intercambio de ideas acerca de lo leído.
- Permitirles que traten de leer los textos paso a paso.

El gráfico siguiente, elaborado a partir de Molinari y otros (2008), nos muestra el punto de partida para que los niños construyan significados lectores y los principios del sistema de escritura.



Adaptación Molinari y otros (2008)

Debemos enseñar con propósitos pedagógicos y comunicativos claros, usando textos de todo tipo y no solo textos escolares.

De este modo, interactuando con el texto, con nosotros, sus compañeros y el contexto, los niños anticipan lo que dirá el texto, y confirman o rechazan fundamentados en lo que puede estar escrito.



Debemos seleccionar situaciones que les permitan practicar la lectura y, al mismo tiempo, comprender y adquirir el sistema de escritura.

Para ejemplificar una situación de este tipo, veamos el siguiente caso:

A partir de la lectura del cartel de asistencia que hacemos como parte de nuestras actividades permanentes, los niños se enfrentan a todas las letras en diversidades tipográficas. También pueden observar otras "huellas" que no son letras, como una imagen de la luna que acompaña a la palabra 'lunes' o su nombre acompañado de un dibujo que ellos realizan. En esta lectura, tratan de coordinar los datos del texto con los del contexto.



Datos del contexto	Datos del texto
Uso del cartel, lecturas previas.	Cantidad de palabras o letras, cuáles son y en qué orden se encuentran.

Enseñar a leer implica desarrollar situaciones en las cuales los niños enfrentan el reto de leer textos reales, con propósitos como los que se encuentran en la lectura en nuestra cultura. Cuando buscan información acerca de los gusanos en enciclopedias y revistas, aprenden que es posible leer partes del material como los índices o tablas de contenido, y que en ellos pueden encontrar la información que necesitan.

Al participar en una situación de lectura como la anterior, los niños aprenden a:

- Encontrar las partes del texto que necesitan leer, de acuerdo a su propósito lector.
- Hallar las pistas (indicios) que encontrarán en otros textos como este.
- Darle sentido a ciertos indicios que tiene ese tipo de texto en particular, para usarlo o descartarlo, cuando son leídos por otro, en interacción con sus compañeros, o cuando son leídos por ellos mismos.



Si al leer les mostramos y señalamos cada parte del texto como la tapa, las secciones, el índice, etc., podrán observar nuestro comportamiento lector y hacer lo mismo cuando lean solos.

Las predicciones que realizan los niños cuando participan en situaciones de lectura, no las realizan letra por letra, sino a partir de algunos indicios.

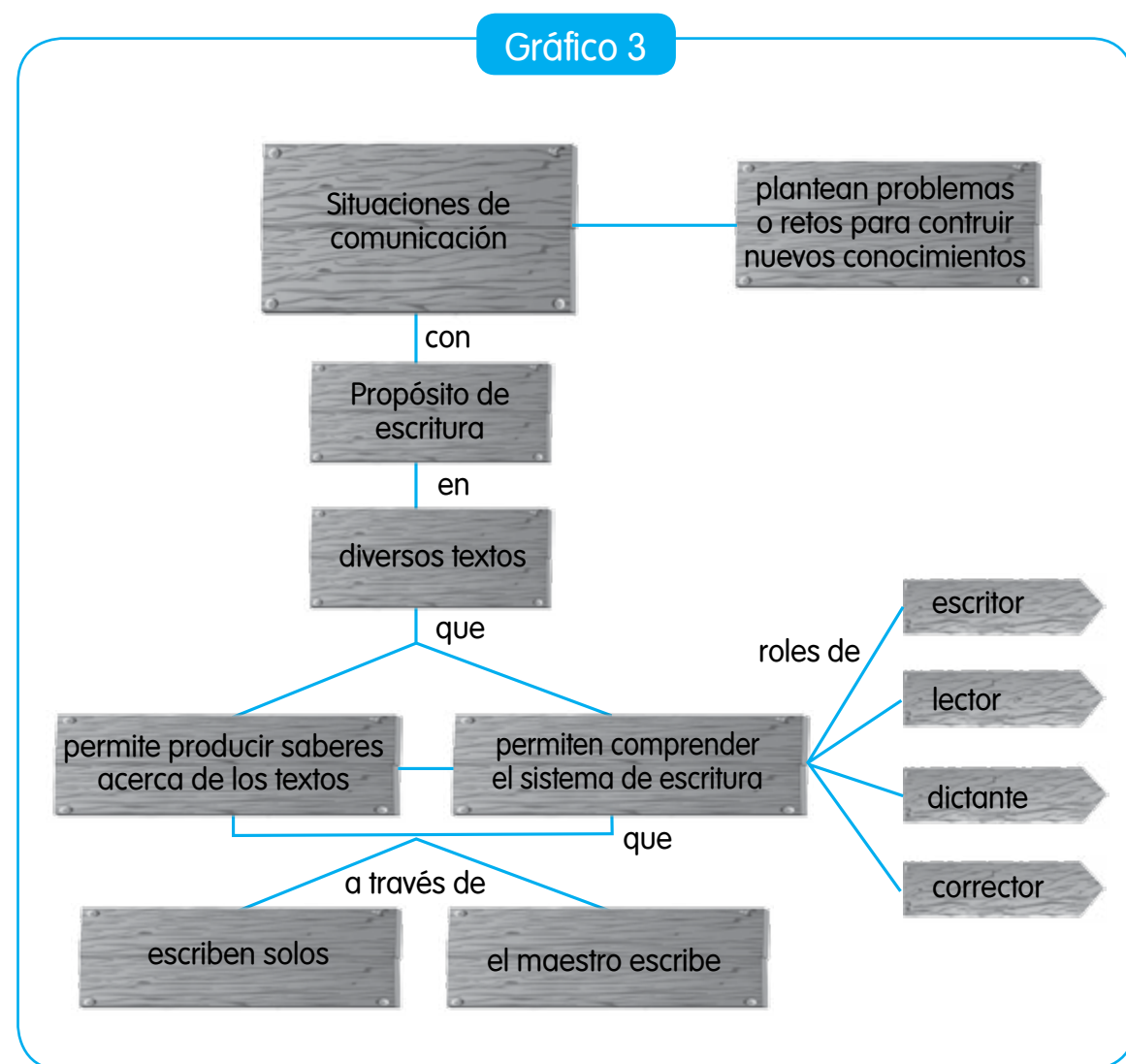
Como vemos, tienen idea acerca de lo que puede decir en el texto por las ilustraciones o por la información que les han leído. Luego, tratan de verificarlo usando sus conocimientos acerca de:

- la escritura,
- la extensión de las palabras, sus formas iniciales o finales;
- su parecido con otras palabras conocidas o las palabras que ya conoce cómo se escriben y que forman parte de su vocabulario visual.

A medida que tengan más oportunidades de vincularse con los textos, podrán elaborar más predicciones. Esto ocurre porque el texto les resulta predecible, y buscarán correspondencias entre lo que creen o saben que está escrito y la escritura en sí misma.



B. ENSEÑAR A ESCRIBIR requiere que les ofrezcamos a los niños seguridad y confianza acerca de que ya saben algo de la escritura. No van a la escuela recién para conocer la escritura, saben de ella por sus interacciones con los textos en la vida diaria. El gráfico siguiente, elaborado a partir de Molinari y Corral (2008), ayuda a comprender los elementos involucrados como parte del proceso de escritura.



Adaptación de Molinari y Corral (2008)

Las situaciones significativas que seleccionemos deben ser estimulantes para que nuestros niños produzcan saberes acerca de los textos y el lenguaje. Al hacerlo, empezarán a comprender y reconstruir el sistema de escritura alfabético.

En esta etapa de aprendizaje, es importante que les ofrezcamos oportunidades para producir diferentes tipos de textos, con propósitos y destinatarios diversos, dentro y fuera de la escuela. Requiere también que concibamos a nuestros estudiantes como escritores.

Las situaciones de escritura contribuyen a la construcción del sistema de escritura cuando retan a los niños para:

- Poner en funcionamiento sus concepciones y saberes previos de escritura, para confrontarlos con sus pares y reconstruir el sistema de escritura convencional.
- Generar nuevos conocimientos sobre el lenguaje y el sistema de escritura, recurriendo a diversas fuentes (maestro, compañeros y material impreso), buscando resolver los problemas que les plantea escribir un texto.

Como todo escritor, los niños, se enfrentan a problemas como:

- Elegir el destinatario.
- Encontrar la forma de escribir el mensaje.
- Elaborar un plan de escritura.
- Textualizar y revisar su texto.
- Emplear recursos textuales.
- Cuidar la edición final del texto.

Ocurre así porque la escritura es un proceso que comprende la planificación, textualización y revisión. De este proceso, se obtiene un texto según el propósito y el destinatario para quien fue escrito. Este proceso no se da en forma lineal, el que escribe puede regresar a la planificación mientras escribe, para hacer cambios en su plan de escritura; esto es, avanza o retrocede las veces que considere necesarias de acuerdo a su propósito de comunicación.



La planificación es parte de este proceso, que tiene su base en la situación comunicativa que la genera. Cuando planificamos pensamos para qué vamos a escribir y a quién nos dirigimos, esto nos ayuda a tomar decisiones acerca de cómo le escribiremos a nuestro destinatario para facilitar su comprensión y lograr nuestro propósito. El plan de escritura se define a partir de las ideas que se han planificado acerca del propósito, destinatario, tipo de texto y tema seleccionados para esa situación de comunicación.

Durante el proceso de aprendizaje los niños pueden escribir solos, y en otros momentos, nosotros podemos escribir lo que ellos nos dictan.

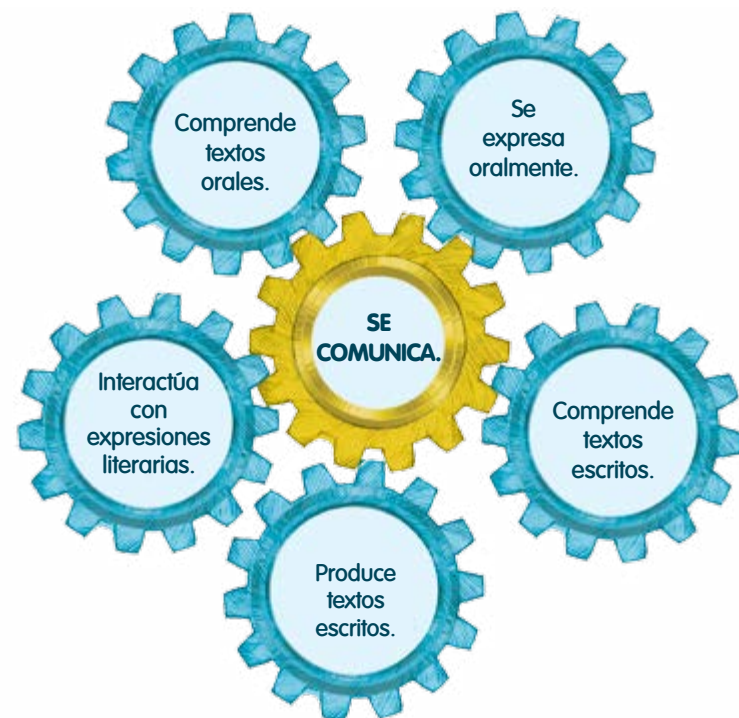
Es en estas prácticas de escritura, donde los niños se ponen en contacto con el sistema de escritura como usuarios y hacen el esfuerzo de comprenderlo. Por ello, debemos ayudarlos a descubrir sus concepciones acerca de la escritura permitiendo que las confronten con los demás y con materiales impresos. Así cuando escriben, encuentran referentes que apoyan su escritura como las palabras, frases o expresiones que pueden leer en los textos producidos y en otros materiales que forman parte del aula letrada.

2. Competencias y capacidades

En el capítulo anterior, hemos visto que los niños utilizan su lengua materna de manera eficaz al participar en diversas prácticas sociales. Es decir, al comunicarse en una situación significativa los niños combinan estratégicamente:

- Procesos de comprensión y producción (escuchan y hablan; leen y escriben desde sus conocimientos sobre el sistema de escritura).
- Motivaciones funcionales y estéticas (escuchan una noticia de la radio y escuchan un poema sobre el arcoiris).
- Modalidades orales, escritas y audiovisuales (conversan, leen sus nombres en el cartel de asistencia y miran un documental sobre mamíferos).

Así, mediante el uso de su lengua, los niños procesan y construyen experiencias, saberes y manifestaciones literarias. En este capítulo, describimos cuatro de las cinco competencias, pues la literatura se abordará de forma específica en el nivel secundario. En el caso del nivel de Primaria, la literatura forma parte del desarrollo de las competencias orales y escritas.



2.1 Los aprendizajes por lograr

En el nivel de primaria, se desarrollan cuatro competencias en el área curricular de Comunicación. En esta primera parte del fascículo, daremos cuenta de ellas.

2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales

Recordemos que una competencia es un saber actuar contextualizado para lograr un determinado propósito en un contexto particular en el que nuestros niños deben transferir y combinar pertinentemente saberes diversos.

Las capacidades son aquellos saberes diversos que se requieren para alcanzar una competencia. Estos saberes no solo son cognitivos sino también actitudinales. Cuando el niño los pone en práctica, muestra desempeños observables -llamados "indicadores"- que nos permiten a los docentes registrar su avance. Así, cada capacidad se va volviendo progresivamente más compleja en cada grado. Las capacidades y los indicadores seleccionados en esta Ruta del Aprendizaje son las indispensables para lograr cada competencia.

Como se trata de un saber actuar complejo, la competencia y sus capacidades se reiteran a lo largo de todos los grados y ciclos de la escolaridad. Es decir, las mismas competencias comunicativas con sus capacidades se desarrollarán desde el nivel Inicial, hasta el de Secundaria con excepción de las referidas a la literatura. De esta manera, las competencias pueden irse profundizando y complejizando de manera progresiva, de modo que nuestros niños puedan alcanzar, en cada una de las competencias, niveles cada vez más altos de desempeño. Por otra parte, si los docentes desarrollamos el mismo conjunto de aprendizajes, aseguramos la articulación entre los diferentes niveles educativos. Así, con respecto a la comunicación, todos los docentes de todos los grados de todo el país sabremos que tenemos las mismas competencias por lograr.

La tabla que te presentamos a continuación muestra las cinco competencias comunicativas, con sus respectivas capacidades, que desarrollamos en el área curricular de Comunicación:

APRENDIZAJES QUE SE ESPERA LOGRAR	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
1 Comprende textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activamente diversos textos orales. • Recupera y organiza información de diversos textos orales. • Infiere el significado de los textos orales. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.
2 Se expresa oralmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. • Expresa con claridad sus ideas. • Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales. • Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.

3 Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III) • Recupera información de diversos textos escritos. • Reorganiza información de diversos textos escritos. • Infiere el significado de los textos escritos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
4 Produce textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III) • Planifica la producción de diversos textos escritos. • Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.
5 Interactúa con expresiones literarias*.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos. • Crea textos literarios según sus necesidades expresivas. • Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

* Esta competencia comienza a desarrollarse de forma específica en secundaria.

2.1.2 Los aprendizajes progresan

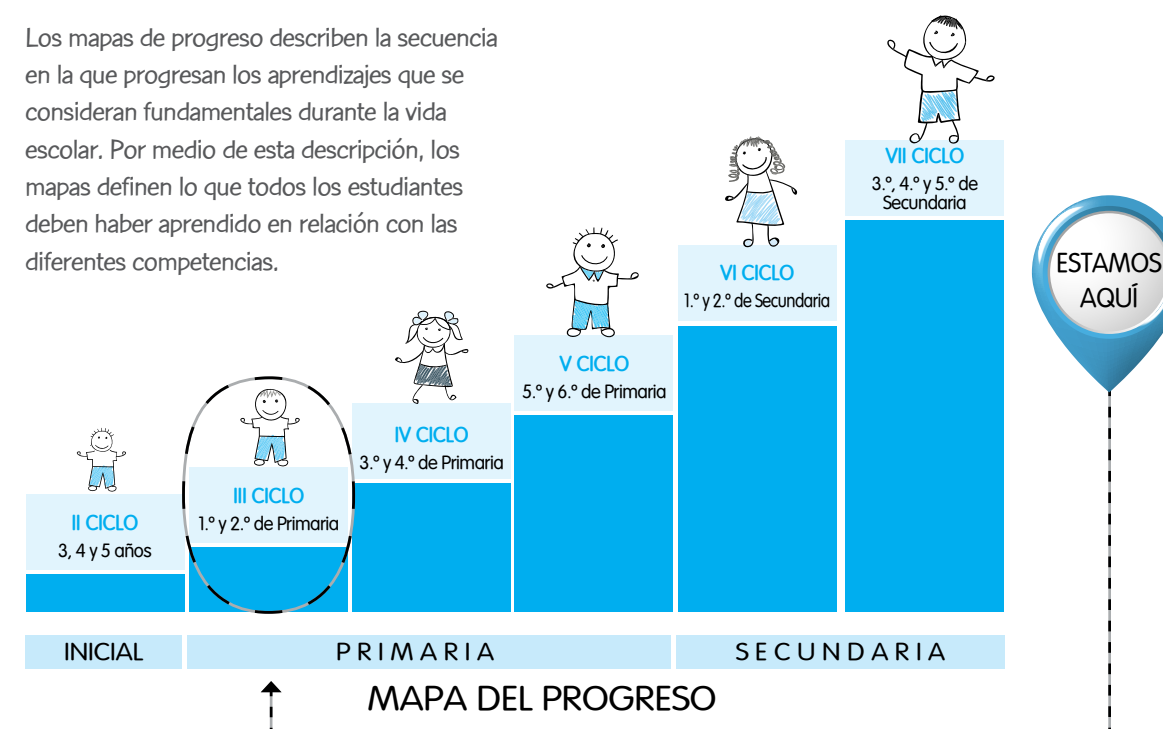
Si bien es cierto que las competencias y sus capacidades son las mismas para todos los grados y ciclos, los docentes debemos saber con precisión cómo progresan dichos aprendizajes de ciclo a ciclo y de grado a grado educativo. Para ello, contamos con dos valiosos recursos:

- Estándares nacionales que establecen la progresión de las competencias.
- Indicadores de desempeño que evidencian la progresión de las capacidades.

Estándares nacionales de la competencia

Para observar y verificar el progreso de la competencia de ciclo a ciclo se han formulado estándares: estos son metas de aprendizaje que esperamos que alcancen todos los estudiantes de nuestro país a lo largo de su escolaridad básica. Con dichos estándares, los docentes podemos identificar con precisión qué esperamos que logren los estudiantes al terminar el III ciclo en cada competencia de Comunicación. Los estándares nos permiten monitorear y evaluar el progreso en los aprendizajes en cada uno de nuestros niños en una competencia determinada. Así sabemos cuán lejos o cerca están de las metas establecidas para el ciclo. A partir de ello, podemos reorientar nuestra acción pedagógica.

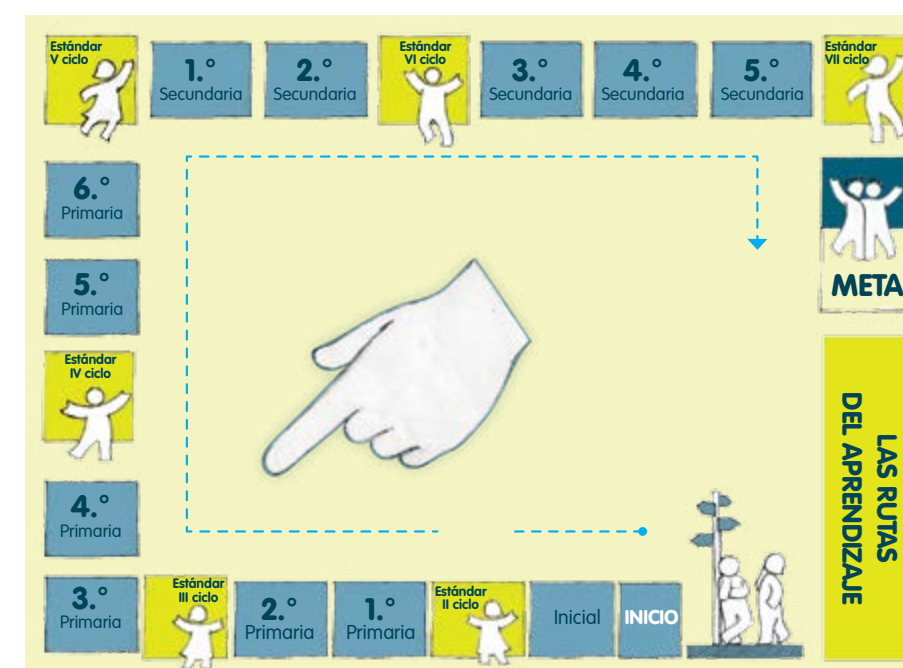
Los mapas de progreso describen la secuencia en la que progresan los aprendizajes que se consideran fundamentales durante la vida escolar. Por medio de esta descripción, los mapas definen lo que todos los estudiantes deben haber aprendido en relación con las diferentes competencias.



Indicadores de desempeño de la capacidad

El indicador es el indicio, huella o rastro que el niño exhibe en su desempeño. Los indicadores ofrecen información para planificar, diagnosticar, acompañar y asegurar la progresión de los principales aspectos de determinada capacidad. Así, una capacidad puede observarse a través de más de un indicador.

El gráfico que te presentamos a continuación, muestra la relación entre los estándares nacionales de las competencias y los indicadores de desempeño de las capacidades. Se evidencia en la imagen que los aprendizajes progresan gradualmente.



En esta Ruta del Aprendizaje encontrarás indicadores de desempeño para cada capacidad. Están graduados, puesto que son cada vez más complejos conforme se avanza en el grado o ciclo. Algunos aprendizajes toman más tiempo en consolidarse, por eso hay indicadores que son esperables para dos o más grados de Primaria y otros que abarcan el final de este ciclo y el inicio del siguiente.

Los indicadores que te presentamos son los indispensables para el logro de los aprendizajes esperados. Sin embargo, los docentes podemos plantear nuevos indicadores, contextualizarlos o precisarlos para verificar el avance de los aprendizajes.

En la sección siguiente, explicamos cada competencia comunicativa y sus capacidades.

Las acompañamos con cuadros (matrices) que muestran los estándares y los indicadores de desempeño correspondientes. Dichas matrices muestran la organización progresiva de los indicadores. Para facilitar la labor del docente, incluimos los indicadores del ciclo III, también los de inicial (5 años), y los de tercer grado (ciclo IV). De este modo, tendremos una visión panorámica de la transición de los aprendizajes.

Podremos observar el punto de partida de cada estudiante y, a partir de esta observación, planificar, potenciar, mantener o reforzar ciertas capacidades o habilidades específicas, o incluso reorientar nuestra práctica docente. Esto nos permitirá atender de manera diferenciada a los niños en el aula según su propio ritmo de aprendizaje. También nos ayudará a elaborar la planificación de los aprendizajes de la siguiente etapa.

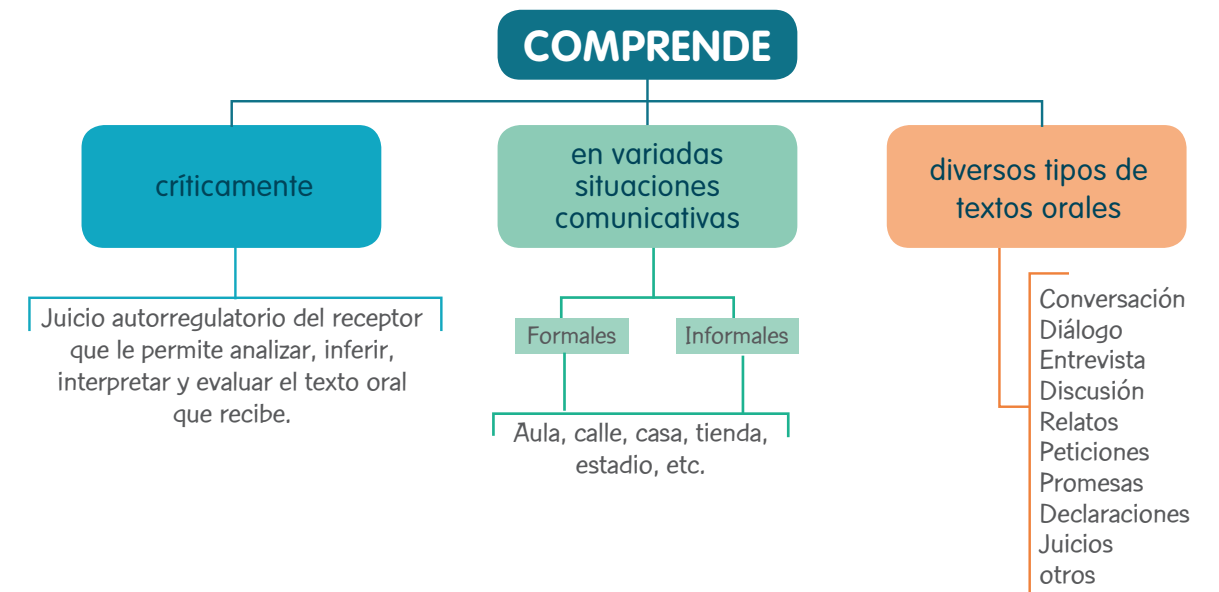
Si tienes algunos niños que muestran un nivel en una capacidad, menor al esperado en el grado, incluye en tu programación el indicador del grado anterior. Así también debes proceder cuando el niño muestra un nivel mayor para el grado.



2.2 Explicación de las competencias comunicativas

A continuación, explicamos las competencias y proponemos ejemplos que evidencian su desarrollo en el ciclo III.

2.2.1 Competencia: Comprende textos orales



¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante comprende, a partir de una escucha activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, interpreta críticamente las distintas intenciones del interlocutor, discierne las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. Es decir, de manera reflexiva los evalúa y asume una posición personal sobre lo escuchado.

- Comprende diversos tipos de textos orales:** Esta competencia se refiere a la posibilidad de emplear conocimientos de diverso tipo (capacidades) para comprender las ideas que se intercambian en un debate o una exposición, lo que escucha en un relato, lo que se dice en un mensaje grabado o en un programa radial, entre otros tipos de textos orales. A menudo, con distintas intenciones, recibimos y enviamos múltiples textos orales como los mencionados y los que se encuentran en el gráfico anterior.

Alberto y sus amigos llegan a su aula con un robot para armar. Le preguntan a la profesora cómo deben armarlo. Ella les da instrucciones para armar el robot, y luego, ya pueden armar el robot de manera adecuada. Los amigos siguieron las instrucciones que escucharon.

Cuanto más veces interactúen nuestros estudiantes con diversas estructuras textuales, temáticas y propósitos comunicacionales, más oportunidades tendrán de desenvolverse en su vida diaria. Podrán resolver adivinanzas, conversar con diversas personas, seguir instrucciones, etc.

- **Comprende textos en variadas situaciones comunicativas.** En un día cualquiera, los niños interactúan en diversos espacios: la casa, la calle, la tienda, la escuela, el aula, una biblioteca, etc. Cada espacio implica una situación comunicativa particular, puesto que en cada espacio hay tipos distintos registros, diferente vocabulario, temas, etc. Los niños, cuando interactúan en una situación, tienen la necesidad de comprender los mensajes en los distintos tipos de textos que escuchan de acuerdo al propósito. Por eso, es importante que participen en variadas situaciones comunicativas, tanto formales (asamblea de aula, diálogo para investigar, etc.) como informales (saludar, comprar una fruta, contar una anécdota, contar un chiste, etc.); aquellas en las que una persona se dirige a los demás

(monogestionada) como la exposición, el relato, discurso, etc. y aquellas en las que hablan varias personas (plurigestinada) como debate, conversación, diálogo, etc.

- En cada texto oral que nuestros niños escuchan hay una intencionalidad, ya sea dicha expresamente (explícita) o no (implícita). En consonancia con esta intencionalidad, actúan. Es importante que se aproximen a los textos de manera crítica según su nivel de maduración.

Podemos visitar la biblioteca municipal o invitar a los niños de otra escuela para compartir con ellos. En estas situaciones, los niños interactúan con diferentes registros, en uno deben emplear un lenguaje formal para dirigirse al bibliotecario y solicitarle ayuda o un libro y en el otro usan el informal, cuando intercambian juegos o cuando escuchan historias del sabio de la comunidad. Así como en estas situaciones, nosotros debemos ofrecerles diversas oportunidades para que interactúen con otras formas de registro.

- **Comprende críticamente los textos orales.** Es importante que se aproximen a los textos orales de manera crítica según su nivel de maduración. La criticidad los ayudará a discernir y asumir una posición personal respecto a lo que escuchan (estar de acuerdo o en desacuerdo), a preguntar, expresar sus puntos de vista y pedir más argumentos.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia de comprensión oral requiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades; todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros alumnos mientras escuchan textos orales.



En la siguiente sección, veremos cada capacidad de la comprensión oral y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y seguir el progreso de esas capacidades. Al final de la sección, veremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la competencia de comprensión de textos orales.

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

MATRIZ: COMPRENDE TEXTOS ORALES

CICLO	II	III	IV
Nivel del mapa	Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos, tema y propósito en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.
Grados Capacidad	5 años	2° grado	3° grado
Escucha activamente diversos textos orales.	<p>Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.</p> <p>Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.</p>	<p>Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.</p> <p>Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales (asiente con la cabeza, fija la mirada, etc.) según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.</p>	<p>Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.</p> <p>Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales (asiente con la cabeza, fija la mirada, etc.) según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.</p>

Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Identifica información en los textos de estructura simple y temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática cotidiana.	Identifica información básica y algunos detalles de texto orales con temática variada.
	No se observa en estas edades.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.
	No se observa en estas edades.	Reordena información explícita estableciendo relaciones sencillas en los textos que escucha.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencias y de semejanzas y diferencias.
	Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.	Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de alguna información relevante.
Grados Capacidad	5 años	2° grado	3° grado
Infiere el significado de los textos orales.	Explica las relaciones de causa – efecto entre ideas escuchadas.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.
	Menciona las características de animales, objetos, personas, personajes y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en diversos tipos de textos orales.
	Dice de qué trata el texto escuchado.	Deduce de qué trata el texto escuchado.	Deduce el tema y el propósito del texto que escucha.

Grados Capacidad	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Infiere el significado de los textos orales.	No se observa en estas edades.	Interpreta el sentido figurado de textos lúdicos.	Interpreta adivinanzas y expresiones con sentido figurado de uso frecuente.	Interpreta el sentido figurado de refranes, dichos populares y adivinanzas.
	Interpreta el texto oral a partir de los gestos expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.	Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de los gestos, tonos de voz, expresiones corporales y del mensaje del interlocutor.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir del mensaje del interlocutor y de los recursos que emplea.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto escuchado.	Opina dando razones sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes, acciones y hechos del texto escuchado.	Opina dando razones sobre lo que más le gustó o disgustó acerca de los hechos, personas, personajes y acciones del texto escuchado.	Opina dando razones acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.
	No se observa en estas edades.	Opina sobre los gestos y el volumen de voz utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía, los gestos y el volumen de voz utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía y los recursos expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.
	No se observa en estas edades.	Identifica el propósito del texto escuchado.	Identifica el propósito del texto escuchado.	Identifica el propósito del texto y el rol del hablante.



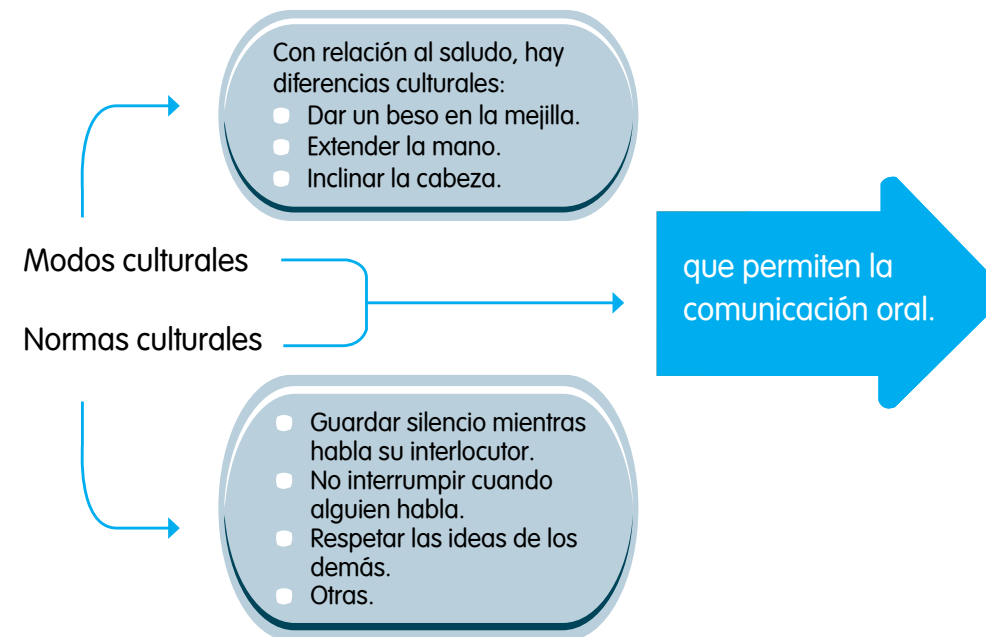
Escucha activamente diversos textos orales

El estudiante muestra disposición para entender lo que expresa el hablante. Escucha activamente con apertura y disposición para comprender, se muestra empático (es receptivo a lo que las otras personas dicen y a cómo se expresan).

La escucha activa implica atender con concentración, evitar las distracciones y centrar nuestra energía en las palabras e ideas de nuestro interlocutor. Se manifiesta de muchas formas: gestos, posturas, sonrisas, miradas, silencio, interjecciones, etc.; y representa un esfuerzo físico y mental. Asimismo, se requiere actitud o disposición para atender lo que la otra persona expresa. Implica algo más que lograr una buena audición o decodificación de los mensajes; es decir, va más allá de la simple actividad de oír las vibraciones de sonido.



En el primer y segundo grado, como parte de la socialización que promueve la escuela, los niños incorporan y practican normas culturales que permiten la comunicación oral. Los niños ponen en juego esas normas culturales, por ejemplo, al iniciar una conversación, cuando guardan silencio mientras habla el interlocutor, al esperar el turno para opinar en un grupo, al respetar las ideas de los demás, etc. Las normas junto con los modos pueden variar según las distintas culturas. El siguiente gráfico ejemplifica algunos de ellos.



En la escuela necesitamos dedicarle un tiempo diario a mejorar la calidad de la escucha para que nuestros niños vayan aprendiendo a comunicarse de manera asertiva y a sostener más tiempo la atención en el tema de conversación. Sabemos que nuestro estudiante presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura, cuando emite con pertinencia mensajes silenciosos con la posición de su cuerpo, con gestos o vocalizaciones (asienten o disienten mediante sonidos). Esto es importante porque le da al interlocutor ciertas señales para ir adaptando su texto oral según las reacciones del otro (Calsamiglia y Tusón, 2008).

Señales verbales

- Emitir sonidos como uuy..., mmm..., y..., aaah...

Señales no verbales

- Gestos.
- Movimientos de la cabeza o las manos.
- Miradas.



Recupera y organiza información de diversos textos orales

El estudiante identifica la información más importante expuesta por el hablante y escoge lo que le parezca relevante según el tema, su propósito y el de su interlocutor. También agrupa y reordena la información en unidades coherentes y significativas, relacionando lo que escucha con lo que ya conoce (saberes previos).

Los niños identifican información básica y algunos detalles en los textos escuchados. Por ejemplo, un compañero cuenta una anécdota: "Ayer mi gata hizo algo muy raro. Se puso a perseguir al perro por el parque y lo asustó". En este breve texto oral de temática cotidiana, los niños pueden decir quién persiguió a quién, quién se asustó, cuándo pasó, dónde pasó; es decir, recuperan de la memoria lo enunciado explícitamente en el texto. Sin embargo, recordar lo escuchado —sobre todo si ha sido largo— puede resultar difícil para los niños. Los docentes podemos ayudarlos a recuperar la información guiándolos con preguntas.

No basta poder recuperar la información escuchada, se necesita procesarla. En el siguiente ejemplo, los niños deben ser capaces de diferenciar un hecho ("Fui a la chacra con mi mamá") de una opinión ("pero no me gustó").



También establecen las relaciones de secuencia como en el siguiente ejemplo:

Para segundo grado, la acción de **reordenar información explícita estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias** se presenta, por ejemplo, cuando luego de escuchar a un grupo de compañeros exponer sobre las características de sus animales preferidos, otros estudiantes recuerdan la información y comparan las características de uno y otro animal señalando en qué se parecen y en qué se diferencian. Responden, por ejemplo, a preguntas sobre el tamaño (¿cuáles eran los más grandes?), la locomoción (¿cuáles eran los más rápidos?) o la alimentación (¿en qué se diferencia la alimentación del perro y la del conejo?). Para promover estos desempeños, necesitamos realizar diversas actividades que permitan a nuestros estudiantes comparar la información y establecer este tipo de relaciones.

Un desempeño importante para evidenciar esta capacidad es **expresar con las propias palabras lo que se entendió del texto**, dando cuenta de alguna información relevante. Al **parfrasear** la información proveniente de un texto oral —por ejemplo, de una noticia radial— el niño hace un recuento de lo escuchado e informa hechos relacionados con lo que sucedió: dónde ocurrió, a quién le pasó u otros. En el tercer ciclo, el estudiante recordará alguna información, no la totalidad. Para promover este desempeño, trataremos temas cotidianos como los referidos a la escuela, la familia o la comunidad.



Infiere el significado de los textos orales

El estudiante asigna significado al texto oral a partir de la información brindada y de la interrelación de esa información con sus saberes previos. Deducir hechos, ideas, sentidos figurados, ironías, falacias, etc. Para interpretar lo escuchado, asigna sentido a lo que se dijo explícitamente o a lo inferido, de acuerdo con la intencionalidad del hablante y el contexto cultural.

El niño se acerca a la intención comunicativa de su interlocutor haciendo inferencias. Las hace a partir del texto oral mismo, pero también a partir de la entonación de su voz, de su lenguaje corporal, o de todo junto. Si el niño interpreta adecuadamente lo que quiere decir el interlocutor, no se pierde en el camino.

Para lograr una interpretación razonable de lo que pretende transmitir su interlocutor, el niño necesita hacer inferencias relacionadas con tres aspectos:

- La inferencia acerca de los elementos del texto mismo. En muchas ocasiones, se necesita deducir los elementos a los que hace referencia el texto (animales, objetos, personajes, lugares, hechos).



- La inferencia del sentido global. Para que la comunicación sea exitosa, debemos deducir el tema y el propósito del texto oral (si no están explícitos).
- La inferencia del sentido figurado en textos lúdicos (colmos, chistes, adivinanzas, etc.). En este caso se apela a que los niños relacionen la información y determinen aquella que les permita deducir a qué se refiere al texto.



En la siguiente ilustración, la niña deduce el lugar (al que fue el papá de su compañera) al relacionar una información explícita (una inyección) con un saber previo (hay lugares especializados en dar el servicio de poner inyecciones). Con ello, llega a la conclusión de que se trata de una posta médica.

Los gestos, el tono de voz y las expresiones corporales acompañan los mensajes que escuchamos. Estos transmiten algún énfasis, emociones, reacción, etc. que en las prácticas del oyente deben ser también inferidas para completar e interpretar los mensajes.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales

El estudiante reflexiona mientras escucha: extrae, descubre o identifica los puntos de vista, las actitudes, los valores e ideologías subyacentes en los mensajes, y evalúa valorativamente la forma cómo se expresan estos discursos. Asume una postura fundamentada y logra ser crítico, respetando siempre las ideas del emisor, aunque se discrepe de ellas, y valorando su cultura.

Para lograr la criticidad es esencial la capacidad de reflexionar sobre lo escuchado –incluso mientras vamos escuchando–. Con ello, se logra la comprensión crítica basada en los juicios que nos vamos formando sobre el interlocutor y la información (ideas, hechos, personas o personajes; así como los modos de cortesía y recursos que utiliza). Para ir avanzando en el desarrollo del pensamiento crítico nuestros niños deben sopesar, evaluar, valorar lo que escuchan, el modo como fue dicho y el contexto amplio en que escucharon el texto. Por nuestra parte, los docentes debemos asegurar que los niños tengan múltiples oportunidades para opinar y para argumentar sus opiniones.

En el tercer ciclo, es importante que nuestros estudiantes puedan opinar acerca de lo que más les gustó o disgustó sobre los hechos o personajes del texto escuchado; y también sobre los modos de cortesía, los gestos y el volumen de voz utilizados por

su interlocutor. Guiados por este indicador, los docentes observaremos si los niños procesan la información que van recibiendo, si comprenden los hechos y si están atentos a la forma en la que se expresa el interlocutor con el fin de emitir un juicio personal al respecto.

Sinergia de capacidades

Los procesos de comprensión oral se dan simultáneamente en la mente del hablante mientras escucha los mensajes en situaciones comunicativas. Conforme va escuchando con atención, identifica y reordena lo que le dicen, le va otorgando significado y sentido. Al mismo tiempo, reflexiona sobre lo que escucha para saber qué, cómo, por qué y para qué se dice.



2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente



- Las personas nos expresamos oralmente porque tenemos propósitos específicos para hacerlo. Tener un propósito definido implica tener claridad del para qué y el por qué producimos un texto oral, es decir, a qué finalidad responde. No es lo mismo tomar la palabra para contestar una pregunta en una asamblea de aula, que pedir un favor a un amigo o narrar una experiencia personal a un grupo de compañeros.
- Según el interlocutor y el lugar donde estamos, las personas nos expresamos en forma diferente. Nuestros estudiantes no hablan igual cuando están en la zona de juegos infantiles, o con un vecino de su misma edad o con primos mayores. Por eso, conviene que los niños experimenten y aprovechen prácticas sociales diversas; es decir, que participen en situaciones que los lleven a usar los diferentes registros del lenguaje. Así, en diferentes situaciones comunicativas, la comunicación oral estará al servicio de su crecimiento personal, de la interrelación social y del ejercicio de su ciudadanía.
- La **eficacia** es la principal cualidad que buscamos al expresarnos de manera oral: queremos lograr que nuestro interlocutor nos entienda. Para ello, debemos transmitir nuestras ideas con claridad y fidelidad a nuestro pensamiento. Eso implica adaptar el registro (formal, coloquial, informal) al interlocutor o auditorio, y utilizar los recursos de apoyo apropiados en las situaciones que lo necesiten.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia de expresión oral requiere la selección, combinación y puesta en acción de cinco capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros alumnos al expresarse oralmente:



A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (Mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los Mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

MATRIZ: SE EXPRESA ORALMENTE

CICLO	II	III	IV
Nivel del mapa	Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos, tema y propósito en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.
Grados Capacidad	5 años	2° grado	3° grado
Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa	Adapta según normas culturales su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito. No se observa en estas edades.	Adapta, según normas culturales, su texto oral al oyente de acuerdo con su propósito.	Adapta, según normas culturales, su texto oral al oyente de acuerdo con su propósito y tema. Emplea recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.) o visuales (power point, prezi, etc.) para apoyar su texto oral según su propósito.
Expresa con claridad sus ideas	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés. No se observa en estas edades. Utiliza vocabulario de uso frecuente.	Ordena sus ideas en torno a un tema cotidiano a partir de sus saberes previos. Relaciona ideas o informaciones utilizando algunos conectores de uso más frecuente. Utiliza vocabulario de uso frecuente.	Ordena sus ideas en torno a temas variados a partir de sus saberes previos y de alguna fuente de información escrita, visual u oral. Relaciona ideas o informaciones utilizando conectores y referentes de uso frecuente. Utiliza vocabulario de uso frecuente.

Grados Capacidad	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos	Pronuncia con claridad, de tal manera que el oyente lo entienda. Se apoya en gestos y movimientos al decir algo. No se observa en estas edades.	Pronuncia con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto. Acompaña su texto oral con gestos y movimientos.	Pronuncia con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto. Complementa su texto oral con gestos adecuados a su interlocutor.	Incorpora a su texto oral algunos recursos estilísticos, como comparaciones. Pronuncia con claridad variando la entonación y el volumen para enfatizar el significado de su texto. Complementa su texto oral con gestos adecuados a su interlocutor. Se apoya con recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.) o visuales (power point, prezi, etc.) de forma estratégica para transmitir su texto oral. Explica si su texto oral es adecuado según su propósito y tema. Señala si se ha mantenido en el tema, evitando digresiones. Señala si ha utilizado vocabulario adecuado.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales	No se observa en estas edades. No se observa en estas edades. No se observa en estas edades. No se observa en estas edades.	Explica el propósito de su texto oral. Revisa si sus ideas guardan relación con el tema tratado.	Explica el propósito de su texto oral. Revisa si sus ideas guardan relación con el tema tratado.	Explica si su texto oral es adecuado según su propósito y tema. Señala si se ha mantenido en el tema, evitando digresiones. Señala si ha utilizado vocabulario adecuado. Opina si su pronunciación es clara y sus gestos son adecuados a la situación comunicativa.
Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	No se observa en estas edades. Responde preguntas en forma pertinente. Interviene para aportar en torno al tema de conversación. Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas.	Responde preguntas en forma pertinente. Colabora con su interlocutor dando aportes sencillos en su respuesta.	Interviene para responder preguntas en forma pertinente. Colabora con su interlocutor dando aportes sencillos en su respuesta.	Explica si los recursos concretos o visuales empleados fueron eficaces para transmitir su texto oral. Interviene para formular y responder preguntas o complementar con pertinencia. Sigue la secuencia y aporta al tema a través de comentarios relevantes. Utiliza normas de cortesía sencillas y cotidianas de acuerdo con su cultura.



Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa

El estudiante, a partir de su propósito, adecúa su texto oral a la situación comunicativa. Para ello, adapta la forma y el contenido de su discurso a las circunstancias, según convenciones culturales.

Esta capacidad se refiere a la adaptación del texto oral a los registros determinados por el interlocutor, al canal, a la intención comunicativa (informar, contar, convencer, conversar, entretener, persuadir, quejarse, agradecer, etc.) y al tema; haciendo uso del repertorio lingüístico que ofrece la lengua y de todos los recursos no verbales y paraverbales. Es necesario que desde pequeños consideren las características de su interlocutor, es decir, de la persona a la que se dirigen. Esto implica que tomen en cuenta ciertas particularidades como: su edad, su sexo, su cargo y lo que ya saben o conocen acerca de ella; además del contexto en el que se encuentran.



Expresa con claridad sus ideas

El estudiante se expresa con coherencia: desarrolla un tema relacionado con un asunto cotidiano o especializado, evitando las contradicciones y los vacíos de información. Cohesiona sus ideas relacionándolas mediante conectores y referentes pertinentes, según el tipo de texto oral. Emplea un vocabulario apropiado, usa las palabras con precisión y propiedad de acuerdo con el tema.

Para ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar esta capacidad, podemos fijarnos en tres cualidades que tienen los textos orales claros: son coherentes, están cohesionados y cuentan con un vocabulario adecuado.

- La **coherencia** implica desarrollar un tema con lógica y consistencia, poniendo en juego los saberes previos y variadas fuentes de información, evitando los vacíos de información y las contradicciones.
- La **cohesión** implica relacionar las ideas usando conectores y referentes pertinentes según el tipo de texto oral.
- El **vocabulario** apropiado implica usar las palabras con precisión y de acuerdo con el tema, ya sea cotidiano, especializado, etc. En este caso se trata de un vocabulario de uso frecuente que provienen de las interacciones del niño con su ambiente familiar, escolar o local.



Esta conversación es coherente: desarrolla un tema (buscar información sobre dinosaurios). Todas las ideas apuntan al mismo tema y propósito.

Hay cohesión en el discurso del niño porque usa algunas palabras para enlazar las ideas (primero, luego); y también porque al relacionar la segunda idea con la primera, utiliza la palabra "uno" para referirse a "libro".



Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos

El estudiante usa pertinentemente, según convenciones sociales y culturales, los diferentes recursos expresivos verbales, no verbales y paraverbales. Para ello, selecciona y combina recursos de acuerdo con su propósito y situación comunicativa.

Se refiere al uso pertinente de los recursos **expresivos verbales, no verbales y paraverbales**; de acuerdo con la **situación comunicativa y el propósito**. Recordemos que los recursos expresivos se basan en convenciones sociales y se relacionan con ciertas costumbres o acuerdos sociales e institucionales; todos ellos contribuyen a enriquecer la comunicación oral.



Los estudiantes gradualmente pronunciarán con mayor claridad variando la entonación de su texto y, además, podrán complementarlo con gestos adecuados a sus normas culturales.

Para evaluar esta capacidad podemos observar si nuestros estudiantes varían adecuadamente su entonación y sus gestos, según lo que desean transmitir y las situaciones de comunicación en las que se encuentran: espontáneas o planificadas, formales o no formales, u otras.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales

El estudiante autoevalúa lo que dice mientras lo dice, y también al final del proceso de comunicación. A partir de ello, regula sus expresiones, gestos, miradas, posturas, tono de voz, orden de las ideas o tema, según lo requiera la situación comunicativa. Así, incrementa y mejora el empleo de recursos expresivos de manera progresiva.

Para saber si nuestros estudiantes están adquiriendo esta capacidad, podemos advertir si se autoevalúan en relación con los siguientes aspectos:

- Si las ideas que emiten se relacionan con el propósito comunicativo que se trazaron, y si obtienen el efecto que esperaban causar en los destinatarios cercanos o lejanos.
- Si logran utilizar de manera adecuada algunos recursos expresivos de su voz, como la entonación y el volumen.
- Si logran manejar su cuerpo como recurso de apoyo e ir acompañando su texto oral con gestos y desplazamientos.



Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático

El estudiante intercambia roles fluidamente a medida que hace uso de su comprensión y expresión oral: envía y recibe diversos mensajes, alternada y dinámicamente manteniendo la coherencia de la situación comunicativa. Muestra disposición para colaborar y aportar a la interacción oral.

Se refiere a la capacidad de cada estudiante para intercambiar roles de oyente y hablante con sus interlocutores, a medida que hace uso de su comprensión o expresión oral. En una situación oral, enviamos y recibimos mensajes alternada y dinámicamente. Incluso cuando se respeta el turno de palabra, el oyente está pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Este intercambio de roles ocurre entre dos o más personas, según la situación y tipo de texto oral en uso: conversación, debate, discurso, exposición, etc.

En el siguiente ejemplo, podemos ver que Juan y Bertha intercambian sus roles de oyente y hablante:

Juan : ¡Hola!
 Bertha : ¡Hola!
 Juan : ¿Ya terminaste de resolver el problema?
 Bertha : Ya encontré la solución, pero me falta explicar cómo lo resolví. ¿Y tú?
 Juan : Ya, ya hice todo.

Como la comunicación supone un acuerdo básico entre los interlocutores, hablamos de un principio de cooperación y negociación, y del contrato comunicativo que le asigna un rol a cada participante. Debemos tener en cuenta el grado de conocimiento mutuo, la relación horizontal (entre compañeros o entre docente-estudiante) que los une y el tipo de situación formal o informal en que se encuentran (Calsamiglia y Tusón, 2008).

Para intervenir con respuestas pertinentes a la situación comunicativa, los niños deben darse cuenta -en todo momento- de que la comunicación puede ser efectiva o no, es decir, puede avanzar o detenerse. Esto depende de cómo intervengan, de si responden de manera oportuna o no, de si lo hacen en el momento indicado o no, de si se mantienen o no en el tema que se está tratando.

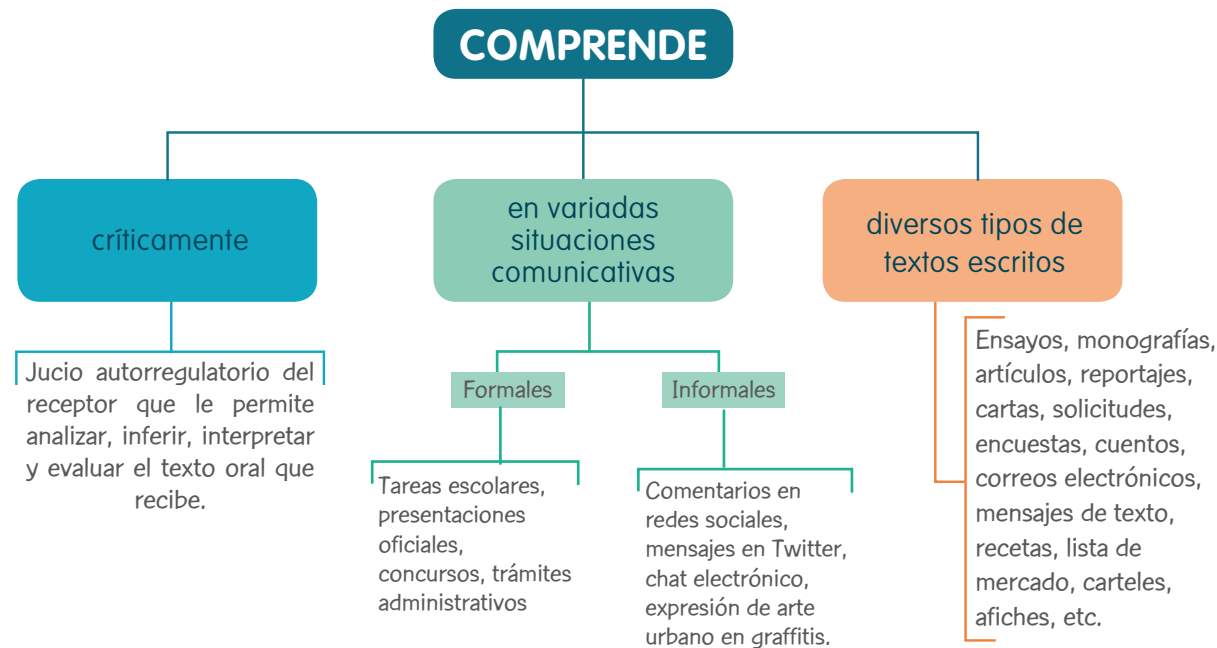
Sinergia de la competencia

Los procesos de producción oral se dan simultáneamente en la mente del hablante mientras se expresa:

- considera a sus interlocutores;
- modula el volumen de la voz;
- organiza el modo y el tono;
- establece a qué distancia del interlocutor se sitúa;
- espera el turno para intervenir;
- aporta a lo dicho por el interlocutor;
- evalúa cómo y qué decir para decidir continuar. Toma en cuenta la situación comunicativa. Ordena sus ideas en torno a un tema.



2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos



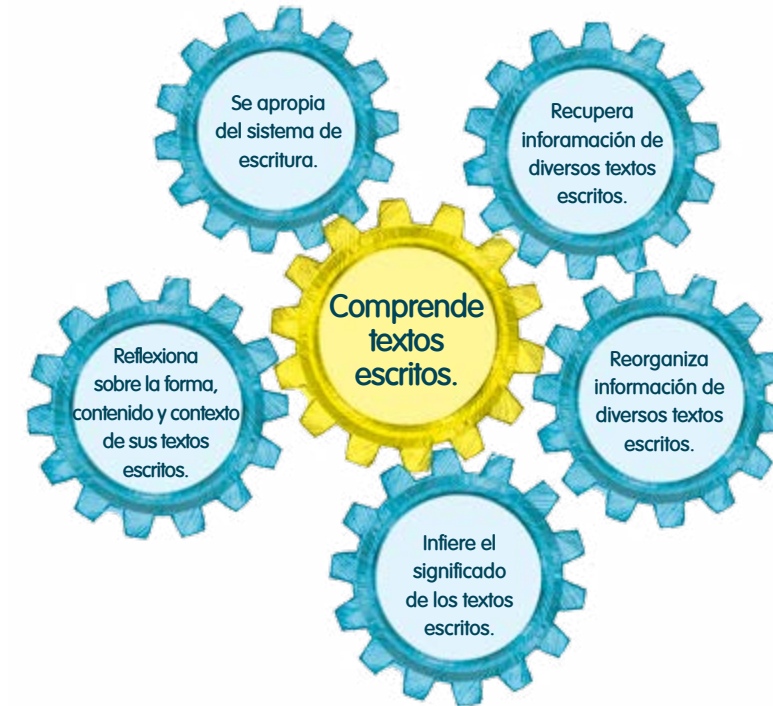
¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído.

- Una condición básica para acceder plenamente a la cultura escrita es la primera alfabetización que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida en el ciclo III de Primaria. Una importante responsabilidad de la escuela es ofrecer a los niños oportunidades para relacionarse con el mundo escrito.
- A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos de diversa complejidad. Leerá con distintos propósitos los diversos tipos de texto. Cada finalidad de lectura y cada género textual, demanda modos diferentes de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas, en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente el estudiante, con la mediación del docente, puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída.
- Comprender un texto escrito es centralmente darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, es requisito indispensable el saber ubicar la información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.
- La lectura de los textos permiten al lector elaborar ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean las identidades del autor y del lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, con nuestros propios puntos de vista, ya sea a favor o en contra.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia de comprensión de textos escritos requiere la selección, combinación y puesta en acción de cinco capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los niños mientras leen (o les leen) textos.



A continuación, te presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o período determinado.

En ese sentido, son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado los niveles anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedas identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de tus estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

MATRIZ: COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS

CICLO	II	III	IV
NIVEL DEL MAPA	Lee textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.	Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto relacionando información recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.	Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
Grados	5 años	1° grado	2° grado
Capacidad	Explica para qué se usan los textos socialmente en su entorno.	Explica para qué se usan los textos socialmente, así como los portadores donde se pueden encontrar.	Explica para qué se usan los textos socialmente, así como los portadores donde se pueden encontrar.
Se apropia del sistema de escritura.	Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito.	Identifica qué dice y dónde en los textos que lee mediante la asociación con palabras conocidas, de acuerdo con el nivel de apropiación del lenguaje escrito.	
	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad.	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad.	
	Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en los textos escritos.	Lee palabras, frases u oraciones (carteles, letreros, etiquetas, avisos, etc.) completas que forman parte del letrado que utiliza en el aula o fuera de ella.	Lee palabras, frases u oraciones (carteles, letreros, etiquetas, avisos, etc.) completas que forman parte del letrado que utiliza en el aula o fuera de ella.

Grados	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Capacidad	No se observa en estas edades.	Lee convencionalmente textos de diverso tipo (etiquetas, listas, títulos, nombres, anécdotas, mensajes, advertencias, de estructura simple, sintaxis sencilla y vocabulario familiar).	Lee con autonomía y seguridad textos de diverso tipo, de estructura simple, sintaxis sencilla y vocabulario familiar.	
Se apropia del sistema de escritura.	Localiza información en textos que combinan imágenes y palabras.	Localiza información que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final), con estructura simple e imágenes.	Localiza información ubicada entre los párrafos de diversos tipos de textos de estructura simple, con imágenes y sin ellas.	Localiza información en un texto con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.
	No se observa en estas edades.	No se observa en este grado.	Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos (titular de periódicos, ingredientes y preparación en una receta, etc.).	Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos.
	No se observa en estas edades.	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple (historieta, cuento, instructivo) con imágenes.	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple, con imágenes y sin ellas.	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple con algunos elementos complejos en su estructura.
Reorganiza información de diversos textos escritos.	Dice, con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos que le leen.	Parafrasea el contenido de diversos tipos de textos de estructura simple, que otro lee en voz alta o que es leído por él mismo.	Parafrasea el contenido de un texto de estructura simple con imágenes y sin ellas, que lee de forma autónoma.	Parafrasea el contenido de un texto con algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario variado.
	Representa, a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por el adulto.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por otros o que él lee.	Representa el contenido del texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).
	No se observa en estas edades.	Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto que otro lee en voz alta, o que es leído por él mismo.	Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto simple, leído por él mismo.	Construye organizadores gráficos y resúmenes para reestructurar el contenido de un texto de estructura simple.
	Menciona las diferencias entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen.	Menciona las diferencias entre las características de los personajes, los hechos, los datos, las acciones y los lugares de un texto.	Establece diferencias entre las características de los personajes, los hechos, los datos, las acciones y los lugares de un texto.	Establece semejanzas y diferencias entre las ideas, los hechos, los personajes y los datos de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.

Grados Capacidad	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Infiere e interpreta el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas.	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, títulos, silueta del texto, estructura, índice y párrafos.
	No se observa en estas edades.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en diversos tipos de textos de estructura simple.
	Explica las relaciones de causa -efecto entre ideas que escucha del texto que le leen.	Explica la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con imágenes.	Deduce la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.
	No se observa en estas edades.	No se observa en este grado.	Deduce el tema central de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el tema central de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.
	No se observa en estas edades.	No se observa en este grado.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.
	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto que le leen.	Opina con respecto a hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.	Opina sobre las acciones y los hechos en textos de estructura simple, con o sin imágenes.	Opina sobre las acciones y los hechos en textos de estructura simple, con o sin imágenes.



Se apropia del sistema de escritura

El estudiante reconstruye progresivamente el sistema alfabético cuando participa en situaciones comunicativas, en las cuales debe usar el lenguaje escrito, de acuerdo a sus niveles de concepción hasta llegar al dominio del nivel alfabético.

El estudiante comienza el proceso de apropiación del sistema de escritura cuando diferencia el dibujo de la escritura y hace lecturas globales de los textos a partir de los indicios (colores, tipos de letra, lugar, etc.) que estos les ofrecen. También se va apropiando cuando interpreta el material gráfico a partir de la hipótesis de cantidad mínima (no menos de tres letras para que diga algo) y de la hipótesis de variedad de caracteres (las letras no deben repetirse). Mientras los niños reflexionan con sus compañeros, el docente y el material impreso (o las letras móviles) acerca de cómo comienzan o terminan las palabras, van progresando hacia la escritura silábica en la que una grafía representa a una sílaba (inicialmente es vocal). Más adelante, establecen la relación algunas letras que representan sílabas mientras otras representan fonemas (silábico - alfabéticos). Y finalmente, comprende la escritura convencional estableciendo la correspondencia **sonido grafía** (alfabético).

Se apropia del sistema de escritura cuando lee

Los niños reflexionan acerca del sistema de escritura cuando se presenta el reto, la necesidad y la oportunidad de leer textos escritos. Así, cada vez que los niños se enfrentan de forma autónoma a un texto escrito, usan aquello que saben acerca del lenguaje que se escribe, se anticipan a lo que dirá en función de lo que “saben que dice” el texto e intercambian información con sus pares; de esta forma, se aproximan a lo que “dice y dónde dice” en el texto que leen o que les leen. Esto implica adoptar el punto de vista de los niños y concebirlos desde el comienzo como lectores.

La capacidad de apropiación del sistema de escritura se debe lograr hacia el primer grado; y al término del segundo grado se debe lograr como meta que nuestros niños lean, convencionalmente y de forma autónoma, textos de diverso tipo. Para que esto sea posible es necesario que pensemos en nuestros niños como lectores y no como decodificadores.

Los niños desarrollan capacidades cuando tienen la oportunidad de enfrentar retos de lectura, comprendiendo los textos y el sistema de escritura, al mismo tiempo que se apropian del código alfabético.

Para facilitar la lectura autónoma desde lo que los niños saben acerca del lenguaje escrito, pondremos a su disposición diversos textos de su entorno con estructura sencilla (etiquetas, avisos, afiches, invitaciones, anuncios, nombres, cuentos, rimas, adivinanzas, y otros), así como otros textos más complejos que son leídos por el docente quien presta sus habilidades como decodificador.

En la vida cotidiana, dentro y fuera de las aulas, los textos aparecen en ciertos portadores que los contienen. Familiarizados con estas prácticas letradas, los niños los reconocen con facilidad: libros de cuentos, revistas infantiles, tarjetas, carteles del aula y otros similares. Son conscientes de que en esos portadores existen textos que dicen algo. Saben, por ejemplo, que las noticias aparecen en los periódicos.



Recupera información de diversos textos escritos

El estudiante localiza e identifica información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. A partir de esta, discrimina la que requiere según su interés y propósito.

Esta capacidad permite al lector recuperar la información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones. La lectura literal nos ofrece datos e información de base para realizar inferencias y reflexiones críticas acerca del texto.

Es importante que permitamos y promovamos las relecturas del texto, tanto en los procesos de recuperación explícita como implícita, pues muchas veces tendemos a creer que no es necesario releer y que debemos apelar solo a la memoria.

La localización de la información se hace más compleja por el lugar donde la información se ubica en el texto. En el caso del primer grado, es aconsejable trabajar con textos en los que la información requerida se ubica al inicio o al final; mientras que en segundo grado, la información solicitada se localiza entre los párrafos.


Veamos los siguientes ejemplos que nos permiten ilustrar la ubicación de la información:

Machu Picchu

Machu Picchu es un hermoso lugar de nuestro país. Es una ciudad muy antigua, considerada una de las siete maravillas del mundo moderno.

En Machu Picchu viven muchos animales, como el oso andino, la llama, la alpaca, el gallito de las rocas, el cóndor y el picaflor.

También hay hermosas plantas, como orquídeas, helechos y árboles de nogal.



¿Qué lugar de nuestro país es hermoso? La información se encuentra al inicio, es un lugar evidente del texto.

Ministerio de Educación - Dirección de Educación Primaria (2012). Cuaderno de trabajo Comunicación. Primer grado. Lima: Minedu, p.175



Reorganiza información de diversos textos escritos

El estudiante establece una nueva organización de las ideas o de otros elementos del texto, mediante procesos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanzas y diferencias, y resume. Esta capacidad presupone que el estudiante extraiga información importante, dejando de lado lo secundario.

Barret (1979) define la reorganización como una nueva organización de las ideas, organizaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis. Se espera que los niños lo hagan por medio de:

- Parafraseo, significa que los estudiantes luego de haber leído el texto pueden decir con sus propias palabras las ideas del autor.
- Representación a través de diversas formas de lenguaje (oral, gráfico, plástico, corporal, etc). Esta representación va progresando junto con las posibilidades de los niños de expresarse empleando diversos lenguajes.
- Construcción, que implica reestructurar el contenido del texto leído. En el III ciclo se espera que, con nuestra ayuda, los niños puedan organizar la información empleando gráficos sencillos.
- Establecimiento de semejanzas y diferencias, lo cual requiere clasificar los elementos del texto en categorías diferentes.



Infiere el significado de los textos escritos

El estudiante asigna significado a los textos. Formula inferencias a partir de sus saberes previos, de los indicios que le ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Mientras va leyendo, verifica o reformula sus hipótesis de lectura.

Inferir nos permite comprender el texto o construir un significado, pues nos ayuda a completar la información escrita de forma literal. Las inferencias se formulan a partir de los saberes previos y los indicios que ofrece el texto, y se van verificando o reformulando mientras vamos leyendo. Como parte de su proceso lector, el estudiante realiza con ayuda del docente una inspección, previa a su lectura, de los elementos que destacan dentro de un texto y formula hipótesis sobre el contenido a partir de indicios. Progresivamente, y conforme vaya conociendo más las convenciones de los textos escritos, encontrará más indicios que le permitirán anticipar información: las imágenes, títulos o encabezados, índices de libros, marcas en los textos e iconos, etc.

Algunos de los desempeños son inferenciales que podemos observar en el ciclo III son los siguientes:


- Deduce el significado de palabras a partir de la información que provee el texto, donde la palabra se encuentra en "contexto". Esto es posible porque las palabras no se presentan aisladas en el texto, sino que forman parte de un contexto gramatical y semántico.
- Deduce la causa de un hecho. El estudiante establece relaciones semánticas implícitas en el texto. Por ejemplo:

¿Qué le ocurrió a Pepe?

Un día, en fiestas patrias, mis compañeros y yo salimos a bailar huaylash en un pasacalle organizado por la Municipalidad.

Entonces cuando nos tocó bailar, el viento botó mi sombrero, pero seguí bailando hasta que terminó la música.


Finalmente, con mi cara roja de vergüenza, pude recoger mi sombrero y saludar al público.



¿Por qué Pepe se puso rojo?

Causa
El viento le botó su sombrero.

Efecto
Pepe con la cara roja de vergüenza.
Se identifica el PORQUÉ, cuando se establece que una idea es la causa de otra.



CAPACIDAD 5

Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

El estudiante toma distancia de las ideas propuestas en el texto, o de los recursos utilizados para transmitir ese significado, y juzga si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido y la forma, evalúa su calidad y adecuación con una perspectiva crítica. Opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestren si lo comprendió.

La reflexión implica que los niños "opinen sobre el texto usando argumentos que demuestren su comprensión". La expresión de los gustos y preferencias de nuestros niños respecto al contenido del texto, debe acompañar la argumentación de sus opiniones las cuales serán cada vez más elaboradas.



Para ejemplificar esta capacidad veamos este caso: Una docente lee a sus niños de primer grado el cuento "Clemencia, la vaca que quería ser blanca". Al terminar, los niños intercambian opiniones con sus pares acerca de lo que habían comprendido, de la vaquita que se quería quitar las manchas. Algunos niños opinaron: "No está bien, porque no se tiene que quitar lo que su mamá le dio". En esta situación, el niño manifiesta su desacuerdo y explica de manera sencilla el porqué de su opinión empleando la información que se encuentra en el texto.

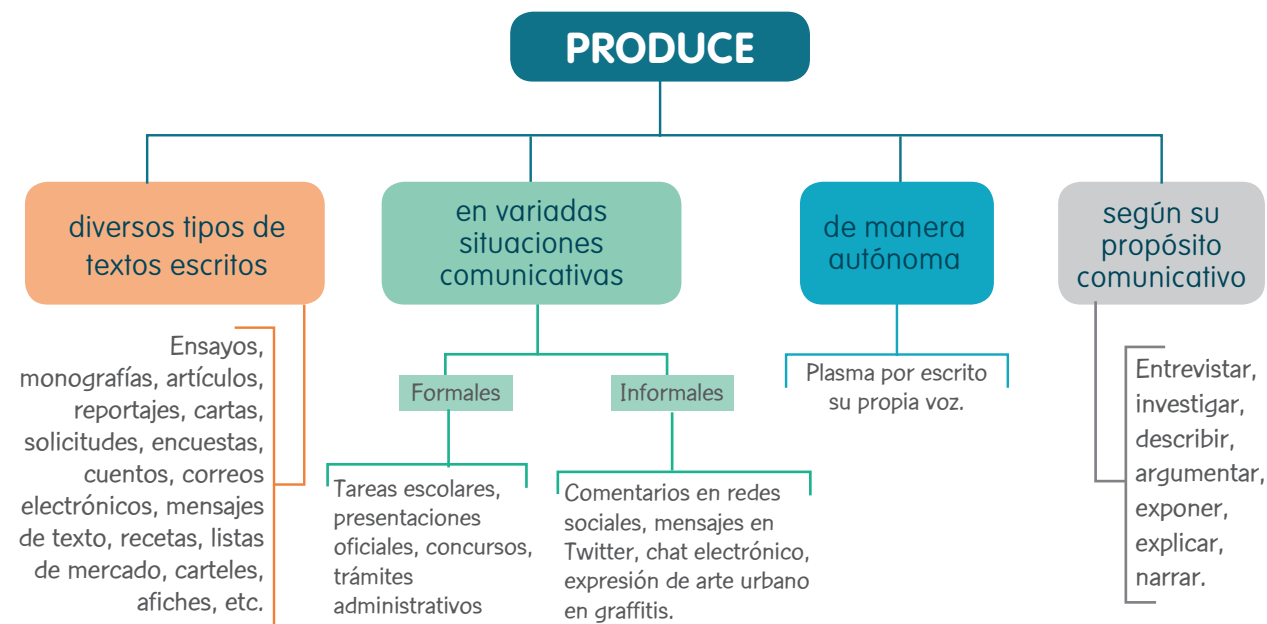
La opinión acerca de la forma del texto está condicionada por el nivel de conocimiento que los niños van adquiriendo a partir de la lectura de las características de diversos tipos de textos. Los niños pueden estar de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice el contenido, lo más importante, es que sean capaces de argumentar sus respuestas basadas en lo que dice el texto y en relación con su experiencia previa.

Sinergia entre capacidades

Las capacidades que componen esta competencia no se refieren a niveles de lectura, en los que uno de ellos es más complejo que el otro. Más bien, son procesos que deben combinarse estratégicamente en el acto de leer. Comprender un texto supone encontrar la información explícita, completar por deducción aquello que está implícito, focalizar lo relevante y dejar en segundo plano lo secundario. A la vez, se va reflexionando sobre lo que está escrito y lo que no, y sobre las intenciones y la forma del texto.



2.2.4 Competencia: Produce textos escritos



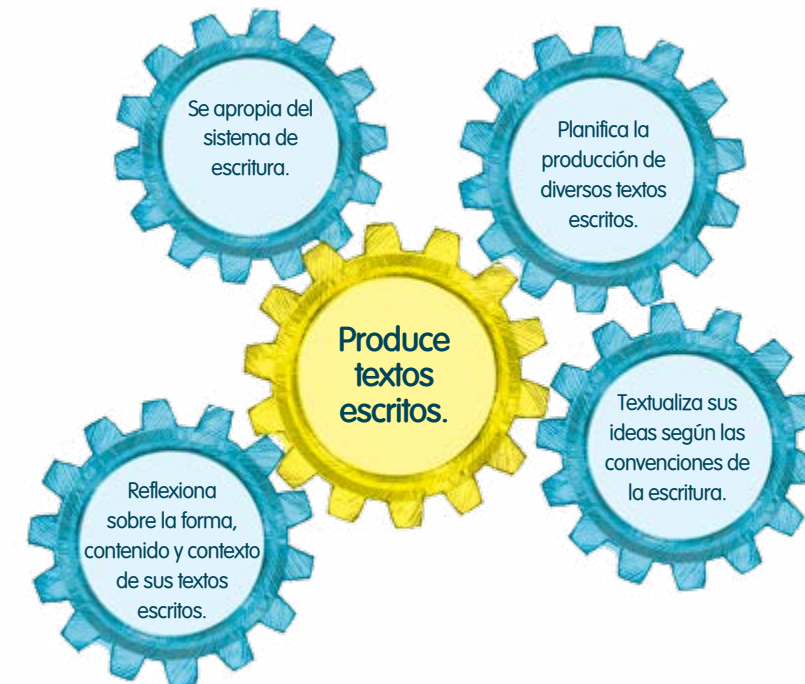
¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa).

- Podemos decir que nuestros estudiantes saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita produciendo variados textos de diversos géneros con formas de organización textual diferentes de acuerdo a la situación comunicativa. En eso consiste en gran medida la autonomía: poder expresar por escrito las ideas propias, las emociones, los sentimientos. Por ello, desde sus primeros escritos, cuando los niños dictan al docente o cuando escriben de manera autónoma, es necesario fomentar la expresión personal y auténtica de cada uno.
- Los textos escritos responden a convenciones particulares. Así, como no es lo mismo redactar un informe para dar cuenta de un fenómeno natural que elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema histórico, se requieren estrategias específicas para abordar determinados tipos de textos. Desde el ciclo II iremos brindando oportunidades a los niños para elaborar textos escritos que respondan a propósitos diversos (un carta de felicitación, una tarjeta de invitación, un cartel de aviso, etc).
- Para que logren desenvolverse de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que los estudiantes cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos escritos. Esto supone comprender el sistema de escritura, ampliar el vocabulario y usar las convenciones propias de la escritura.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

Las capacidades que veremos a continuación se relacionan estrechamente con el proceso seguido para la producción de textos escritos. La competencia de producción escrita requiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los niños mientras van elaborando sus propios textos. En los ciclos siguientes, la capacidad de la apropiación del sistema de escritura ya se domina, por lo que se considera como concluida.



A continuación, te presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o período determinado.

En ese sentido, son un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza aprendizaje; son útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las mismas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeños), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado los niveles anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedas identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de tus estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

MATRIZ: PRODUCE TEXTOS ESCRITOS

CICLO	II	III	IV
Nivel del mapa	Escribe a partir de sus hipótesis de escritura variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Agrupa, ordena y desarrolla relaciones entre ideas de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Agrupa, ordena y desarrolla relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto.	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.
Capacidad	5 años	1° grado	2° grado
Se apropia del sistema de escritura.	No se observa en estas edades.	Escribe textos diversos en nivel alfabético, o próximo al alfabético, en situaciones comunicativas.	Escribe de manera convencional, en el nivel alfabético, diversos textos en situaciones comunicativas.
Planifica la producción de diversos textos escritos.	Escribe a su manera siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura.	Muestra mayor dominio de la linealidad y direccionalidad de sus trazos.	Segmenta adecuadamente la mayoría de las palabras en el texto.
	Menciona, con ayuda del adulto, el tema y el propósito de los textos que va a producir.	Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir.	Selecciona, con ayuda del adulto, el tema y el propósito de los textos que va a producir.
	No se observa en estas edades.	Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.	Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.
	No se observa en estas edades.	Selecciona con ayuda el registro de los textos que va a producir, a partir de la relación con el destinatario.	Ajusta con ayuda el registro (formal e informal, persona, número, tiempo) de los textos que va a producir de acuerdo a sus características.

Grados	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Capacidad	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando el tema, el destinatario y el propósito.	Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa; considerando el tema, el propósito, el tipo de texto y el destinatario.	Escribe textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético, de acuerdo a la situación comunicativa y a sus conocimientos previos; considerando el tema, el propósito y el destinatario.	Escribe textos diversos con temáticas y estructura textual simple, a partir de sus conocimientos previos y en base a alguna fuente de información.
	Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje.	Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones.	Mantiene el tema, evitando vacíos de información y digresiones, aunque puede presentar repeticiones.	Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.
	No se observa en estas edades.	Establece, con ayuda, la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.	Establece, con ayuda, la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.	Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.
	No se observa en estas edades.	Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.	Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.	Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.
	No se observa en estas edades.	Usa recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto que produce.	Usa recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios y al comenzar un texto, uso de signos de interrogación y exclamación) para dar claridad y sentido al texto que produce.	Usa recursos ortográficos básicos (coma, coma enumerativa, dos puntos, guiones en diálogos, guiones en enumeraciones) para dar claridad y sentido al texto que produce.
	Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local.	Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local en diversas situaciones comunicativas.	Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local en diversas situaciones comunicativas.	Usa un vocabulario variado y adecuado a la situación de comunicación.

Grados	5 años	1° grado	2° grado	3° grado
Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.	Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.	Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	No se observa en estas edades.	No se observa en este grado.	Revisa la adecuación de su texto al propósito.
	No se observa en estas edades.	Revisa si las ideas en el texto guardan relación con el tema, aunque pueden presentar algunas digresiones y repeticiones.	Revisa si se mantiene en el tema, evitando vacíos de información y digresiones, aunque puede presentar repeticiones.	Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.
	No se observa en estas edades.	Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores para relacionar las ideas.	Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores para relacionar ideas.	Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.
	No se observa en estas edades.	Revisa si ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto.	Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios y al comenzar un texto, uso de signos de interrogación y exclamación) para dar claridad y sentido al texto que produce.	Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (coma, dos puntos, guiones en diálogos y guiones en enumeraciones) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.
	No se observa en estas edades.	Revisa si en su texto usa un vocabulario variado (familiar y local) en diversas situaciones comunicativas.	Revisa si en su texto usa un vocabulario variado (familiar y local) en diversas situaciones comunicativas.	Revisa si en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a la situación de comunicación.
	Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que ha usado.	Menciona lo que ha escrito en su texto, y lo justifica a partir de los grafismos o letras que ha usado.	Explica el propósito y el destinatario del texto.	Explica las diferentes funciones que cumplen algunas palabras en el texto.



Se apropia del sistema de escritura

El estudiante demuestra que se ha apropiado del sistema de escritura cuando logran comprender el sistema alfabético y lo usan al escribir de forma autónoma en diferentes situaciones comunicativas.

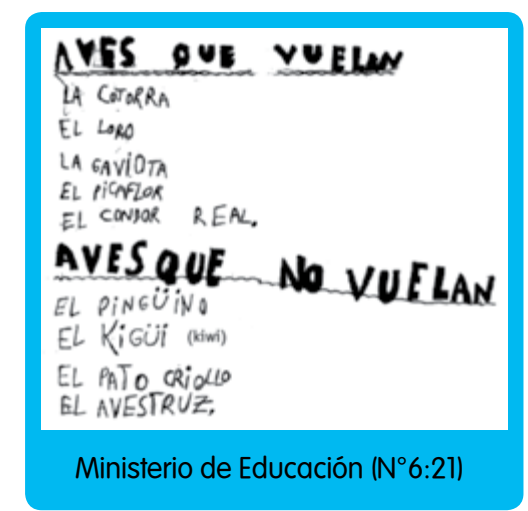
Hemos visto esta capacidad en la comprensión lectora: los niños aprenden a leer y escribir pasando por un proceso de construcción activo que se inicia desde antes de ingresar a la escuela. Hemos visto también que la progresión de un nivel de escritura a otro estará determinada por la posibilidad de problematizar a los niños con respecto de lo que saben del sistema de escritura, para ofrecerles los apoyos que requieren para cambiar sus ideas previas y acercarse cada vez más a la escritura alfabética.

Se apropia del sistema de escritura cuando escribe

Al igual que en la lectura, los niños aprenden a “escribir escribiendo”. Por ello, es indispensable ofrecerles oportunidades variadas en las cuales puedan resolver el problema de buscar con qué letras escribo, cuántas necesito y en qué orden las coloco. En este proceso de construcción, los niños pasan por varios niveles de escritura en los cuales lo importante son las ideas que el niño está escribiendo y no el dibujado de las letras o el tipo de letra con la que lo hace.

Con el primer indicador “Escribe textos diversos según su nivel de escritura en situaciones comunicativas”, estamos estableciendo que los niños escriben desde el nivel Inicial a los 5 años; y lo hacen empleando las letras que conocen, grafismos o letras móviles de acuerdo a sus hipótesis de escritura y lo hacen siguiendo la dirección de la escritura de izquierda a derecha. En sus escrituras veremos qué concepción tienen acerca del lenguaje escrito. En el primer grado, los niños escriben todo tipo de textos, mostrando su nivel de escritura mientras que escriben sus propios textos en variadas situaciones de comunicación. Los niños escriben de forma autónoma textos de estructura sencilla como títulos de libros, listados, adivinanzas, etc. Hacia el segundo grado, los niños deben lograr escribir en el nivel alfabético, lo que puede incluir algunos problemas como la separación de las palabras (segmentación) y las convenciones normativas.

El trazo es un proceso motriz que no guarda relación alguna con la construcción y comprensión del sistema de escritura. Los niños aprenden y perfeccionan el trazo a la par que escriben textos. Pérez, Mauricio y Roa, Catalina (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: CERLAC.



Ministerio de Educación (N°6:21)



Planifica la producción de diversos textos escritos

El estudiante decide estratégicamente el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales e, incluso, las fuentes de consulta. Además, prevé el uso de cierto tipo de vocabulario y de una determinada estructura del texto.

Hemos visto que de esta etapa los niños incursionan en el mundo escrito como escritores plenos. Para contribuir a ello, los docentes debemos ayudarlos a reflexionar acerca de los aspectos que se requieren cuando se planifica un texto:

- Establecer el propósito, el destinatario y cómo dirigirse a él (formal o informal), el tema y el tipo de texto necesario.
- Establecer las ideas que se requieren para el contenido de la nota o mensaje, según el propósito y el destinatario.
- Organizar la información de acuerdo a la estructura del texto, mensaje o nota.

Como producto de este proceso se tendrá el plan de escritura que se convierte en el referente de consulta permanente durante el proceso de producción de textos escritos, cuando se textualiza y revisa el texto.



Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura

El estudiante convierte en texto –palabras, frases y oraciones completas– el conjunto de sensaciones e ideas que ocurren en su mente. Para ello, pone en juego un conjunto de saberes: el conocimiento de los modelos textuales, la organización de sus ideas, el empleo del vocabulario adecuado a la situación, el mantener el hilo temático, el establecer una secuencia lógica, el relacionar sus enunciados a través de diversos recursos cohesivos y el ajustar su producción a las convenciones ortográficas. Mientras va convirtiendo sus ideas en textos, el estudiante ajusta el contenido y la forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contexto en el que se enmarca.

Podemos guiar a los niños en la redacción de sus textos a partir de lo que se ha definido en el plan de escritura. Al hacerlo, acompañaremos a nuestros niños para ayudarlos a tomar decisiones acerca de cómo enlazar unas ideas con otras para que puedan conseguir un texto articulado. Además, será necesario elegir las palabras adecuadas de acuerdo al tipo de texto, el tema y los destinatarios que lo leerán.



Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos

El estudiante reflexiona sobre lo que escribe. La reflexión está presente durante todo el proceso. Esto quiere decir que revisa permanentemente cada aspecto del escrito mientras lo va elaborando, para mejorar así su práctica como escritor.

La capacidad de reflexionar sobre el propio texto producido y sobre las propias capacidades como escritor es esencial cuando se asume la posición de lector frente a un texto o textos propios. Los niños, guiados por nosotros los docentes, pueden revisar lo que han escrito a su manera o lo que nos han dictado. Si se lo hacemos notar, se dan cuenta de: las repeticiones, como por ejemplo el uso repetido del conector “y”; la falta de segmentación de las palabras, la omisión de las grafías cuando están en el nivel alfabético, entre otros.

La revisión puede realizarse mientras se pone en juego la capacidad de textualizar, es decir, mientras van redactando —y también— después de hacerlo. Incluso, una revisión del escrito puede hacernos regresar a la planificación porque se descubre algo que es necesario corregir.

Lo importante es recordar que no se trata de aplicar mecánicamente “etapas” de producción textual, sino de desarrollar capacidades. Así, la capacidad de reflexionar supone un esfuerzo mental: pensar con mayor detenimiento en las necesidades y expectativas de los que leerán el texto. Algunas actividades que podemos plantear para acompañar esa reflexión son:



- a) **La lectura del texto.** En ese momento los niños asumen el rol de sus lectores, se ponen en su lugar. Esto los ayudará a darse cuenta si el texto es claro, si las ideas se encuentran bien ordenadas, si contiene suficiente información y si se comprende. Esta lectura se hace de acuerdo con el propósito de escritura.
- b) **La edición del texto.** Si después de leer el texto con nuestros niños, encontramos con ellos que hay ideas que no son claras, o que faltan signos de puntuación o se requieren ajustes, entonces debemos de reescribir el texto para mejorarlo y hacerlo más comprensible para su destinatario.

En el caso de la imagen, Daniela y Angie, luego de leer el cuento escrito por ellas, decidieron que era necesario volverlo a escribir.

Podemos iniciar a los niños en la revisión de los textos que han producido con el grupo clase; hagamos que este proceso sea divertido y entretenido para ellos, y que sientan que les sirve. Comparemos con nuestros niños el primer borrador y el texto final, así apreciarán cómo ha mejorado el texto que llegará al destinatario.

Utilicemos más de una sesión de clase cuando tengan que volver a escribir el texto, de esta manera evitaremos el cansancio motriz.

Sinergia de capacidades



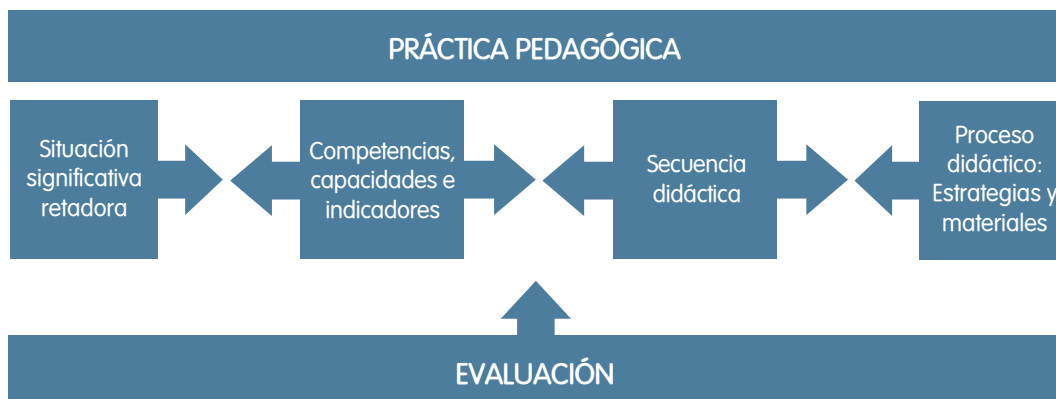
3. Orientaciones didácticas

En el capítulo anterior describimos cuatro de las cinco competencias comunicativas. Sin embargo, recordemos que esa división tiene, ante todo, un propósito operativo y funcional orientado a la didáctica.

En la vida cotidiana y en las aulas, las distintas competencias se combinan de manera integrada. Así, para ponerse de acuerdo en un asunto de interés común, como saber más acerca de las hormigas, nuestros niños escuchan a sus compañeros y luego expresan su opinión. Mientras escriben en parejas un cuento, hacen una pausa para leer lo que ya han escrito. Eso quiere decir que los usuarios combinamos con frecuencia los procesos de comprensión y producción de textos orales o escritos.

Por otra parte, también podemos intercalar las modalidades orales con las escritas. Eso ocurre, por ejemplo, cuando leemos para nuestros estudiantes y luego comentamos juntos los pasajes de mayor suspenso de un cuento de duendes. Incluso somos usuarios de productos que fusionan modalidades, como sucede cuando vemos y oímos materiales audiovisuales como, por ejemplo, una publicidad radial o televisiva. Hay que tener en cuenta también que, con el desarrollo incesante de las nuevas tecnologías de la información, van apareciendo nuevos tipos de textos, como un video acerca de dinosaurios en YouTube.

Al orientar la acción pedagógica hacia el desarrollo de las competencias, los docentes buscamos que nuestros niños enfrenten situaciones significativas retadoras que movilicen un conjunto de capacidades que, a su vez, se concretizan en su actuación (indicadores de desempeño de esas capacidades). Para poner en acción las diversas capacidades y competencias, los docentes recurrimos a las estrategias.



Los estudiantes llegan a la escuela con diferentes saberes y experiencias diversas. Por eso, es importante que reflexionemos acerca de qué buscamos que logren y las estrategias que utilizaremos para conseguirlo. Tenemos que plantear caminos variados, que contemplen las características de todos los estudiantes del aula y de su entorno cultural. Necesitamos valorar la información que recogemos de cada uno de nuestros niños y de todo el grupo, porque esto nos permitirá tomar decisiones oportunas para desarrollar competencias.

Debido a que las cuatro competencias del área de Comunicación involucran actividades cognitivas que tienen un importante grado de complejidad al intervenir numerosos procesos en su desarrollo, no nos centramos en una única estrategia, sino en un conjunto de estrategias relacionadas y diversificadas. Centrarse solamente en una, resultaría insuficiente si se quiere poner en práctica un enfoque por competencias. Por otro lado, con la aplicación de varios tipos de estrategias, los docentes podemos atender a los diferentes estilos cognitivos de los niños a nuestro cargo.

A continuación, presentaremos algunas orientaciones didácticas para desarrollar las competencias comunicativas. Esta es solo una selección ya que los docentes también podemos encontrar numerosas y potentes estrategias, técnicas y actividades en otras fuentes. Para incorporarlas a nuestra práctica pedagógica podemos transformarlas, adaptarlas y mejorarlas según los intereses y necesidades de nuestros niños, la realidad de nuestras aulas y las posibilidades que nos ofrecen los materiales de los que disponemos. Tengamos en cuenta que una estrategia, técnica o actividad puede resultarnos eficaz en determinado momento y, puede no serlo, si la desarrollamos con un grupo diferente de niños. Por eso, es importante considerarlas como herramientas flexibles.

Antes de llevar a cabo cualquiera de las estrategias planteadas, considera una etapa de "organización y planeación". En otras palabras, es importante que:

- a) Para seleccionar la estrategia adecuada: determinemos las características de nuestro grupo, consideremos nuestro contexto físico, y tengamos en cuenta los recursos que necesitaremos para llevarla a cabo.
- b) Definamos y concretemos lo que queremos lograr en nuestros niños con la estrategia seleccionada.
- c) Planifiquemos el tiempo y el espacio escolar en el cual llevaremos a cabo todas las actividades que implica la estrategia.

Además, es importante que antes de emprender cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje generemos un clima propicio para aprender.

3.1 Recomendaciones generales

Las condiciones que presentamos, así como las estrategias seleccionadas, contribuirán a que los estudiantes ejerzan sus prácticas como lectores, escritores y hablantes en múltiples contextos: formales e informales, o dentro y fuera de la institución educativa; y que, al mismo tiempo, vayan desarrollando competencias comunicativas.

3.1.1 Un buen clima de aula

Si los docentes desarrollamos una actitud de escucha activa, un lenguaje asertivo, una actitud empática; y si reconocemos las características de aprendizaje de los niños, entonces facilitaremos los logros de nuestros estudiantes.

Para crear y mantener un clima de aula adecuado requerimos (Quiles, 2006):

- Planificar las situaciones de aprendizaje, para mantener el interés de los estudiantes y promover la participación y la reflexión.
- Establecer, junto con los estudiantes, normas para la interacción el fin de generar confianza y seguridad.
- Promover actividades de aprendizaje en el marco de situaciones comunicativas reales para el estudiante.
- Orientar la reflexión de cada estudiante, para que tenga conciencia de lo que aprende, y de cómo puede controlar sus emociones y pensar antes de hablar.
- Iniciar el diálogo solo cuando haya silencio, atención y expectativa.
- Plantear estrategias con actividades diversas (juegos lingüísticos, dinámicas de grupo con el docente, entre pares, con la comunidad educativa) que permitan la interacción dentro y fuera del aula, así como la elaboración e interpretación de información variada y el aprendizaje autónomo.
- En la medida de lo posible, apoyarnos en medios audiovisuales como un recurso para desarrollar la comprensión de diversos textos orales, y para analizar cómo se expresan nuestros estudiantes.

3.1.2 Disposición espacial variada

La organización espacial del aula es muy importante para que nuestros estudiantes se muevan con facilidad y se mantenga la distancia adecuada entre los interlocutores. Igualmente, para que el aprendizaje no se convierta en algo monótono (Reyzábal, 2001).

Para narrar, describir, entrevistar, recitar, leer en voz alta o dramatizar necesitamos organizar el espacio de modo que los estudiantes puedan comentar y escucharse entre sí. Por ejemplo, la distribución en U o en V.





Cuando planifiquemos una discusión o trabajemos con el grupo clase, la mejor distribución será en círculo, porque facilita el intercambio comunicativo ya que todos se ven y se escuchan.

Cuando organizamos a los estudiantes para trabajar de manera simultánea y diferenciada, podemos hacerlo agrupándolos en equipos pequeños. Esto permite que se distribuyan por toda el aula y que nosotros podamos llegar con facilidad a cada equipo para orientar su trabajo. En el equipo aprenden a dialogar, a acomodar los textos orales a la situación y al contexto, a escuchar y a mantenerse en silencio cuando corresponde. Esta distribución es favorable, especialmente en aulas unidocentes y multigrados cuando el docente debe atender a dos o más grados a la vez. Para este tema, véase el enlace <http://es.scribd.com/doc/31127222/13/%C2%BFQuees-la-atencion-simultanea-y-diferenciada-ASD> (Minedu, 2009).



3.1.3 Propósitos comunicativos claros

Es importante que planteemos claramente los propósitos de la situación comunicativa, desde el inicio y con nuestros estudiantes; así, ellos sabrán hacia dónde dirigir sus esfuerzos. Lo interesante es que expresen el propósito y no lo pierdan de vista durante la situación de aprendizaje que acompañamos.

Los propósitos varían según la situación comunicativa (convencer, informar, entretener, expresar un sentimiento u otras). Por ejemplo, cuando nuestros estudiantes conversan espontáneamente recordando chistes que escucharon en la radio e inventan otros a partir de las situaciones que vivieron, utilizan un lenguaje coloquial. El propósito de esta situación comunicativa es pasar un rato ameno.

Para que determinemos adecuadamente los propósitos de cada situación comunicativa, es importante que nos identifiquemos con los saberes y la vida de la comunidad en la que trabajamos. Recordemos que somos líderes sociales, que esta condición debe comprometernos a descubrir y generar diversos espacios sociales; en este caso, para el ejercicio de la comunicación oral.

3.1.4 Intereses de los estudiantes

A los docentes nos corresponde conocer los intereses de nuestros estudiantes para ayudarlos a que se desenvuelvan adecuadamente en cualquier situación comunicativa de su vida diaria.

¿Cuántas veces nos hemos preguntado qué les interesa a nuestros niños?, ¿de dónde parte su curiosidad? Para promover y reforzar la comunicación oral, nos toca despertar y mantener el interés de los estudiantes. Con este fin, podemos (Saint-Onge, 2011):

- Ofrecer estímulos nuevos que los retén.
- Plantear interrogantes antes de darles información.
- Variar el ritmo o la intensidad de la comunicación oral.
- Hacer que todos los estudiantes participen en la discusión.
- Responder a las intervenciones de los estudiantes de forma que los estimulemos a seguir participando.

La participación frecuente en situaciones de comunicación oral -que se logra más plenamente teniendo en cuenta los intereses de nuestros estudiantes- hace que se transite con facilidad de la conversación cotidiana e informal a una oralidad con rasgos propios de la escritura; por ejemplo, con el uso de conectores o reorganizando la información explícita.

3.1.5 Competencias comunicativas docentes

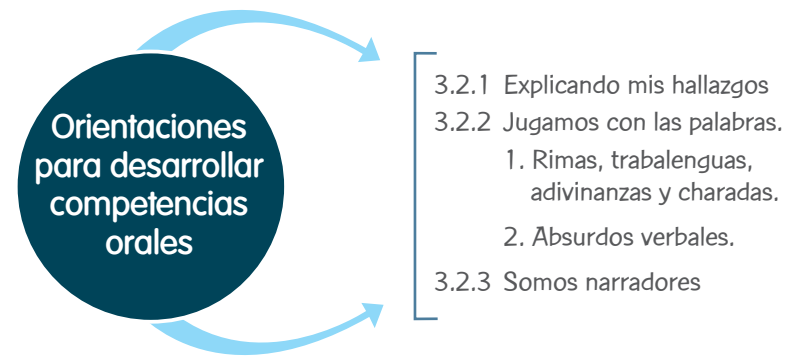
Los docentes tenemos que expresarnos de manera pertinente según la situación comunicativa y la cultura del lugar donde nos encontramos. Así mismo, es necesario que observemos cómo hablan nuestros estudiantes, que analicemos sus destrezas y dificultades, y que diseñemos actividades para garantizar que tengan diversas experiencias de comunicación.

Los docentes debemos comprometernos a (Reyzábal, 2001):

- Dar instrucciones utilizando oraciones completas y precisas.
- Usar un vocabulario variado.
- Hacer preguntas abiertas, que permitan respuestas específicas.
- Escuchar a cada estudiante con atención.
- Responder las preguntas de forma apropiada y cordial.
- Permitir que nuestros estudiantes hablen entre sí, y expresen sus opiniones.
- Animar a los estudiantes para que hagan preguntas.
- Evitar los juicios negativos, como decir "eso está mal", sin dar explicaciones.
- Programar actividades que promuevan la comunicación oral, tanto espontánea como planificada.

3.2 Orientaciones para desarrollar competencias orales

Presentamos una serie de estrategias, técnicas y actividades que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades correspondientes al III ciclo de primaria.



3.2.1 Explicando mis hallazgos

Esta estrategia sirve para presentar el contenido de un tema con la intención de explicar una serie de ideas y, así transmitir las a los demás de manera clara y convincente. Los textos en los que predomina la exposición se denominan “textos expositivos”. Mediante esta estrategia, los estudiantes desarrollan habilidades para organizar la producción de su texto oral y mejorarlo durante el proceso (Palou y Bosh, 2005).



a. Relación con la capacidades e indicadores de la competencia

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta, según normas culturales su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito.
Expresa con claridad sus ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena sus ideas en torno a temas variados de acuerdo con el propósito establecido.
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto.

b. Descripción

- **Conversan para preparar la intervención.** Ya que no podemos hablar sobre un tema si no lo conocemos, lo primero que nuestros estudiantes deben considerar es sobre qué quieren hablar y, luego, preguntarse qué conocen acerca de ese tema. En el caso de los primeros grados, es recomendable que partan con exposiciones que tengan que ver con sus vivencias, con lo que conocen de su entorno familiar y comunal o con otros temas que les interesen y los motiven a investigar.
- **Elaboran un guion.** Con tu ayuda, organizan la información priorizando los detalles que no deben olvidar, suprimiendo información poco relevante, etc. Esto quiere decir que deben planificar lo que expondrán, textualizarlo (escribir lo planificado) y revisarlo para evitar omisiones importantes.
- **Ensayan en voz alta.** Sugiereles que hablen frente a un espejo o que le pidan a algún amigo o familiar que haga de público. Como docentes, debemos estar atentos a sus logros y motivarlos constantemente respecto a que sí lo pueden hacer bien.

También pueden grabar sus ensayos con algún medio electrónico, si esto fuera posible en el lugar donde se encuentren; para ellos, será una gran experiencia poder verse o escucharse.

La descripción de esta estrategia presenta al inicio tres pasos: Conversan para preparar la intervención, elaboran un guión y ensayan en voz alta.

RECUERDA QUE:

- Es importante que vocalicen y pronuncien con claridad en su lengua materna y según su variedad dialectal.
- En el aula, posibilitemos un clima afectivo adecuado, que les brinde la seguridad y la confianza necesarias para exponer.
- Recuérdales algunas pautas, como hablar lentamente y hacer pausas durante la intervención. Reitérales que esto ayudará al público a comprender mejor la información.
- Finalmente, menciona la idea de utilizar recursos no verbales de manera adecuada, ya que no solo se comunica con la voz: los gestos refuerzan lo que contamos.
- Podemos evaluar o autoevaluar si el estudiante utilizó un tono adecuado, si presentó lo que preparó, si dice para qué expuso.

c. Aplicación

Los niños de segundo grado participan en el proyecto “Elaboramos un álbum de los animales del Perú”. Investigan sobre su animal peruano favorito, exponen a sus compañeros la información encontrada y planifican un apoyo visual para el momento de su exposición, como un mapa semántico con dibujos.

El propósito es que los niños realicen una exposición sobre su animal preferido con motivo del aniversario de la escuela, así también que sean capaces de comunicarse con distintas intenciones, empleando un lenguaje adecuado a la situación comunicativa, es decir, al contexto de una exposición informativa para sus compañeros de aula. Se espera que expresen con claridad lo que entienden y comprenden, utilizando su lengua materna.

Veamos un ejemplo de cómo se aplica esta estrategia:

Teresa es profesora de segundo grado. Cuando conversaba con sus estudiantes, surgió la propuesta de investigar sobre los animales del Perú. Entre las actividades consideradas está la exposición "Mi animal favorito del Perú". Para llevarla a cabo, se organiza con los niños.

Docente : Muy bien, chicos. ¿Recuerdan qué actividad nos propusimos realizar el día jueves? (Todos observan el cartel de organización de actividades publicado en una de las paredes del aula).

Fernando : Sí, señorita. Nos toca hablar sobre nuestro animal favorito.

Docente : Así es. Entonces, hoy debemos ponernos de acuerdo sobre todo lo que no deben olvidarse de mencionar. ¿Cuál sería el primer dato?

Isabel : Decir el nombre.

Docente : ¡Muy bien! Y para prepararse, deben investigar. ¿Dónde buscarán información?

Fernando : Puede ser en libros, mis hermanos tienen muchos.

Isabel : En Internet.

Fernando : Les podemos preguntar a nuestros papás.

Docente : Tienen razón. Y díganme, ¿qué les gustaría investigar y contarles a sus compañeros?

Fernando : Podemos decir cómo es.

Raúl : A mí me gustaría saber qué come.

Lucía : Yo quiero saber cómo nace.

Docente : Me parece bien. ¿Necesitarán algún material para su presentación?

Sofía : Podemos traer una figura.

Emilia : En el colegio de mi hermano mayor, les regalan unos papeles con fotos a los invitados que van a las presentaciones o veladas o exposiciones o ferias.

Docente : Claro, podrían preparar algo para compartir con sus amigos como recuerdo, o algo como esto, que se llama tríptico. (Les muestra uno).

Fernando : Sí, señorita, para que se acuerden de lo que digamos.

Docente : ¡Muy bien! ¿Qué les parece si practicamos? ¿Qué es lo primero que debemos hacer cuando vamos a hablar con alguien?

Todos : ¡Saludamos!

Docente : ¡Muy bien! Luego, ¿qué dirían? ¿Cómo sabrán los demás de qué trata su exposición?

Alberto : Debemos decir el nombre del animal que vamos a mostrar.

Docente : Entonces, hasta esa parte, la presentación sería así: "Saludo: Buenos días, hoy les hablaré sobre el mono". Chicos y chicas, qué otras cosas dirían, por ejemplo, del mono...

Luis : Vive en la selva.

Fernando : Come plátanos.

Isabel : Vive en los árboles.

María : Señorita, ¿qué más come?

Docente : ¡Ah! Eso nos lo contará uno de ustedes. ¿Qué le dirán a sus compañeros que los han escuchado con mucha atención?

Todos : ¡Gracias!

Docente : ¡Los felicito! Ahora vamos a anotarlos para no olvidarlos. A sus papás y mamás les van a explicar sobre qué van a investigar para que les puedan facilitar más libros.

3.2.2 Jugamos con las palabras



¿Hemos observado a nuestros estudiantes jugando en el recreo? ¿Cómo los vemos? Seguramente felices, participativos, expresándose sin temor ni vergüenza... El juego es una actividad inherente a la naturaleza de los niños, de modo que está presente en todas las culturas.

Desde el enfoque comunicativo partimos de la premisa de que, para lograr la competencia comunicativa, es necesario desarrollar un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos y socioculturales, por ejemplo), que el estudiante debe poner en juego al producir y comprender textos de acuerdo con la situación comunicativa real. Por lo tanto, el juego adquiere importancia en los planos social, afectivo y cognitivo.

1. RIMAS, TRABALENGUAS, ADIVINANZAS Y CHARADAS

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Mediante estas estrategias estimulamos en nuestros estudiantes la producción de textos orales lúdicos que se complementan con el uso de recursos verbales (entonación y volumen de la voz) y no verbales (gestos). La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	<ul style="list-style-type: none"> Pronuncia con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto.
Infiere el significado de los textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> Deduca hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.

b. Descripción

Las rimas son la repetición de una secuencia de sonidos al final del verso, a partir de la última vocal acentuada. Se utilizan en poemas, canciones, cuentos, etc.

- En papelógrafos, presentamos las rimas escritas con su respectivo dibujo; y las leemos poniendo énfasis en los sonidos finales. Por ejemplo:



*Me subo muy alto,
me bajo después,
golpeo mis manos
y ruedo otra vez.*

*Abuelita se ha dormido,
de sus lentes se olvidó.
Me los saco, me los pongo
¡qué distinto veo yo!*

*Tres pollitos tiene mi tía,
dos le cantan, otro le pía,
siempre entonan con alegría
una misma melodía.*

- Les pedimos a los niños que las repitan con nosotros.
- Hacemos que digan las partes que riman de las palabras y que las marquen al repetir las de forma oral, para hacer énfasis en ellas.
- Los invitamos a que inventen sus propias rimas. Por ejemplo, uno de los niños puede comenzar diciendo "Me fui al campo en la mañana" y el siguiente agregar "Me fui al campo en la mañana con mi tía Juana...".
- Les pedimos que inventen rimas relacionadas con el tema de la situación de aprendizaje.

Ideas para trabajar con trabalenguas

Los trabalenguas son un conjunto de palabras que tienen combinaciones de sonidos iguales o parecidos y que resultan difíciles de pronunciar. Son muy eficientes para mejorar la pronunciación, la producción fonética y la vocalización.

- Seleccionamos o inventamos trabalenguas divertidos.

*Pepe Pecas pica papas con un pico,
con un pico pica papas Pepe Pecas.*

*El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
Aquel que lo desenladrille,
un buen desenladrillador será.*

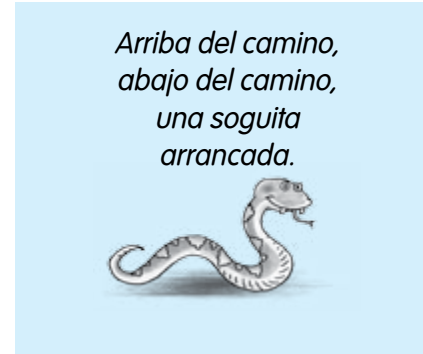
- Lo ideal es vincular los trabalenguas con los temas de la situación de aprendizaje.
- Presentamos los trabalenguas en un papelógrafo o escritos en la pizarra.
- Recordamos a nuestros estudiantes que, para que pronuncien mejor y para que los demás escuchen bien, se pueden sentar cómodos en una silla o en el suelo; manteniendo los pies relajados y la cabeza orientada hacia el frente.
- Leemos el trabalenguas señalando en el texto de forma corrida. Nos aseguramos de que, con nuestra ayuda, los niños comprendan el significado del texto escrito.
- Invitamos a nuestros estudiantes a leer con nosotros el trabalenguas, siguiendo las palabras mientras las vamos señalando.
- Una vez que pueden leerlo bien, invitamos a nuestros estudiantes a que lo digan cada vez más rápido, sin equivocarse.

Ideas para trabajar con adivinanzas

Las adivinanzas son breves enunciados o versos que plantean de forma sencilla un enigma o acertijo. Utilizan la rima como recurso principal. En las regiones de la sierra se las conoce como watuchis. Allí, los niños crean sus propias adivinanzas cuando se vuelven mejores observadores del ambiente en el que viven; entonces exploran e inventan acertijos basándose en su realidad inmediata. Las adivinanzas les sirven para relacionarse socialmente, reforzar su identidad y transmitir conocimientos sobre la vida en la comunidad; además de hacerlos razonar, buscar sentido y relacionar elementos del texto (Zavala, 2006).

Podemos crear adivinanzas y motivar a nuestros estudiantes para que las inventen a partir de la descripción de un objeto: para qué sirve, dónde se encuentra, etc., y sobre cualquier tema: animales, objetos u otros. Es una forma divertida de aprender nuevas palabras y de conocer las tradiciones.

- Escribimos adivinanzas en un papelógrafo. Si es posible, ilustramos las respuestas con dibujos (no nos olvidemos de cubrirlas).



- Empezamos a jugar a las adivinanzas con una de las que preparamos.
- Retamos a nuestros estudiantes a adivinarla. Los ayudamos haciéndolos pensar en las características descritas en la adivinanza; por ejemplo, "¿qué objeto que ustedes conocen tiene barba y tiene dientes?", "¿cómo son y de qué color son los dientes?", "¿entonces, se trata de...?", "¿qué será?".
- Mostramos el papelógrafo con la adivinanza y su respuesta, si es posible en un dibujo, para que la confronten con sus respuestas.
- Los invitamos a compartir las adivinanzas que conozcan.
- Luego, inventamos una adivinanza frente a ellos, y los invitamos a que hagan lo mismo.
- Otra forma de iniciar el juego es que escojamos mentalmente un objeto del aula y, sin mostrarlo, mencionemos sus características más saltantes (forma, color, tamaño, utilidad, etc.), a modo de adivinanza, sin decir de qué objeto se trata.
- También podemos jugar con las tarjetas léxicas. Escogemos una sin que ellos sepan y luego la colocamos entre las demás. Describimos lo que contiene la tarjeta elegida y ellos tendrán que adivinar de qué se trata. Para hacerlo, tienen que mirar las tarjetas y elegir la respuesta entre estas.

Ideas para trabajar charadas

Una charada es un texto, generalmente en verso, en el que se reemplazan algunas palabras por gestos o movimientos que representan sílabas de la palabra clave. El objetivo de la charada es adivinar la palabra clave (o solución).

También existe la charada muda. En esta, los gestos y la mímica reemplazan la declamación. Mientras unos expresan con gestos y movimientos aquello que se debe adivinar, otros interpretan con palabras aquello que están presenciando. Se genera así una interacción entre la comunicación verbal y corporal, ideal para destacar cómo todo en nosotros sirve para comunicar: palabra, sonido, gesto, movimiento.

- Teatralizamos frente a nuestros estudiantes una actividad que realizamos habitualmente; lo hacemos en silencio usando movimientos corporales, por ejemplo: nos lavamos los dientes y nos enjuagamos la boca, cruzamos una quebrada a pie, trepamos un árbol, tomamos sopa, etc. Con nuestro cuerpo, también podemos comunicar situaciones y emociones. A partir de lo que comunicamos usando movimientos y gestos, nuestros estudiantes tienen que adivinar o inferir a qué nos estamos refiriendo.



- Invitamos a nuestros estudiantes a teatralizar otras acciones, cuentos y personajes conocidos frente a sus compañeros para que ellos adivinen de qué se trata.
- Conformamos equipos para que unos adivinen las acciones de otros.



c. Aplicación

Esta estrategia se puede dar en el marco del proyecto "Creamos juegos de palabras divertidas". La profesora de primer grado considera que es importante estimular en sus estudiantes la fluidez al hablar. De esta manera, tendrán la oportunidad de mejorar su pronunciación, conocer textos orales tradicionales y crear sus propias aliteraciones (repetición de los mismos fonemas en una frase, sobre todo consonánticos) y rimas de una forma divertida.

El propósito es que los estudiantes inventen juegos orales para compartir entre compañeros, así como participen de manera activa y espontánea en veladas organizadas para mostrarles sus aprendizajes a las madres y los padres de familia. Esto permite favorecer en nuestros niños el desarrollo de la discriminación auditiva y la pronunciación.

Es importante que los niños del tercer ciclo tengan la oportunidad de interactuar con materiales que les sirvan como referentes visuales ya que se encuentran en la etapa del pensamiento concreto. Esta interacción les ayuda a activar la imaginación y la verbalización, entre otros. (Minedu, 2011).



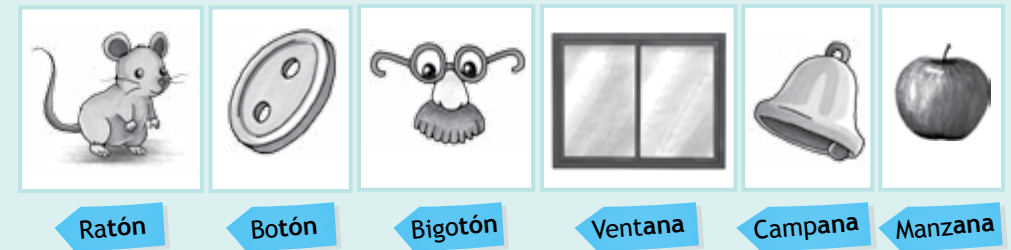
Veamos un ejemplo de cómo se aplica esta estrategia:

La profesora Miriam quiere trabajar rimas con sus estudiantes. Para ello, les presenta una lámina:



- Docente** : Chicos y chicas, hoy les he traído algo que nos ayudará a jugar (muestra la lámina). Vamos a observarla con atención para ver de qué se trata. (Después de unos minutos): Díganme: ¿qué creen que es? ¿De qué se trata?
- Carlos** : Se parece a la lámina de la canción para las mamás.
- Ramiro** : Hay dibujos. Unos niños jugando.
- Carlos** : Un niño feliz.
- Rosa** : Unos números: 1, 2 y 3.
- Docente** : ¿Cómo se llama el juego que están jugando los niños del dibujo?
- Carlos** : ¡Ah, juegan a la ronda!
- Rosa** : ¡Como nosotros en el patio!
- Docente** : ¡Muy bien! Tienen razón. ¿El niño está llorando o riéndose? (señalando a uno de ellos).
- Carlos** : Cuando estoy feliz, me río.
- Docente** : Entonces, chicas y chicos, ¿qué creen que dice la lámina?
- Ramiro** : Juguemos a la ronda.
- Carlos** : Contamos 1, 2, 3.
- Rocío** : Jugando estamos felices.
- Ramiro** : La ronda nos da risa.
- Docente** : ¿Qué les parece si la leemos juntos? (Después de la lectura). Díganme: ¿hay palabras que terminan igual? ¿Cuáles son?
- Rosa** : Sí, señorita: "Miguel" y "cuartel".
- Docente** : ¡Excelente! Miren, les he traído otros materiales para jugar.

Miriam ha elaborado tarjetas como estas:



- Docente** : Niños, observen estas tarjetas. ¿Qué figuras ven? ¿Cómo creen que las podemos usar?
- Carlos** : Hay un ratón, una manzana.
- Ramiro** : Una cara chistosa con lentes y un bigotazo...
- Rocío** : Señorita, tienen unas letras... Aquí dice "Manzana"; y en esta "Ratón".
- Docente** : ¿Y en la cara graciosa?
- Rosa** : No sé... Bi... ¿bigotes?
- Docente** : Dice "Bigotón" (señalando al mismo tiempo).
- Carlos** : ¡Ah, ya sé! Miren: podemos juntar estas (señala "Ratón" y "Bigotón").
- Docente** : ¡Muy bien! ¿Podrías juntarlas con otra más?
- Rosa** : Sí, mira, con "Botón" (acercándose a las tarjetas y señalándolas con su dedo).
- Ramiro** : Cuando estaba en el jardín, mi señorita me enseñó una canción de un ratón y un botón.
- Docente** : ¿Recuerdas cómo era?
- Ramiro** : *Debajo de un botón ton ton,
que encontró Martín tin tin,
había un ratón ton ton,
¡Ay, qué chiquitín tin tin!*
- Docente** : Esa canción es muy linda y nos ayuda a jugar con las rimas, es decir, con las palabras que terminan igual. ¿Qué palabras riman?
- Carlos** : Botón con ratón.
- Rosa** : Y Martín con chiquitín.
- Docente** : ¡Muy bien! Niños y niñas, ¿y cómo juntamos las otras tarjetas?
- Rosa** : Ventana con manzana y campana...

- Docente** : ¡Excelente! Ahora les propongo un juego... Qué les parece si, por grupos, ponemos papelógrafos y escribimos una palabra como "zapatilla" y luego hacemos una lista de palabras que rimen, como...
- Carlos** : ¡Granadilla! (los niños continúan mencionando palabras).
- Docente** : ¡Muy bien! Otro juego: ¿y si hacemos una rima como la de la lámina?
- Carlos** : ¡Sí! Ratón con botón.
- Rosa** : Con las palabras de mi grupo sale gato con zapato.
- Docente** : Vamos a escribir para no olvidarlo y ver qué más le podemos poner. Faltan nuestros amigos del otro grupo. *(Los niños y las niñas dictan y la docente escribe):*
- El ratón juega con el botón, el gato con el zapato...*
- Docente** : ¡Qué bonito! ¿Qué le pueden agregar?
- Rosa** : El pato come en el plato.
- Docente** : ¡Qué bien! Estamos creando una rima entre todos.

Otra opción es jugar a "Ha llegado un barco". Nos sentamos en círculo y utilizamos una pelota. Quien tiene la pelota empieza el juego diciendo: "Ha llegado un barco cargado de..." y le agrega el sustantivo que desee; por ejemplo, "muñecas". Lanza la pelota a otra persona del círculo y esta debe decir una palabra que empiece con el mismo sonido inicial de la última palabra (muñecas) como "muebles". Así, continúa el juego. Pierde el que repite una palabra dicha anteriormente.

2. ABSURDOS VERBALES

El término "absurdo" hace referencia a aquello carente de sentido y opuesto a la razón. En este caso, se relaciona con las frases u oraciones ilógicas, raras o descabelladas. Al ser incongruencias, los niños necesitan cierto nivel de razonamiento para detectarlas y entenderlas. Esta estrategia permite desarrollar el vocabulario, la fantasía y la atención necesaria para poder seguir el hilo temático.

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Escucha activamente diversos textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales (asiente con la cabeza, fija la mirada, etc.) según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.
Infiere el significado de los textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.

b. Descripción

- Mostramos en el aula láminas con absurdos visuales, como las siguientes:



Les pedimos a los niños que describan las figuras, que encuentren los detalles ilógicos de las imágenes (en este caso, por ejemplo, "La niña se está peinando con la escoba") y que propongan las ideas lógicas.

- Los invitamos a jugar a decir cosas absurdas. Quien inicie el juego (nosotros o un estudiante) formula oraciones como:
 - Las papas crecen en el cielo.
 - Las gotas de lluvia caen de abajo hacia arriba.
 - Los perros tienen cinco patas.
 - Tomo la sopa con el lápiz.
- Todos participan identificando el absurdo y diciendo por qué lo es; además, dicen una oración más cercana a la realidad.

c. Aplicación

Esta estrategia se puede trabajar en segundo grado a partir del proyecto "Escuchamos con atención y encontramos la solución". El profesor Juan, de segundo grado, considera necesario realizar este proyecto porque realza el desarrollo de la fantasía como una herramienta didáctica y porque muchos de sus estudiantes tienen dificultades para mantener la atención. Finalmente, junto con ellos, se propuso hacer una recopilación de los absurdos que crearon en aula, los transcribieron y los ilustraron con el fin de hacer un fichero y tenerlo como material de biblioteca.

El propósito es que los niños descifren el contenido de diferentes mensajes y, a la vez, aporten al diálogo de manera activa para compartir este tipo de juego con sus compañeros del aula.

Esto permite reforzar la atención auditiva y la identificación de detalles de información.

Veamos un ejemplo de cómo se aplica esta estrategia:



Con ayuda de los padres de familia, el profesor Juan ha elaborado unas láminas. Hoy se las mostrará a sus estudiantes.

- Docente** : Miren, chicas y chicos. Estas láminas las hicieron sus papás y sus mamás, pero creo que les han querido jugar una broma. Mmm... mírenlas con atención.
- Alex** : ¡Ja, ja! Profe, sí, es una broma. Mire, le han puesto brazos a la silla.
- Rubén** : Sí, profe. ¡Esa vaquita se parece a mi Chabelita, pero con las botas de mi mamá!
- Vanesa** : Mire, profesor, hay pelotas en el árbol, ¡qué chistoso!
- Docente** : Y si nosotros formamos oraciones con estas figuras, ¿qué diríamos?
- Carol** : La silla tiene brazos.
- Alex** : La vaca se pone botas y se va a comer.
- Rubén** : Ese árbol da pelotas.
- Docente** : ¡Muy bien! Y lo que vemos en las figuras y las oraciones, ¿son cosas reales?
- Niños y niñas** : ¡No!
- Docente** : Tienen razón. Decimos que son absurdos porque son cosas sin sentido, son raras.
- Alex** : ¡Dan risa!
- Docente** : Sí, es verdad. ¿Qué tal si seguimos con otros? ¿A quién se le ocurre otro absurdo?
- Carol** : La gallina tiene cinco patas.
- Rubén** : El carro tiene alas.
- Alex** : La señora carga un... ¡elefante!
- Docente** : ¡Muy bien! ¿Qué les parece si les doy unas hojas para que dibujen y escriban lo que han dicho?
- Elizabeth** : Sí, y luego las ponemos en nuestro periodico mural para que lo vean los de los otros salones.
- Niños y niñas** : ¡Síiiiiiiii!

3.2.3 Somos narradores

En las zonas andinas de nuestro país surgen relatos en el contexto de una conversación. Gracias a ellos, las personas mayores transmiten su sabiduría y sus valores a los más jóvenes.

Esta estrategia permite que nuestros estudiantes expresen sus ideas, emociones y experiencias, mediante relatos coherentes y empleando las convenciones del lenguaje oral (Muñoz y otros, 2011).

Saber narrar cuentos también quiere decir saber escogerlos, prepararlos y adaptarlos, si fuera preciso; y, naturalmente, ser capaz de inventarlos a partir de algún suceso. En la medida de lo posible, es importante que nuestros estudiantes escuchen a diferentes narradores de cuentos, y no solo a su docente; así accederán a diversos modelos de narradores (Barragán y otros, 2005).

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia permite que los estudiantes se expresen dando una secuencia temporal a su discurso a través de la narración. La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Escucha activamente diversos textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales (asiente con la cabeza, fija la mira, etc.) según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.
Expresa con claridad sus ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena sus ideas en torno a temas variados de acuerdo con el propósito establecido.

b. Descripción

- La narración debe tener una estructura que le dé coherencia: inicio, nudo y desenlace.
- Para hacer una buena narración, es necesario:
 - Usar un buen vocabulario.
 - Apelar al lenguaje gestual (gestos, miradas, etc.).
 - Matizar la voz para captar la atención del público.
 - Ejercitar la memoria, lo que no implica memorizar el texto porque eso le quita espontaneidad.
- Para crear expectativa entre la audiencia podemos usar recursos como vestuario o elementos complementarios.
- Primero, es necesario hacerles tomar conciencia del emisor, es decir, de ellos mismos como conocedores del cuento, y del receptor —o los receptores—, a quien se le expone la narración que desconoce.
- Nuestros estudiantes deben comprender los cuentos que van a narrar, así como interpretar los argumentos y comprender quiénes son los personajes, cómo

pueden ser y qué representan. Igualmente, han de tener claras las situaciones concretas que vive cada personaje, las emociones que pueden sentir, los paisajes que los rodean, etc.

c. Aplicación

Esta estrategia la trabajamos con niños de segundo grado, en el marco del proyecto "Compartimos las historias de nuestras abuelitas", que busca resaltar el rol de los adultos mayores como transmisores de la cultura de la comunidad.

El propósito es que los estudiantes conozcan la tradición oral de su comunidad y compartan las historias de sus abuelitas con sus compañeros de otros grados escolares. Esto permitirá que escuchen de manera activa diversos tipos de textos orales en distintas situaciones comunicativas.

Veamos un ejemplo de cómo se aplica esta estrategia.

Docente : Hoy nuestro amigo César ha venido a narrarnos una historia que le contó su abuelita. ¿De dónde es tu abuelita, César?

César : De Ucayali.

Docente : ¿Te contó tu abuelita en qué parte del Perú queda Ucayali?

César : Sí, en la selva.

Docente : Muy bien, chicas y chicos, entonces escuchemos a su compañero con mucha atención. (Con ayuda de su docente, César ha elaborado una lámina que muestra un paisaje de la selva).

César : Mi abuelita me contó una historia que se llama "La Sachamama". Es una boa gigantesca y solitaria que vive adentro de la selva. Llega un tiempo de su vida en que sube de peso y ya no puede reptar, o sea, no se puede arrastrar, entonces busca un lugar para vivir. Con su poderosa cola hace espacio. Allí pone su cabeza y espera (se acomoda en un rincón del aula y mira de reojo). El gran poder que tiene para atraer, jala a sus víctimas. Entonces, cualquier animal u hombre que, por no tener cuidado, pase por delante, verá solamente su cabeza; pero ya será muy tarde porque habrá caído en el poder de la Sachamama. Será atraído hacia su poderosa boca, para luego ser triturado y tragado. Después de comer, se pondrá a dormir por un largo tiempo. Otras historias cuentan que es el espíritu de los ríos de la Amazonía.

Docente : ¡Muy bien, César! (todos aplauden). Chicos y chicas, ¿qué palabras nuevas hemos escuchado?

Sofía : Sachamama.

Docente : ¿Qué es?

Sofía : Una gran boa.

Docente : ¿Y qué es una boa?

Sofía : Una serpiente grandaza. Mi hermano tiene un libro de animales y me enseñó.

Docente : Se ve que han estado atentos. ¿Y cómo atrae a sus víctimas?

3.3 Orientaciones para desarrollar competencias escritas

Escenario de las estrategias

...la escuela debe funcionar como un ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social.

Berta Braslavsky

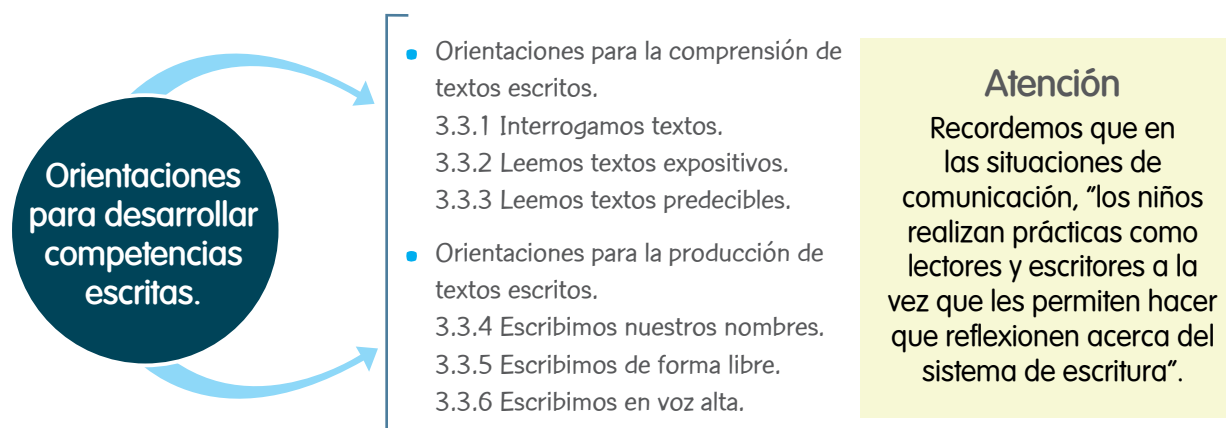
Nuestros niños necesitan sentir confianza para expresar sus propias concepciones acerca de la lectura y la escritura, sin temor a ser criticados. Es por eso que los maestros tenemos que crear en nuestra aula y escuela, un clima respetuoso que les dé esa seguridad. Tenemos también que ofrecer oportunidades para que nuestros niños puedan hacer uso natural de la lectura y la escritura, en un ambiente en el que puedan ver a otros niños o adultos, leer y escribir; en un ambiente letrado donde puedan acercarse a materiales escritos, y leer con distintos propósitos.

Cuando nuestros niños viven en zonas rurales y no tienen ambientes letrados como en las ciudades, porque la comunicación es más oral que escrita, debemos procurarles un ambiente letrado en el aula y la escuela. En lo posible, también debemos contribuir con letrar la comunidad; este es un modo, de acercarse a diversos textos.

Crear estos ambientes contribuye con el desarrollo de estrategias de lectura del propio niño, porque le permite interactuar en situaciones donde puede observarse a las personas usando el lenguaje de diversas maneras con distintos propósitos. Esto es necesario porque nuestros niños son los actores principales en el esfuerzo por adquirir el sistema de lectura y escritura. Con las estrategias que nosotros les ofrecemos para que las hagan suyas, los niños se van convirtiendo en lectores y escritores expertos.

En este empeño es que nos encontramos frecuentemente con términos como actividades, técnicas, estrategias, que son interpretados y usados muchas veces de manera indistinta. Vamos a definir la estrategia como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño de los niños en su aprendizaje. Desde esta concepción presentamos un conjunto de estrategias que han sido organizadas según las competencias y capacidades que deberían desarrollar los estudiantes.

Ahora que ya sabemos qué deben aprender nuestros niños, debemos planear cuáles serán las estrategias de enseñanza para el aprendizaje exitoso de la lectura y escritura. Las estrategias han sido organizadas en dos grupos:



3.3.1 Interrogamos textos

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito que los niños interactúen con diversos textos de su entorno y a través de indicios construyan su significado.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Infiere el significado de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece imágenes, palabras conocidas, siluetas del texto, índice, título.
Recupera información de diversos textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos (titular de periódicos, ingredientes y preparación en la receta, etc.).

b. Descripción

Esta estrategia (Jolibert, 1992) consiste en promover el esfuerzo del niño como lector activo para construir significado. Nuestros niños tienen la oportunidad de ponerse en contacto con todos los detalles que acompañan el texto impreso. Esto les permite identificar - por ejemplo - sus características físicas, tipo de letra y tamaño, colores, ilustraciones y otras claves o indicios que acompañan a cada tipo de texto.

Esta estrategia aprovecha la tendencia natural de los niños a explorar, orientándola hacia la interrogación de diversos textos escritos, con el fin de acceder a su significado, formulando hipótesis a partir de las claves o indicios; los cuales permitirán hacer anticipaciones sobre el significado del texto, y luego, confirmar o rechazar las hipótesis planteadas al interactuar con el texto.

c. Aplicación

• Primero, les mostramos textos. Presentamos a nuestros niños diversos tipos de textos que circulan en su entorno, en el aula, la escuela y la localidad: periódico, etiquetas, actas, invitaciones, etc.

• Luego, les proponemos preguntas. Estas preguntas deben permitir obtener del texto la mayor cantidad de información para construir su significado (construcción de la comprensión del texto). Así, nuestros niños pueden obtener claves relacionadas con:

La situación:

– ¿Cómo llegó el texto a clase?

Las características físicas del texto:

– ¿Qué características físicas tiene?

– ¿A través de qué medio fue reproducido? (Manuscrito, impresora, imprenta)

El texto mismo:

– ¿Cómo está diagramado?

– ¿Qué información aporta la “silueta” de la página?

– ¿Tiene números? ¿Cuál es su función?

– ¿Qué tipo de signos de puntuación posee?

– ¿Hay palabras conocidas en el texto?

• A continuación, los invitamos a anticipar el significado. Estimulamos a nuestros niños a observar las características de los textos y a observar cómo se hace para obtener de ellos información que permita anticipar lo que dirá.

• Finalmente les pedimos verificar. Invitamos a nuestros niños para que verifiquen sus hipótesis con sus compañeros, con su maestro u otros adultos a través de diferentes medios: les leen en voz alta, el contexto y las ilustraciones les da información, la discusión con otros, o sus conocimientos acerca del sistema de escritura.

Aplicación en una situación comunicativa

En un aula de segundo grado, la profesora Elizabeth prepara con los niños un recetario de postres, proyecto al que llamaron “Aprendemos y hacemos postres”. El propósito es que los niños lean recetas para hacer un libro con ellas y preparar diferentes postres en su aula. Esto permitirá que los niños conozcan la estructura de la receta y sus características textuales (verbo en el modo indicativo).

COCADITAS

Ingredientes:

1 lata de dulce de leche
1 paquete de coco rallado seco
1 paquete de galletas de vainilla molida

Preparación:

1. Mezclar todos los ingredientes en una vasija y amasar bastante con las manos.
2. Formar bolitas pequeñas y colocarlas sobre un plato.
3. Espolvorear con coco.



Veamos cómo se realiza esta estrategia, siguiendo el proceso de interrogación de textos:

Docente : ¿Qué vamos a hacer?

Camila : Vamos a buscar recetas en las revistas, periódicos, Internet...

Rodrigo : ¡Yo he traído un libro con recetas que me ha dado mi papá!

Docente : Vamos a revisar todos estos materiales de lectura. ¿Para qué buscamos esas recetas?

Niños : ¡Con ellas haremos un recetario con postres!

(Revisan los materiales en pequeños grupos y usan papelitos para separar las páginas).

Docente : Ahora que ya tenemos seleccionadas las recetas, ¿qué les parece si establecemos un orden para saber por cuál comenzamos?

Omar : Señorita hagamos votación. (Todos los niños copian los nombres de las recetas y luego las colocan en la pizarra. Cada niño dice por cuál le gustaría comenzar. Cuentan los votos y luego ordenan la lista de mayor a menor cantidad de votos).

Docente : Siéntense alrededor del texto para que todos podamos verlo.

Niños : Se sientan cerca a la docente.

Docente : ¡Vamos a observar todos los detalles que tiene el texto! ¿Cómo llegó el texto a la clase?

Rodrigo : ¡Lo traje yo en un recetario!

Docente : ¿Qué características físicas tiene el texto?

Camila : Es papel suave y brilla.

Omar : Tiene colores como marrón.

Raúl : Las letras son grandes y pequeñas.

Docente : Vamos a ver, ¿tiene fotos?, ¿se parece a un texto que conocemos?

Camila : Tiene la foto del dulce que vamos a hacer.

Docente : ¿Cómo sabes que es la foto de ese postre?

Lucía : Porque está al lado de lo que está escrito (señala la receta).

Docente : ¿Tiene números?

Leticia : Tiene números aquí (señala en la receta).

Docente : ¿Para qué creen que sirven esos números en el texto?

Raúl : Es que primero tenemos que hacer esto (señala el número 1 en la receta).

Docente : ¿Cómo sabes que hay que seguir ese orden?

Raúl : Porque cuando leí cómo jugar Monopolio también tenía números y mi hermano me dijo que tenía que ser en ese orden.

Docente : ¿Hay palabras que son conocidas en el texto?

Omar : ¡Coco!, como le dicen a mi amigo. El docente reflexiona con los niños sobre el significado y las letras que usará para escribirlo (mayúscula y minúscula).

Lectura individual silenciosa: En este espacio de tiempo de lectura se observa el comportamiento lector de los niños, si leen sin mover los labios, si sus ojos se desplazan linealmente o si se puede observar una lectura en zig-zag.

Docente : *(Lee a los niños el texto. Así los niños saben que dice y de qué trata de la receta que eligieron)* Vamos a leer la receta por espacio de 10 minutos *(tiempo acordado con los niños)*.

Confrontación con compañeros: Puesta en común

Docente : ¿Qué han entendido del texto?

Vania : Es para hacer un postre con manjar blanco y coco.

Omar : Ahí está el título que dice "Cocaditas".

Rodrigo : Tiene varios títulos (señala cada uno de ellos).

Camila : Tiene una fotografía del dulce.

Fernando : Aquí dice "Ingredientes".

Omar : Ahí debe decir "bolitas de coco".

Docente : A ver te escribo "bolitas de coco" y "cocaditas" ¿es la misma palabra?

Omar : No empieza de la misma manera.

Docente : ¿Alguien sabe por qué no empieza de la misma manera?

Rodrigo : (Señalando) Esta tiene la "bo" de "bota" y "coco" tiene la "co" de conejo.

Docente : Entonces, ¿qué dice?

Camila : Dice "bolitas de coco".

Paola : La otra (señala la palabra coco) sí comienza igual.

Docente : Ahora, ¿qué necesitamos para hacer las cocaditas?

Omar : Pues, coco
 José : Manjarblanco
 José : Galletas de vainilla
 Docente : ¡Muy bien! Voy a subrayar lo que han leído.
 Camila : Aquí dice: Preparación, como aquí (muestra una bolsita de gelatina)
 Docente : Sigamos leyendo la receta ¿Qué tendremos que hacer con el coco, el dulce de leche y las galletas? ¿En qué orden los ponemos?
 Omar : Miramos los números.
 Docente : ¡Muy bien! ¿Qué dice en el número uno?
 Sandra : Dice "mezclar".
 Docente : ¿Qué se mezcla?
 Camila : El coco, el dulce de leche y las galletas.
 Docente : ¿Qué más hacemos?
 Fernando : En la foto se ven unas bolitas.
 Docente : ¿Y eso dice en la receta?
 Cecilia : Sí en el número dos dice "formar bolitas".
 Fernando : "Bolitas pequeñas".
 Sandra : En el número dos también dice que hay que ponerlas en un plato.
 Omar : En el tres dice "ponerlas en un plato".

Síntesis del significado del texto: La docente lee en voz alta toda la receta o lo hace otro niño que ya ha construido el sistema de escritura.

Docente : (Lee el texto completo). Entonces necesitamos:

- Galletas de vainilla
- Coco seco
- Dulce de leche

Niños : (Se organizan con ayuda de la docente para planificar) ¿Cuándo lo prepararán?, ¿qué necesitan?

Docente : ¿Cómo logramos entender la receta?, ¿qué nos ayudó?

Rodrigo : Por los materiales que nos dieron en la casa.

Paola : Porque vimos la foto.

Sandra : Pudimos leer que decía coco.

Fernando : Por las palabras conocidas.

Omar : Por el título y los subtítulos.

Docente : Vamos a ver cómo es una receta para que la podamos reconocer otra vez. Díganme, ¿cómo saben que es una receta?

Niños : Tiene las cantidades, tiene subtítulos (*ingredientes y preparación*), números para dar orden, mayúscula al inicio del título y los subtítulos.

3.3.2 Leemos textos expositivos

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

El propósito de esta estrategia es que los niños interactúen con diversos textos funcionales que les brinden información relacionada con sus intereses.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Recupera información de diversos textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información ubicada entre los párrafos de diversos tipos de textos de estructura simple con imágenes y sin ellas.
Infiere el significado de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema central de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.

b. Descripción

Los textos expositivos ocupan una variedad de textos de circulación social. Estos textos contienen información y los podemos encontrar en: afiches, noticias, un tríptico, una nota científica o enciclopédica.

Se caracterizan por:

- Tener una estructura variada. Puede ir bajo el esquema de la noticia, un gráfico, etc.
- Tener información veraz.
- Emplear palabras o léxico preciso.
- Presentar títulos, subtítulos, frases subrayadas o negritas, cuadros, etc.
- Presentar la información con voz impersonal.

c. Aplicación

ANTES DE LA LECTURA

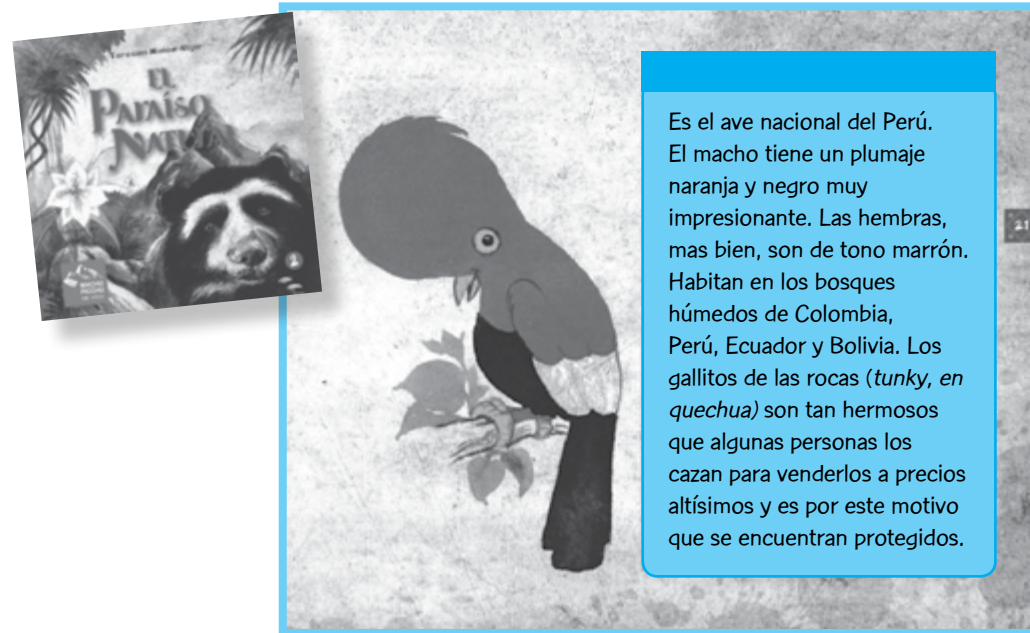
- Exponer el propósito de lectura, ¿para qué vamos a leer?
- Elaborar anticipaciones y expectativas sobre el texto a partir de indicios (imágenes, título, tipo de texto, tapa, contratapa, solapa y otras características del texto o de su soporte).
- Hablar y anotar los conocimientos previos que se tiene acerca del tema.

DURANTE LA LECTURA

- Leer en forma global, en forma individual silenciosa o con ayuda del docente.
- Elaborar predicciones apoyado en la información explícita que brinda el texto.
- Inferir mientras se lee, estableciendo relaciones entre las ideas.
- Establecer relaciones entre referentes. Por ejemplo: Rafaela se fue a la escuela. Ella se fue a estudiar.
- Identificar vocabulario desconocido y deducirlo por el contexto.

DESPUÉS DE LA LECTURA

- Dialogar con sus compañeros para intercambiar ideas y comparar su comprensión.
- Relatar lo que se ha leído.
- Expresar lo comprendido en otros lenguajes, para observar si el lector entendió.



Aplicación en una situación comunicativa

En un aula de segundo grado, los niños de la profesora Pilar están buscando información acerca de Machu Picchu para una exposición que van a realizar por el aniversario del Cusco. El propósito de la lectura es que los niños busquen información sobre Machu Picchu y los animales que habitan allí, para compartirla en la velada que realizará la escuela por fiestas patrias. Esto permitirá que los estudiantes localicen información que se encuentra entre los párrafos del texto e infieran el tema.

ANTES DE LA LECTURA

- Docente** : ¿Para qué vamos a leer?
Raúl : Para tener más información acerca de Machu Picchu.
Docente : Siéntense cerca de mí para que puedan observar el libro que hemos seleccionado para comenzar a leer.
- Niños** : Se acercan.
Docente : ¿Qué ve en la tapa del libro?
Alberto : Un oso, cerros y flores.
Blanca : Parece la selva.
Sara : Esos cerros son Machu Picchu, ¿no señorita?
Docente : ¿Qué podemos hacer para verificar que se trata de Machu Picchu?
Gabriel : ¡Buscar en los otros libros!
Blanca : Creo que sí es porque lo he visto en foto.
Docente : Ahora, vamos a ver la contratapa ¿qué ven?
Alex : Hay un Inca y unos dibujos, ¿qué son?
Ricardo : Es Machu Picchu. Ahí dice (señala en el libro)
Docente : ¿Quién es el autor?
Ricardo : Teresina Muñoz
Docente : ¿Quién es ella?
Katy : Es la que escribe el libro.
Sara : ¡Pero no está su foto!
Docente : Leamos el título "El paraíso natural" ¿Qué es un paraíso natural?
Antonio : Donde hay animales y plantas.
Juana : Hay plantas lindas.
(Los niños exploran el texto y encuentran diversos animales y plantas que hay en Machu Picchu)
Docente : ¿Qué les gustaría leer?
Niños : ¡El gallito!
Docente : En este libro hemos escogido leer esta página (*muestra la que se encuentra el gallito de las rocas. Abre la página y observan la imagen*). ¿Qué ven? ¿Qué dice el título?
Alberto : Hay un pajarito.
Blanca : Yo lo conozco, en la plaza de San José de Sisa han colocado un Tunki.
Gabriel : ¿Tunki?
Blanca : Así lo llaman.
Docente : Entonces ya leímos el título y el dibujo. ¿De qué tratará este texto?
Katy : Del gallito de la rocas, de... (*varios niños dicen diversas respuestas*).
Docente : Ahora vamos a leer una de las páginas que nos informa sobre la variedad de animales que se encuentran en Machu Picchu.

DURANTE LA LECTURA

Docente : Van a leer en forma individual silenciosa. Lo vamos a hacer por espacio de cinco minutos.

Niños : *(Leen el texto y la docente los observa).*

Docente : Ahora que ya ha transcurrido el tiempo, Leeremos juntos en forma oral.

DESPUÉS DE LA LECTURA

Docente : Vamos a dibujar lo que nos ha parecido más importante del texto.

Niños : *(Dibujan)*

Docente : Dialoguemos, ¿qué han aprendido del gallito de las rocas? ¿Cómo es el gallito de las rocas?

Alberto : Es naranja y negro.

Docente : ¿La hembra es igual al macho?

Blanca : Es marrón.

Docente : ¿El Tunki es lo mismo que el gallito de las rocas?

Ricardo : Tunki es el nombre en quechua.

Docente : ¿Por qué están protegidos?

Blanca : Porque los cazan para venderlos.

Docente : ¿Hay gallitos en todo el Perú?

Sara : ¡No, solo hay en bosques húmedos!

Docente : ¿Qué características tiene el texto que hemos leído?

Alex : Tiene título.

Gabriel : Tiene imagen.

Elena : Dice cómo es el gallito de las rocas.

Blanca : Da información del gallito.

Docente : ¿Saben cómo se llama este tipo de texto?

Niños : ¡NO!

Docente : Se llama texto informativo porque nos da información y podemos saber cómo es el gallito de las rocas.

Vamos a completar esta información:

¿De quién se habla en el texto?	¿Qué se dice en el texto?	¿Para qué se escribió el texto?	¿Qué tipo de texto es?
Del gallito de las rocas.	El macho tiene color vistoso. Tiene plumaje naranja y negro...	Para decirnos cómo es el gallito de las rocas.	Es una nota enciclopédica.

3.3.3 Leemos textos predecibles

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

El propósito de esta estrategia es que los niños disfruten de este tipo de textos que les ayude a predecir lo que está escrito por las características que posee.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Se apropia del sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> Identifica qué dice y dónde en los textos que lee mediante la asociación con palabras conocidas de acuerdo con el nivel de apropiación del lenguaje escrito.
Infiere el significado de textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> Formula hipótesis sobre el cuento y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.

b. Descripción

Los libros predecibles pertenecen al tipo de libros de ficción, que se caracterizan por las repeticiones en su contenido y, algunas veces, también por acumulaciones y rima. Permite que los lectores puedan predecir lo que sucederá en el texto.

Esta estrategia consiste en generar situaciones de lectura con niños que se están iniciando en el proceso de alfabetización a través de textos repetitivos en frases o palabras que además suelen ser divertidos para los estudiantes.

Ejemplos de textos repetitivos:

“La gallinita roja y el grano de trigo” y “El enorme nabo”.



“A mi burro, a mi burro”- canción.



“Pimienta en la cabecita”, “Ah, pajarita, si yo pudiera...”, entre otros.

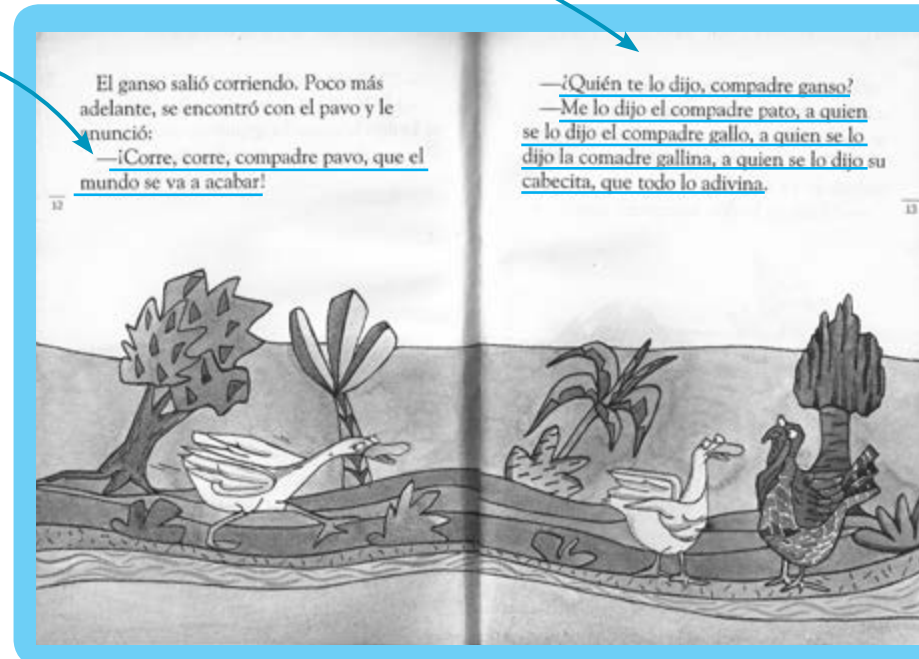
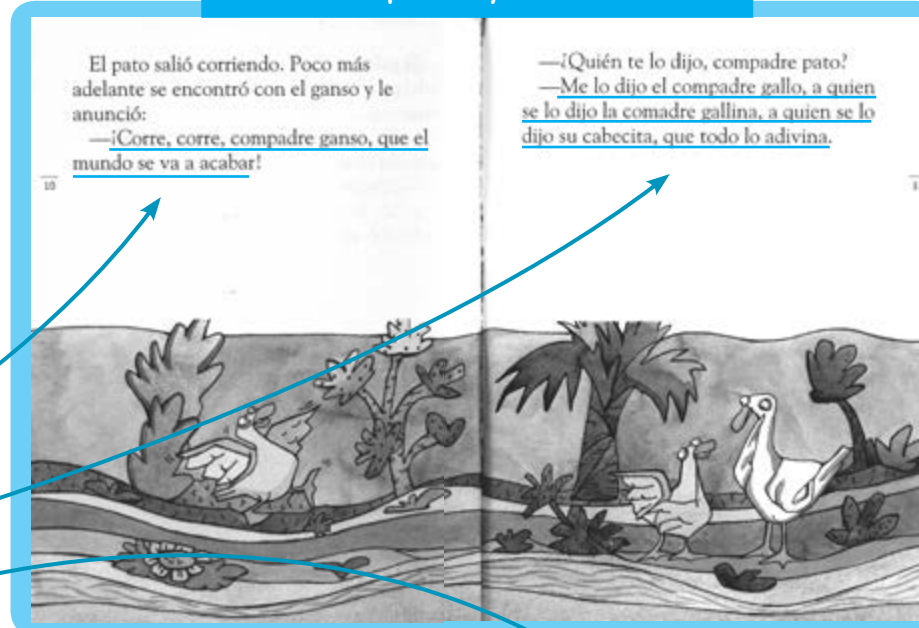


c. Aplicación de la estrategia

- Leemos en voz alta un texto literario con las características mencionadas. Luego, mostramos a los niños las partes visibles del libro como la tapa, la contratapa, el título, el autor y sus imágenes. Les pedimos enseguida que hagan anticipaciones acerca de lo que tratará el texto (inferencia).

- Lee el texto por lo menos dos veces:
 - La primera lectura la hacemos de corrido, haciendo notoria la repetición de las partes del texto. También podemos detenernos antes de comenzar la parte repetitiva para que los niños “hagan predicciones” acerca de lo que dirán los personajes.
 - La segunda lectura es para que nuestros niños se acerquen al texto de manera más autónoma, porque ya saben qué dirá.

Texto repetitivo y acumulativo



Estas partes del texto son las que se repiten y los personajes son los que se van acumulando: el gallo, la gallina, el pato, el ganso, el pavo, etc.

Se repite el diálogo y se acumulan los nombres de los animales (pato, gallo, gallina).

Pimienta en la cabecita de Ana María Machado Editorial NORMA

- Después que hemos leído el texto varias veces con nuestros niños, podemos hacer estas actividades para ampliar el vocabulario y los referentes que sirven de apoyo para la escritura:
 - Presentamos el contenido de la parte repetitiva del texto escrito en tarjetas para que nuestros niños lean sin el apoyo de las claves de las imágenes.
 - Preparamos tiras de papel en las que se encuentran escritas las palabras del texto y las entregamos a nuestros niños para que las coloquen en orden sobre el texto completo.

Aplicación en una situación comunicativa

En la escuela multigrado con niños de III ciclo, la docente organiza las actividades grupales por grados; mientras los niños de segundo leen por sí mismos un texto narrativo siguiendo las pautas dadas por escrito, los niños de primer grado se sientan en círculo alrededor del maestro y les lee en voz alta. Esta estrategia se realiza en el proyecto “Leemos y organizamos nuestra biblioteca”.

- El propósito es que los niños intercambien opiniones acerca del contenido del cuento leído.

Esto permitirá que los niños formulen hipótesis acerca de lo que dirá el texto y, a la vez, construyan el sistema de escritura.

En este contexto la estrategia se aplicó de la siguiente manera:

- Docente** : Siéntense alrededor mío y verán mejor el texto.
Niños : (Se sientan alrededor tratando de ver mejor las imágenes del cuento).
Docente : (Muestra la tapa del texto) ¿Qué ven en la tapa del libro?
Camila : ¡Veo una cabra, un perro, un pavo y...creo que un pato también!
Camila : (Señala en el libro) ¡Ahí hay una gallina o un gallo!
Docente : (Muestra la contratapa) ¿Qué ven?
Sonia : ¡Veo una señora en una foto!
Docente : ¿Quién crees que es?
Omar : ¡La señora que ha dibujado!
Fernando : ¡No, es la dueña del libro!
Docente : Es la autora del libro, es la que lo escribió. Les voy a leer lo que dice:
 “Pimienta en la cabecita es la historia de una gallina...”
 “Ana María Machado nació en Rio de Janeiro, Brasil...”
 ¿Cuál es el nombre de la autora?
Paola : Ana María Machado

Docente : ¿Dónde queda Río de Janeiro? Se acerca al mapa de América del sur y les pide a los niños que señalen ¿dónde nació Ana María Machado?

Rodrigo : Se acerca y señala en cualquier lugar.

Docente : Les lee lo que dice donde señaló el niño. "Aquí dice Colombia". Voy a leer los nombres de los países y ustedes me indican en cuál de ellos se encuentra Río de Janeiro.

Niños : ¡Ahí se encuentra, en Brasil!

Docente : ¿Leímos lo que decía en la contratapa?, ¿de qué dice qué tratará el libro?

Sandra : ¡De unos animales que se asustaron con la pimienta!

Omar : ¡De una gallina!

Niños : *(Siguen las ideas acerca del contenido del libro).*

Docente : Lee a los niños el cuento, despacio y haciendo énfasis en las partes repetitivas. Después de leer el quinto párrafo, les pregunta: ¿Qué creen que le dijo el pato al ganso? (animando a los niños a participar en el desarrollo del texto y hacerles notar la características del texto).

Fernando : – ¡Corre, corre, compadre ganso, que el mundo se va a acabar!

Docente : ¿Qué le responderá el ganso?

Camila : – ¿Quién te lo dijo compadre pato?
– Me lo dijo el compadre gallo, a quien se lo dijo...

Docente : Lee por segunda vez el texto e invita a los niños a que realicen más predicciones. Una vez que terminan la lectura juntos, el docente deja el cuento al alcance de todos en la biblioteca del aula.

Luego, les pregunta: ¿Qué han observado en este texto?

María Gracia : ¡Se repaña varias veces lo mismo!

Docente : ¿Qué se repaña en el texto? ¿Lo puedes señalar y decir qué dice?
(le ofrece el libro para que lo haga).

María Gracia : Aquí dice: (señalando corre, corre) ¡corre, corre, compadre que el mundo se va a terminar!

Docente : ¡Muy bien! Escribe en la pizarra lo que ha dicho la niña y les pide a los niños que digan qué dice ahí. Invita a los niños a que señalen las palabras que pueden leer en el texto. Entrega una copia del texto a cada niño y en ella marcan las palabras que pueden leer. Pregunta ¿Qué creen que significan esas líneas, miren? Y las señala en el texto, leyendo nuevamente. Pregunta ¿habla el mismo personaje? ¿quiénes son los animales del cuento? ¿Cuál es el personaje que aparece con frecuencia?, ¿en qué orden aparecen los animales? Ahora, con las letras móviles pueden formar las palabras que han podido leer.

Luego de esta actividad, los niños pueden reconstruir la secuencia narrativa usando tarjetas o el texto escrito, dibujando, etc.

3.3.4 Escribimos nuestros nombres

Sentido social y afectivo del nombre

"El nombre propio escrito permite una ampliación de la propia identidad. Ser "uno mismo" también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa "de los otros", "de los grandes". También me concierne. Tanta es la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura diciendo "Ésa soy yo".

(Emilia Ferreira, Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, septiembre 2004, México).

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito que los niños construyan el sistema de escritura a través del uso social y reflexión de la escritura de su nombre y el de sus compañeros.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Se apropia del sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> Escribe textos diversos en nivel alfabético, o próximo al alfabético, en situaciones comunicativas. (1.º grado)

b. Descripción

La estrategia del nombre propio no solo es para que nuestros niños aprendan a leer y escribir su nombre convencionalmente. Esta estrategia es "pieza clave del proceso de apropiación de la escritura" para los niños en la etapa preescolar o inicial (Ferreiro). En primaria, en la medida que los niños continúan el proceso de construcción del sistema de escritura y el lenguaje escrito, su nombre y los nombres de sus compañeros siguen siendo palabras significativas.

Escritos y colocados en un lugar visible, los nombres de todos los niños del aula pue-

den utilizarse aplicando otros conocimientos acerca de la escritura, comparando por ejemplo:

- La extensión de las palabras
- Sus formas iniciales o finales
- Su parecido con otras palabras conocidas
- Su familiaridad con palabras que forman parte de su vocabulario por lo que sabe cómo se escriben.

La cartelera de nombres de nuestros niños también es útil para que usen los nombres que conocen para escribir otros. El uso continuo de los nombres de la cartelera les indica que pueden apoyarse en otros escritos para reconocer, reflexionar y construir el sistema de escritura.

Su elaboración requiere que:

- Usemos tarjetas del mismo tamaño.
- Escribamos los nombres con el mismo color y el mismo tipo de letra (IMPRESA, script). De esta manera, evitaremos que los niños reconozcan el nombre solo por el color y se concentren en lo que está escrito, en sus diferencias y semejanzas.

Atención

Lo que escribimos en cada tarjeta debe ser consensuado con los niños. Es decir, el niño debe decidir cuál de sus nombres quiere que se escriba. Si en el aula hay dos niños con el mismo nombre, debemos escribir algo que los distinga; por ejemplo, podemos agregar la primera letra de su apellido o de su otro nombre. De esta manera tendremos a nuestros niños informados y de acuerdo con lo que dice en su tarjeta.



¿En qué letra debemos escribir los nombres de los niños de la clase?



Para que el niño pueda apropiarse de un conjunto de formas-letras, es preciso que esas formas sean fácilmente distinguibles entre sí. La cursiva queda excluida porque los

trazos de unión entre las letras "nublan" la distinción de los caracteres.

Por tanto, es pues, conveniente utilizar caracteres separados, tipo imprenta. Aquí viene otra disyuntiva: ¿mayúsculas o minúsculas? No se puede presentar un modelo incorrecto: todo en minúsculas es incorrecto; todo en mayúsculas es correcto. Las mayúsculas de imprenta tienen ciertas ventajas innegables. Son formas más fácilmente reconocibles, más fáciles de discriminar entre sí. Ninguna se convierte en otra por rotación en el eje vertical, tal como sucede con algunas de las formas en minúscula...

Ferreiro, Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal

c. Aplicación en una situación comunicativa

Los niños de primer grado se encuentran iniciando el año escolar y han decidido entre todos que van a emprender el proyecto "organizamos nuestra aula":

El propósito es que los niños usen su nombre para identificarse, rotular sus trabajos y para ser llamados por su nombre en las actividades que realizan.

Esto permitirá que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura a partir de la escritura de sus propios nombres.

- Propongamos a nuestros niños que formen su nombre con letras móviles.
- Formamos nuestro nombre y los niños forman el suyo con letras móviles.
- Organizamos a nuestros niños en grupos pequeños (3 a 4 integrantes) y les entregamos a cada uno el sobre o bolsa que hemos preparado con las letras de su nombre.
- Pedimos que formen su nombre utilizando las letras móviles. Si alguno dice: "Yo no sé" dile "Hazlo como tú puedes hacerlo".



- Acerquémonos a los niños para acompañarlos en el proceso. Esta será una oportunidad que nos permitirá ayudarlos a darse cuenta cómo se escribe su nombre. Por ejemplo, podemos encontrar situaciones como estas:

Sonia escribe cada sílaba haciendo corresponder el sonido convencional de una vocal con la consonante de cada sílaba (hipótesis silábica).

O I A

La maestra pregunta a la niña -¿Qué dice acá?
La niña responde - Sonia.
Entonces la maestra propone a la niña buscar nombres que comiencen como su nombre: Soledad, Sonali, Sofía, Socorro
Luego, la maestra escribe los nombres que la niña le dicta, y los va leyendo conforme los escribe. A continuación, forma los nombres con las letras móviles y le pregunta: Entonces, ¿cómo comienzan Soledad y Sonali?, ¿cómo comienzan estos dos nombres?
La niña responde que comienza con So.
Entonces tu nombre comienza igual que el de ellas. Busca las letras para empezar a formar tu nombre.
Luego de la reflexión la niña escribe su nombre de esta manera:

S O I A

Ahora le proponemos a la niña seguir reflexionando acerca de su nombre, para que evolucione en su nivel de escritura. Es necesario también plantear el reto para propiciar avances y promover la reflexión "hazlo de la mejor manera que puedas".

Si la niña escribe SONIA así:

S O I A

Proponemos leer lo que ha escrito. La niña responde: Sonia.
Luego, tapamos la parte final del nombre:

S O [] []

Preguntamos qué dice aquí. Esperamos que la niña responda.
Luego, tapamos la parte inicial del nombre y volvemos a preguntar: ¿qué dice?

[] [] I A

La niña dice: i a
Le decimos: pero querías poner Sonia, ¿qué te falta? Te doy unas palabras que te pueden ayudar. Voy a escribir primero Niño y luego Nicolás, ¿cuál de estas te sirve para escribir Sonia?
La niña señala y dice: la "ni" de niño, entonces le decimos que busque la letra que le falta y la coloque.

El acompañamiento del docente y la reflexión de los niños es lo que los anima y les permite hablar de sus concepciones acerca de la escritura. Contribuye además a la comprensión y adquisición del sistema. La escritura del nombre con letras móviles nos posibilita analizar las primeras hipótesis de los niños y plantearles otras situaciones que les permitan construir nuevas hipótesis sobre la escritura.

Si la niña forma correctamente su nombre.

S O N I A

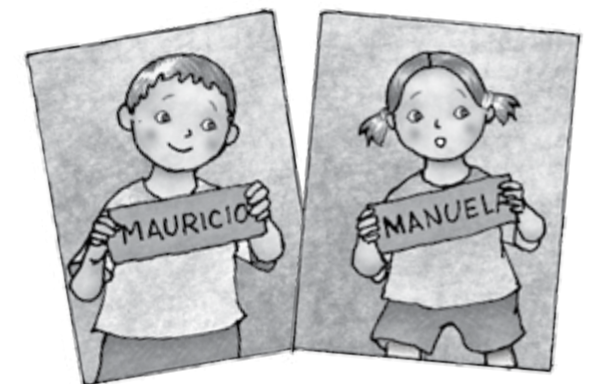
Entonces ¿Qué dice acá?
La niña lee Sonia.
La maestra la anima con frases como:
¡Cada vez conoces más palabras, sigue así!
Ahora puedes escribir tu nombre en esta tarjetita.

Si bien es cierto que en las situaciones anteriores hemos presentado interacciones entre la maestra y una niña, también podemos favorecer situaciones de interacción en grupo de manera progresiva, donde todos los niños del grupo escriban la misma palabra y confronten sus escrituras.

Otra actividad que podemos realizar es que comparen sus nombres con diversos criterios (nombres largos, cortos, con igual cantidad de letras, que terminan igual, que comienzan igual, que están formados por dos nombres, que tienen formas parecidas, extensión, etc.).

Ten en cuenta que al escribir su nombre y leer el de sus compañeros los niños tendrán la posibilidad de reflexionar sobre cómo se organizan las letras, en qué orden van, cuáles son las formas que presentan, en qué se parecen o diferencia su nombre de otros nombres.

Por ejemplo: Proponemos a los niños que relacionen por la forma los nombres de Mauricio y Manuela. Asimismo, podemos plantearles separar los nombres que tienen formas parecidas, colocaremos en el papelógrafo a la derecha los nombres de nuestros amigos que están formados por dos nombres como el de José Alberto". El docente escribe los nombres largos y cortos en un papelógrafo y los coloca en un lugar visible del aula; puede hacer lo mismo con los otros criterios. En diferentes momentos de la sesión, la maestra utilizará la organización de los nombres como un referente para promover la reflexión sobre la escritura.



En el mismo proyecto de "organización de nuestra aula" nuestros niños pueden hacer uso de su nombre como práctica social al emplearlo en forma diaria para registrar su asistencia.

c. Aplicación

Colocamos nuestros nombres en el cartel de asistencia.

- Solicitamos que copien sus nombres en tarjetas y damos indicaciones para que los adornen utilizando grafismos.
- Pedimos que coloquen sus nombres en el cartel.
- Dialogamos con los niños sobre el uso que darán al cartel a partir de ese momento.
- Enseñamos a leer el cuadro del cartel de asistencia para que lo usen de forma diaria.



Otras actividades que podemos realizar empleando la estrategia del nombre son:

- Si cuentan con computadoras puedes hacer que se valgan de esta herramienta para escribir su nombre.
- Usar el nombre para firmar sus trabajos.
- Colocar los nombres de los compañeros del aula en el cartel de cumpleaños, agendas, entre otros.
- Escribir nombres de los miembros de la familia, la maestra, de la comunidad, etc.
- Colocar su firma en el cartel de los acuerdos.
- Escribir su nombre en cartas, mensajes, invitaciones, etc.
- Colocar su nombre en las sillas, materiales, organización de actividades, entre otros.



3.3.5 Escribimos de forma libre

a. Relación con las capacidades e indicadores

Esta estrategia tiene como propósito que los niños puedan acercarse a la escritura en forma libre poniendo en juego su imaginación y creatividad.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Se apropia del sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribe textos diversos en nivel alfabético, o próximo al alfabético en situaciones comunicativas. (1.º grado)
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribe, solo o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa.

b. Descripción

Esta estrategia permite que expresen sus sentimientos, ideas e intereses, con la seguridad de que lo que escriben será respetado por el otro. Es importante dejarlos escribir libremente desde sus niveles de escritura. Se trata de una escritura libre, por ello no seremos enfáticos en el proceso que se debe seguir: planificación, textualización, revisión y edición. Más bien, daremos libertad y confianza para que expresen sus ideas por escrito, sin ponerles trabas. Aquí los niños pueden escribir sus mensajes a otros compañeros del aula y colocarlos luego en el sector de los mensajes.



c. Aplicación

La estrategia consiste en:

- **Conversar previamente:** Conversar acerca del texto que escribirán y hacer algunas preguntas para ayudarlos: ¿A quién le escribiremos? ¿Para qué escribiremos este texto? ¿Qué le diremos? Las respuestas orientarán la escritura.
- **Dar confianza:** Apoyar la escritura de cada uno de nuestros niños acercándonos a cada lugar, ofreciéndole seguridad para que escriban desde sus niveles de escritura. También hazlo cuando les preguntas: ¿Qué quieres contar? ¿Qué más quieres decir? Y luego es muy importante felicitar cada intento diciéndole que está muy bien y que siga. Luego estimúlalos para que dibujen o decoren su texto.

- **Preguntar:** Acercarse y pedir a cada uno de nuestros niños que nos cuente qué escribió: ¿Qué escribiste? ¿Qué dice en tu texto? Luego, escribe lo que te ha contado debajo del texto: "Mira, yo acabo de escribir lo que tú me has contado. Así cualquiera va a poder leer tu texto".

- **Compartir los textos:** Colocar los textos en un lugar visible del aula o fuera de ella, para compartirlos con los demás.



Aplicación en una situación comunicativa

La profesora Miguelina ha organizado el aula con sus niños. En uno de los sectores ha colocado, tijeras, crayolas, papeles de colores, plumones, lápices y todo aquello que podrían necesitar para escribir. Como parte de sus actividades permanentes, sus niños se acercan a sus sectores y escriben notas o mensajes para sus compañeros y su profesora. Su profesora les escribe a todos destacando sus cualidades y los esfuerzos que hacen.

- El propósito de la escritura libre, es que los niños se comuniquen a través de mensajes con sus compañeros del aula. Es importante que ellos ingresen de forma auténtica a la práctica social del lenguaje, sin las tensiones que demanda la escritura de textos formales. Esto permitirá que se formen con escritores, experimentando los problemas que enfrenta todo escritor como la elección del destinatario, la forma de escribirle, textualizar, revisar, cuidar la presentación, etc.

Veamos qué ocurre en el aula de Miguelina cuando los niños escriben de forma libre:

Docente : Elabora la agenda de las actividades diarias junto con los niños. Establecen que la primera actividad que realizarán será ir a los sectores durante 30 min.

Miguelina les entrega a cada uno de ellos una notita que la coloca en el sector "mensajitos para mí".

Niñas : Belén y Cindy van al sector "Mensajitos para mí", leen y escriben un mensaje a su profesora.

Belén : (Escribe en una hojita varias ideas de lo que le escribirá. Se encuentra en el nivel silábico). Cindy escucha lo que le escribió a la profesora Miguelina.

Cindy : No te olvides que Miguelina se escribe con "M" mayúscula. (Ella se encuentra en el nivel alfabético).

Belén : (Mira las letras mayúsculas que se encuentran en la cartelera de nombres) Corrige lo que le ha dicho Cindy.

Cindy : Escribe y decora lo que le ha escrito a la profesora. (Se lo muestra a Belén con orgullo). Luego se acerca a la profesora y se lo entrega.

Docente : Gracias Cindy me gusta mucho lo que me has escrito.

Cindy : Sonríe y va saltando hasta su lugar.

Belén : (Se apura y le hace adornitos a su mensaje). ¡Señorita Miguelina tenga!

Docente : Gracias Belén. (Lee su mensaje y comienza a escribir a las dos niñas)

Los niños en este ejemplo tienen la oportunidad de confrontar sus hipótesis de escritura y resolver situaciones y retos que se presentan mientras escriben.

3.3.6 Escribimos en voz alta

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito que los niños produzcan textos a través de otra persona, en este caso su propio maestro y experimente el proceso completo de producción de manera reflexiva, poniendo en juego sus capacidades.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Planifica la producción de diversos textos escritos.	<ul style="list-style-type: none">• Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, tema y propósito de los textos que producirá.
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	<ul style="list-style-type: none">• Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el propósito, tipo de textos y destinatario.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos	<ul style="list-style-type: none">• Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.

b. Descripción

Recurrimos a esta estrategia para la producción escrita en forma grupal. Nuestros niños pueden contar lo ocurrido acerca de un paseo, una visita, un acontecimiento en la comunidad, una fiesta. Nosotros hacemos las veces de secretario del grupo y así los niños pueden apreciar las relaciones entre lo que se dice y lo que se escribe. En esta producción escrita los acompañaremos a nuestros niños siguiendo el proceso de escritura: planificación, textualización y revisión.

Nos daremos cuenta de que los niños están aprendiendo cuando:

- Escriben tomando partes de otras palabras de textos conocidos trabajados anteriormente en clase.
- Comparan una palabra conocida con una nueva para escribirla.
- Escriben una palabra a partir de otra conocida.

c. Aplicación

En la planificación:

- **¿Qué escribir, a quién y para qué?** Dialogamos con nuestros niños sobre lo que quieren escribir, a quién o quiénes está dirigido el texto, para qué lo van a escribir. Anotamos las preguntas y las respuestas que van dando, para que sean tomadas en cuenta a la hora de producir el texto.
- **¿Qué tipo de texto?** Les preguntamos sobre el tipo de texto que escribirán. ¿Qué será nuestro texto? ¿Un cuento? ¿Una carta? ¿Una receta? ¿Una noticia?
- **¿Qué caracteriza a este tipo de texto?** 1) Si ya hemos trabajado con ese tipo de texto, les preguntamos sobre sus características: ¿Cómo empieza? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? 2) Si trabajamos ese tipo de texto por primera vez, procura que los niños se familiaricen con él llevándolos al aula para que vean y sepan cómo es. Luego, conversen sobre qué tipo de texto es y cuáles son sus características. Puedes preguntarles e ir armando con ellos su estructura en la pizarra.
- **¿Cuál es el plan de escritura?** Leemos las ideas que han dado y los ayudamos a elaborar el plan de escritura, ordenando las ideas de acuerdo al tipo de texto. ¿Conocemos a la persona que le vamos a escribir? (eligen si escriben en primera o tercera persona), ¿qué vamos a decir primero?, ¿qué diremos después?, ¿ponemos la fecha y el lugar? Las preguntas se ajustan al texto que los niños quieren elaborar.

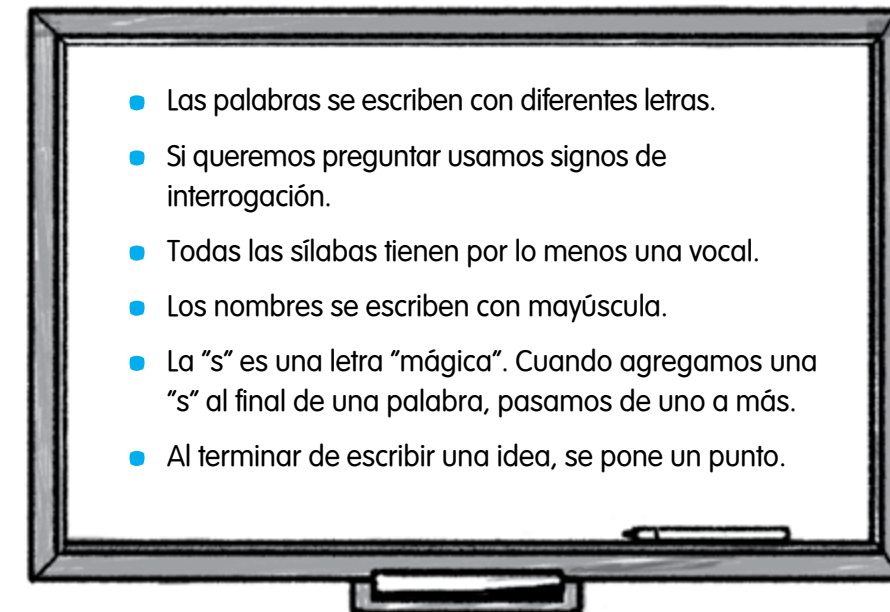


Respetemos las formas locales de hablar que tienen nuestros niños. Si ellos llaman "michu" al gato, entonces escribámoslo así en el texto. Con las actividades de lector y escritor, nuestros niños aprenderán que también se llama gato y que otras personas, que no pertenecen a su localidad, lo entenderán sin dificultad.

En la textualización o escritura

- Seguir el plan de escritura sin olvidar el propósito. Recordamos a nuestros niños el propósito del texto. Luego les pedimos que sigan el plan de escritura y que nos dicten lo que van a escribir.
- Escribir. Escribimos de manera clara con el tipo de letra que nuestros niños pueden entender.
- Leer en voz alta. Leemos en voz alta lo que vamos escribiendo, tratando de alargar los sonidos para que se fijen en ellos y observen que lo que se dice se puede escribir. Esto los ayudará a superar sus niveles de escritura.
- Hacer preguntas. Realizamos preguntas mientras escribimos, para ayudar en la construcción lógica y secuenciada de las ideas. ¿Qué más podemos decir? ¿Luego qué ponemos?
- Formulamos otras preguntas que tienen que ver con las convenciones de la escritura: mayúsculas, uso del punto, separación de las palabras y otras que aparezcan para reflexionar con los nuestros niños.
- Anotamos los descubrimientos. Escribimos los descubrimientos de nuestros niños acerca de las convenciones de la escritura en un cartel. Este será colocado en un lugar visible para que sirva de referente para escrituras posteriores.

Nuestros niños pueden llegar a descubrir estas regularidades del sistema de escritura:



Estas regularidades debemos colocarlas en un lugar visible para que le sirva para escribir otros textos.

En la revisión del texto

- **Recordar el para qué.** Recordamos a nuestros niños para qué escribimos el texto, a quién le vamos a escribir o quién leerá el texto, qué le queríamos decir.
- **Leer con el niño.** Leemos junto con los niños todo el texto y marcamos, con nuestra voz y luego con un plumón de manera intencional, aquellas partes en las que no haya mucha claridad o relación entre las ideas, o haya problemas de concordancia. En este caso, detente y reflexiona con ellos: "Voy a leer esta parte y se van a dar cuenta de que algo no está bien". Si nuestros niños no notan el error, entonces debemos decirles dónde se encuentra y qué pueden hacer para mejorar el texto. Anotamos las nuevas ideas en el texto.

Ejemplo

Podemos usar una ficha como esta, para revisar el texto:

En nuestro afiche:	Sí	No
Escribimos un mensaje sobre el valor nutritivo de la papa.		
Elaboramos un dibujo para que vean cómo consumir la papa.		
Utilizamos letras de diferentes tamaños o tipos.		
Colocamos el nombre de quienes escribieron el afiche.		
Ubicamos los mensajes.		

- **Reescribir.** Reescribimos el texto con los nuevos aportes, cuidando la legibilidad y el tipo de letra que están usando.
- **Entregar a su destinatario.** ¿Cómo podemos hacerle llegar el texto? Pedimos que copien el texto y que lo entreguen a su destinatario para que cumpla su propósito comunicativo.

3.4 Orientaciones para trabajar con textos literarios

"...Todos los usos de la palabra para todos'... No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo"
Gianni Rodari

Antes de iniciar con algunos ejemplos de estrategias a modo de taller, es importante destacar que cuando se trata de trabajar la interpretación literaria, la creación y la vinculación con textos literarios, es necesario:

- Generar un ambiente emocional acogedor para promover una participación espontánea de los niños, para que confíen en que todo lo comentado o producido por ellos tiene valor. Como docentes debemos ayudarlos a reflexionar sobre lo que surge a partir del texto literario recepcionado o cuando comparten el texto creativo que han producido.
- Como docentes, debemos ser modelos de lectura literaria y de algunas experiencias vinculadas a la creación literaria. En diversas situaciones comunicativas, los estudiantes interactúan y disfrutan de diferentes textos; identifican diferentes formas de leer un poema, un cuento; distinguen voces de los personajes; encuentran rimas o repeticiones; entre otros. Así, acompañaremos a nuestros estudiantes en el desarrollo de sus capacidades, les propondremos obras y actividades de interpretación y creación variadas, y valoraremos sus opiniones y propuestas.
- Se requiere que las situaciones comunicativas de lectura y escritura propuestas tengan continuidad en el tiempo para que los estudiantes puedan apreciar y desarrollar el goce estético por los textos literarios. Por ejemplo, para descubrir la musicalidad del lenguaje en la poesía, hay que escuchar muchos poemas así como reparar en otros textos literarios donde se reencuentra lo musical (juegos del lenguaje como retahílas, rimas...).
- Ampliar la biblioteca del aula con textos de diversos géneros literarios, como anécdotas, cuentos o poemas; orales o escritos, que provengan de su propia región y de otras regiones que sean de interés de los estudiantes. Esto favorecerá el acceso a textos para apreciarlos estéticamente, diferenciar formas de presentación (estructura) y mensajes.
- Saber si a nuestros estudiantes les cuentan historias, leyendas o mitos de su comunidad; si les leen poemas; qué temas les interesan y cuál es su disposición frente a ellos.

- Proponer espacios de lectura compartida, como la lectura en voz alta de textos propios o de otros, narraciones de cuentos (que provengan de textos escritos o relatos orales), espacios de intercambio de opiniones sobre los libros que les gustan, leer para recomendar a otros, seguir a un personaje, apreciar las distintas versiones de un cuento clásico y proponer otra, etc. Como señala Teresa Colomer, esto refuerza el sentido de comunidad lectora y permite que los estudiantes cuenten con tiempos y espacios de reflexión con el fin de disfrutar de la musicalidad de un poema, emocionarse con las aventuras de un personaje o estremecerse con la develación de un misterio.

A continuación, te presentamos un conjunto de estrategias metodológicas que te servirán de orientación y que podrás recrear en tu aula:

3.4.1 Disfrutando la poesía

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito poner a nuestros niños en contacto con la poesía de manera intencionada. La planificación de la misma conlleva nuestros conocimientos, sensibilidad y sobre todo, imaginación. Los docentes debemos ser los primeros en haber experimentado la lectura gozosa de la poesía que vamos a enseñar. Para orientar la lectura e interpretación de los poemas que les ofrecemos, debemos haber recorrido previamente ese camino. Nuestro mayor reto es que ellos puedan disfrutar y comprender el lenguaje poético. La poesía produce emociones y permite que afloren sentimientos que a veces pasamos por alto. Leamos frecuentemente mucha poesía a nuestros estudiantes, con entusiasmo y naturalidad. (Zayas, 2011)

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Reorganiza información de diversos textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> ● Parafrasea el contenido de diversos tipos de textos de estructura simple, que otro lee en voz alta o que es leído por el mismo. ● Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por el adulto.
Infiere el significado de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título. ● Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.

b. Descripción

Es importante que acompañemos a nuestros estudiantes en su acercamiento a la poesía de manera lúdica, teniendo como base el escuchar y el decir; dicho en otras palabras, jugar con el poema, sentir su ritmo, su rima y su musicalidad. La poesía favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, intelectuales y lingüísticas. Y particularmente, con la poesía favorecemos el desarrollo de la imaginación; según la variedad de experiencias que podamos brindarles. Como docentes sabemos que somos un referente para nuestros estudiantes, por eso, estamos llamados a desplegar nuestra sensibilidad e imaginación al reflexionar sobre un poema, así los podremos llevar por el mundo de la poesía. (Buil, 2008)

c. Aplicación

Nos preparamos

Antes de iniciar la estrategia "Disfrutando la poesía", podemos seleccionar diversos poemas de autores peruanos o universales que sean adecuadas al grupo de niños que tenemos a cargo, y sobre todo, que sean de su interés. Necesitamos conocer bien cada poema, habernos familiarizado con él para poder compartirlo. Aquí te ofrecemos los poemas que usaremos en esta estrategia. Puedes escribirlas en papelógrafos para trabajar con ellos.

El Gallito de las Rocas

Soy un pajarito
que tiene un moñito.
Gallito de las rocas
me suelen llamar.

Mis plumas son rojas
y a veces se mojan
si cerca del río
me voy a posar.

Me gusta el sonido
que hace la cascada
y yo con mi cuerpo
le llevo el compás.

Salto alegremente
batiendo las alas
y todos se admiran
de verme bailar.

(Carlota Carvalho de Núñez. Perú)

La hormiga

Estaba en la mesa,
en busca de migas,
a la hora de almuerzo
la señora hormiga.

La encontró Juancito
al coger su copa
y apostó con ella
a tomar la sopa.

Casi no le oía
cuando la hormiguita,
después repetía
con su voz finita:

"Guitarra muda
toca ahora, toca,
que un niño bueno
acabó la sopa".

(Luis Valle Goicochea. Perú)

Los caballos

Los caballos
vuelta y vuelta
como el sol

con sus patas
de madera

y sus ojos
de algodón.

(Antonio Cisneros. Perú)

Tortuga

Vive
como ermitaña
oculta en una cueva.

Asiste a la cena
y no cuenta nada
la convidada de piedra.

(Arturo Corcuera. Perú)

Los roedores

Los ratones
hacen fiesta
con guitarra
y con cajón,
comen queso
a sus anchas
roen libros
rop-top-top,
porque el gato
del tejado,
se ha quemado
en el fogón.

(Elmer Romero. Perú)

El siguiente paso requiere que leamos previamente los poemas. Sugerimos que al leerlos modulemos la voz, pronunciemos con claridad las palabras, evidenciamos los silencios necesarios y marquemos los ritmos que tiene el poema. Tratemos de expresar la fuerza, intensidad o suavidad que genera su contenido.

Es importante recordar que al leer un poema debemos evitar las exageraciones y todo aquello que nos distancie de los niños y las niñas. Es recomendable una segunda y hasta una tercera lectura, porque la repetición permitirá a nuestros estudiantes evocar o elaborar imágenes mentales, aclarar algún aspecto o disfrutar de alguna expresión especial para ellos.

Al planificar, consideremos que el taller tendrá varias sesiones. El interpretar poemas requerirá de un proceso de apropiación y reflexión de sus contenidos; de un tiempo para los conversatorios y para la realización de otras actividades complementarias; e incluso, implicará enganchar luego con un proceso de creación literaria. El tiempo planificado variará de acuerdo al interés y motivación de nuestros estudiantes, no hay que "correr" ni dejar cosas sin hacer. Esta estrategia se desarrollará aproximadamente en cuatro o más sesiones.

Es también muy importante lograr un clima de cordialidad y respeto entre los estudiantes, así como lograr silencios en los momentos pertinentes. Es necesario inspirar confianza para que se expresen espontáneamente y sin temor, se desenvuelvan mejor y se muestren flexibles frente a ideas de sus compañeros las cuales pueden ser contrarias a las suyas. Como docentes nos corresponde ser empáticos, preguntar y repreguntar adecuadamente, hacerles sentir que sus respuestas son valiosas e importantes para interpretar los poemas presentados.

Docente : A ver, antes de decirles lo que vamos a hacer quiero preguntarles, ¿qué necesitamos para poder trabajar bien?
Alberto : Hay que escucharnos.
Margarita : Y también no hay que tratarnos mal.
Josué : ¿Pero si alguien se equivoca?
Docente : Todas las ideas son muy importantes, no pensemos en que solo hay una idea correcta. Entonces, ¿estamos de acuerdo para empezar?
Todos : ¡Síiii!

- Para esta estrategia es indispensable que los estudiantes puedan mirarse unos a otros, por ello, sugerimos colocar las mesas pegadas a las paredes y dejar un espacio grande en el centro del aula; formando un círculo u óvalo en el centro. Esta disposición les permitirá participar en igualdad de condiciones al intervenir o comentar.
- En algunas sesiones, podríamos utilizar otro espacio de trabajo, como la biblioteca, el auditorio, un área verde del colegio o un lugar que reúna las condiciones para este tipo de taller. Nuestro rol es invitarlos a participar, dar su opinión, hacer comentarios, moderar entre ellos procurando que hablen todos y felicitarlos por su esfuerzo.
- Es importante tener momentos de silencio para que los niños puedan recordar experiencias que los conecten con imágenes provocadas por el poema; y puedan luego expresar sus sentimientos y emociones.

Aquí presentamos una escena en la que se aplica lo propuesto hasta ahora:

Docente : Como conversamos ayer, para hacer nuestro poemario y poder mostrarlo el Día de Logro, necesitamos leer diversos poemas para conocerlos. (La docente les muestra los poemas).
Dora : ¿Esas son canciones? ¿Vamos a cantar?
Docente : Se parecen, pero son poemas.
Joselin : Ah, como la que le dijimos a nuestras mamás para el Día de la Madre.
Docente : Sí, ¡qué bueno que se acuerdan!
César : En Inicial también hicimos rimas, era gracioso.
Docente : ¡Ah! ¿Y recuerdan lo que sintieron sus mamás?
Diego : Vino mi abue, y ella se puso a llorar.
Débora : Mi papá estuvo, también se le pusieron sus ojos como que quería llorar.
Luis : Yo creo que los poemas nos hacen llorar.
María : Pero también nos hacen enamorarnos. Mi hermana escribe muchos poemas para su novio.
Docente : ¡Qué valiosos comentarios chicos! Es verdad, los poemas nos generan muchas emociones.

Nos acercamos al texto

En esta estrategia, nuestros estudiantes interpretarán poemas; hemos elegido algunos de poetas peruanos que tratan sobre animales. Partiremos por observar los poemas y dialogar sobre ellos a partir de la lectura que haga el docente: ¿Cómo son? ¿A qué tipo de texto se parecen? Luego, desarrollaremos una actividad lúdica: aprenderán la estrofa de un poema acompañándola con movimientos de las manos; para luego comentar cómo se sintieron y qué les transmitieron.

Veamos un ejemplo para iniciar el trabajo.

Docente : Vamos a jugar con la estrofa de un poema, escuchen.

Todos : Ya señorita.

Docente : El primer verso dice: "Al tiburón Tiburo".

(A la vez dibuja en el aire la silueta de un tiburón)



Juan : Está fácil.

Docente : Ahora, todos digan conmigo: "Al tiburón Tiburo".

(La docente repite el verso y el movimiento, animando a los niños a hacerlo).

Dora : ¿Así?

Docente : Muy bien, lo aprendieron rápido.

Pedro : Otro verso, otro más.



Docente : Ahí va, "le duele un diente".

(La docente va dibujando en el aire)

María : Ese me gusta, ¿así señorita?

Docente : Muy bien, repetimos: "le duele un diente".

(Nuevamente repiten el verso y el movimiento)

Fabiola : Ya sé los dos.

Docente : Juguemos ahora, yo hago los movimientos y ustedes los versos y los movimientos, ¿está bien?

Todos : ¡Sí!

Docente :



Al tiburón Tiburo



le duele un diente

(La docente repite varias veces)

Josué : Otro más.

La docente hace otros movimientos para los siguientes versos y los repiten varias veces.

"Al tiburón Tiburo
le duele un diente,
pero ningún dentista
acepta el cliente.
A mares llora.
Y la marea, en la costa,
Sube a deshora".

(Título: "Expiación" (2001). AA. VV. Poemas con sol y son. Coedición Latinoamericana en:
<https://darabuc.wordpress.com/tag/poemas-sobre-animales/page/2/>
Revisado el 04/09/2014)

Juegan con los versos y sus movimientos. Luego, recitan los versos ordenados.

Docente : ¿Qué les pareció este poema?

Edith : Pobre tiburón, ningún dentista lo quiere curar.

Brenda : Le debe doler mucho porque llora mucho.

Alberto : Sí, pero quién va a querer a un tiburón.

Docente : ¿Por qué?

María : Señorita, los tiburones comen personas.

Alberto : Sí, y si va el dentista buena gente, el tiburón se lo come y ya.

César : Noooo, ¡qué feo!

Luis : Pero tal vez Tiburón sea bueno y hace un trato con el dentista; si lo cura, entonces no se lo come.

Docente : Bueno, he recordado otros poemas que hablan de otros animales. ¿Les gustaría leer otros poemas?

Joselin : Sí, ¿cuáles son?

- Ahora leeremos otros poemas. Podemos transcribir algunos poemas en papeles de colores y colocarlos al azar entre las páginas del libro que vamos a leer a los estudiantes, de tal manera, que cuando estemos por leerles se puedan elegir algunos de estos poemas. En este momento, es muy importante observar sus expresiones y darles tiempo —después de cada poema— para que recuerden sus experiencias o sentimientos asociados a determinados versos o palabras del mismo.

Esta actividad despertará su imaginación, y los ayudará a jugar con las palabras para crear imágenes que luego transmitirán a sus compañeros y compañeras. En esta etapa es muy importante nuestra actitud, seamos receptivos con los niños que participen de forma espontánea, hagamos algunas preguntas con el fin de que sean ellos los que expresen sus impresiones, den sus opiniones, digan qué les parece sobre lo que han escuchado, y se escuchen entre ellos.

Comenzamos a realizar la primera lectura de los poemas.

- Docente** : Bien, voy a sacar mi libro.
María : Señorita, se le cayó una hoja celeste. Tome.
Docente : ¡ Uy! Tiene algo escrito. ¿Quieren saber qué dice?
Todos : Sí, léalo, léalo.
(La docente lee en forma pausada, el poema "La hormiga" de Luis Valle Goicochea).
Antonio : Señorita, creo que a ese niño le gusta la sopa, como a mi hermanito.
Joselin : Señorita, es un poema, ¿verdad?
Docente : Bien, Joselin, es un poema. Lo escribió Luis Valle Goicochea y es peruano. ¿Les gustaría conocer algo sobre la vida de él? Vamos a hacerlo.
(De la misma forma, la docente continúa con la lectura de un poema más: "El gallito de las rocas" de Carlota Carvallo).
Docente : ¿Les gustó?
Josué : Fue divertido.
Edith : Hay que volver a leerlos. Me gustó mucho el del gallito de las rocas.
Antonio : No señorita, mejor lea el de la hormiga, ése me gustó, me hizo acordar de mi hermanito.
Docente : Bien, entonces nos tenemos que poner de acuerdo en cuál volvemos a leer primero.
Niñas : ¡Mariposa! ¡Mariposa!
Niños : ¡La hormiga! ¡La hormiga!

Leemos la obra seleccionada

En esta parte del taller volveremos a leer los cuatro poemas, con la entonación, pausas y ritmos propios de cada uno; recordemos que su lectura es armoniosa. Como docentes, orientemos a los estudiantes para que puedan hacer suyo el juego que tiene el lenguaje poético, y diferenciarlo del lenguaje que se usa todos los días; para que sepan que en un poema no solo importa el contenido de lo que dice, sino la forma cómo se dice. Asimismo, en la segunda lectura, es importante observar las reacciones de nuestros niños -sus miradas o gestos- para considerar una tercera lectura; muchas veces necesitan escuchar una vez más el poema para aclarar sus percepciones, o para disfrutar de su ritmo o de alguna parte que para ellos haya sido especial.

Comenzamos a leer cada poema.

- Docente** : Miren, tengo una propuesta: ¿Qué opinan si primero leo uno de los poemas y lo comentamos, y luego, seguimos con los otros?
María : Ya, pero primero del gallito de las rocas.
Docente : Bien, ¿y de dónde son los poetas autores de los poemas que estamos leyendo?
Todos : De aquí, de Perú.
Docente : Han escrito muchas cosas, después podemos investigar sobre otros poemas que han escrito.
Antonio : Sí, quiero saber si hay un poema sobre el león; y si Luis Valle escribía poemas desde niño.
Docente : Muy bien, eso será muy interesante. Ahora comencemos a leer.

(La docente lee pausadamente cada poema).

Los ratones
hacen fiesta
con guitarra
y con cajón,
comen queso
a sus anchas
roen libros
rop-top-top,
porque el gato
del tejado,
se ha quemado en el fogón.

(Elmer Romero. Perú)

- Docente** : ¿Les gusta cómo suena? Escuchen otra vez.

(La docente lee haciendo notar la musicalidad).

- Sonia** : Sí, a mí me gusta cómo suena (repite una algunos versos).
Alberto : Es divertido, unos ratones de fiesta.
Sonia : Pero pobre gato, se cocinó.
Luisa : Los ratones de fiesta, rop top top.

(La docente de igual manera realiza la lectura de los otros poemas a los niños: "La hormiga", "Los caballos" y "La mariposa").

Comentamos lo leído o escuchado

En este proceso de interpretación de los poemas, procuremos que nuestros estudiantes aprecien lo estético del lenguaje de modo que le den un valor, logren esclarecer cada parte y les movilice emociones y sentimientos; no necesariamente de satisfacción, pero que se note una diferencia entre el “antes” de leer el poema y el “después”. Nuestro acompañamiento es necesario para motivar y alentar su participación; tengamos presente que hacer las preguntas necesarias y brindar las respuestas adecuadas facilitará en los estudiantes la evocación de experiencias anteriores y la relación que puedan establecer entre los versos y alguna parte o momento de su vida. Recordemos que cada uno va a interpretar el poema de diferente manera, pero todas las interpretaciones son válidas, siempre y cuando se expresen en relación con el texto.

Van comentando los poemas.

- Docente** : Bueno, ya leímos todos los poemas que tenemos aquí. (Señala la pared donde están ubicados los papelógrafos con los poemas).
- María** : Señorita, ¿se dio cuenta que todos los poemas son de animales?
- Docente** : Así es, buena la observación.
- Josefina** : ¿Quién escribió “Los caballos”?
- Docente** : Busquemos en el libro dónde dice su nombre.
- Antonio** : Dice Antonio Cisneros.
- Docente** : Muy bien, es Antonio Cisneros; también leeremos algo sobre él. ¿Hubo algo que les gustó en el poema?
- Alberto** : Sí, que los caballos dan vueltas y vueltas como el Sol.
- Antonio** : ¿Y cómo dan vueltas y vueltas como el Sol?
- Docente** : Es la primera estrofa, ¿qué creen que nos quiere decir el poeta?
- María** : Que los caballos y el Sol dan vueltas.
- Juan** : Tal vez nos habla de las carreras de caballos, yo vi en una película que los caballos corren como por un círculo, se dan vueltas.
- Docente** : ¿Por una pista?
- Edith** : Sí, yo lo vi en una película en la televisión y las personas apuestan plata para ver qué caballo gana.
- Pedro** : Pero también dice que tienen patas de madera.
- Josué** : Entonces, si tienen patas de madera, ¿cómo pueden dar vueltas y vueltas?
- Brenda** : Esos caballos se parecen a los que hay en un juego del parque de diversiones.

- Josué** : Sí, es como un círculo donde hay varios caballos de madera.
- Diego** : Yo también los he visto, te subes a un caballo y dan vueltas, es como un paseo.
- Docente** : Se refieren a un carrusel.
- Diego** : Sí, mi abuelita me llevó a pasear en el carrusel, fue muy divertido.
- Juan** : Yo nunca he subido, me da miedo.
- Docente** : ¿Cómo hace el autor para que pensemos que puede ser un carrusel?
- Alberto** : Porque los caballos estás girando como el Sol, en círculo.
- Fabiola** : Sí, sí, en círculo va el carrusel.
- Docente** : Las palabras en este poema van describiendo cómo son los caballos a los que se refiere el autor. ¿Les gustó la forma en que habló de los caballos?
- Antonio** : A mí me gustó porque los caballos son mis animales preferidos, son fuertes y muy mansos.
- Pedro** : Yo me acordé de un juguete que tenía cuando era bebé y lloraba cuando me lo quitaban.
- Dora** : A mí me hizo recordar cuando fui a montarme en un carrusel, no quería bajar. Me hizo sentir alegría como esa vez.
- Docente** : ¿Por qué habrá escrito este poema el autor Antonio Cisneros?
- Antonio** : Tal vez porque le gusta mucho el carrusel y ha subido muchas veces cuando era chiquito.
- Josué** : Tal vez porque tiene su hijito y quiso hacerle un poema para que a su hijito le gustaran los caballos.
- Docente** : Interesante lo que piensan, vamos a averiguarlo.
- Alberto** : ¿Podemos buscar otros poemas de caballos?

Se sugiere ir dosificando la estrategia en varias sesiones para que los estudiantes mantengan el interés. Cada uno de los poemas se puede tratar en sesiones diferentes.

Nos vinculamos con otras obras

Para seguir avanzando en la interpretación, es importante que nuestros estudiantes puedan estar en contacto con poesía dedicada al tema que han comentado en el taller. En este momento, es recomendable brindarles otros poemas de diferentes autores que traten sobre el tema leído (para el caso anterior, tendríamos que proporcionarles otros poemas sobre los caballos), y dejarlos disponibles en un espacio previsto del aula para que los niños los lean. También podemos animarlos a buscar en sus casas, o con sus familiares, para que los traigan al aula y podamos compartirlos con todos.

Reflexionemos junto con los estudiantes acerca de la importancia de compartir sus comentarios o ideas con sus compañeros durante las sesiones; esto nos alimenta a todos y nos ayuda a mirar el texto desde diferentes perspectivas.

A continuación, te ofrecemos algunos poemas sobre caballos para que los puedas escribir en papelógrafos. Recuerda colocar el nombre del autor y la nacionalidad, así como averiguar datos curiosos sobre su vida que puedan ser del interés de los niños. También te presentamos algunas páginas web donde podrás encontrar poemas sobre animales:

- <http://www.doslourdes.net/poes%C3%ADas_para_ni%C3%B1os.htm>
- <<http://www.guiadelnino.com/ocio-para-ninos/cuentos-infantiles/6-poesias-cortas-para-ninos-sobre-animales>>
- <<http://www.conmishijos.com/actividades-para-ninos/cuentos/mariposa-del-aire-poesia-de-federico-garcia-lorca-para-ninos/>>

Caballito criollo

Caballito criollo del galope corto
del aliento largo y el aliento fiel,
caballito criollo que fue como un asta
para la bandera que anduvo sobre él.

¡Caballito criollo que de puro heroico
se alejó una tarde de bajo su ombú,
y en alas de extraños afanes de gloria
se trepó a los Andes y se fue al Perú!

¡Se alzará algún día, caballito criollo,
sobre una eminencia un overo en pie,
y estará tallada su figura en bronce,
caballito criollo que pasó y se fue!

(Belisario Roldán- Argentina)

El Caballo

Viene por las calles,
a la luna parva,
un caballo muerto
en antigua batalla.
Sus cascos sombríos...
trepida, resbala,
da un hosco relincho,
con sus voces lejanas.
En la plúmbea esquina
de la barricada,
con ojos vacíos
y con horror, se para.
Más tarde se escuchan
sus lentas pisadas,
por vías desiertas
y por ruinosas plazas.

(José María Eguren- Perú)

El caballo bayo

Las crines al aire,
detrás de la valla,
el caballo bayo
relincha y se enfada.
Quiere ir a los prados,
galopar sin trabas,
cruzar el arroyo,
beber en la charca.
Quiere ser tan libre
como son las águilas
que vuelan sin prisa
sobre las montañas.
Libre como el viento,
libre como el agua
y como las nubes
que pasan y pasan.
El caballo bayo
se saltó la valla
y paca los tréboles
de la madrugada.

(Carlos Murciano- España)

Mi caballo

Yo tengo un caballo
veloz y ligero,
que corre lo mismo
que vuela el pampero.

Jamás tuve amigo
tan noble y tan franco,
sus lomos me ofrece
cual mullido banco.

Y al cruzar mis pagos
sobre sus espaldas,
se tornan sus pliegues
manto de esmeraldas.

Caballito mío,
noble compañero,
porque te conozco,
por eso te quiero.

(Teodoro Palacios- España)

La docente les presenta otros poemas sobre la misma temática para conectarlos entre sí.

- Docente : ¿Creen ustedes que habrán otros escritores que hayan escrito sobre los caballos?
- Brenda : Yo creo que sí porque a muchas personas les gustan los caballos.
- Docente : Tienes razón, aquí les he traído algunos poemas de otros autores, los voy a dejar en nuestro sector de biblioteca. Cuando deseen los pueden leer.
- Todos : ¡Yeeeh!
- Juan : ¿Podemos leer sus títulos?
- Docente : ¡Sí claro, acérquense!
- Brenda : Aquí dice "Caballito Criollo".
- Antonio : Y a qui dice "El caballo bayo".
- Sonia : Yo los voy a leer primero.
- Luis : No, yo primero.
- Docente : ¡Qué bien! Van a tener que hacer turnos. Nos organizaremos con la ayuda de los responsables de la biblioteca.

Evaluamos el desarrollo de la estrategia

A lo largo de las sesiones debemos registrar cómo nuestros estudiantes van interpretando los poemas que leemos con ellos. Los estudiantes, al compartir sus impresiones y su propia interpretación del poema, nos muestran su mundo interior y su imaginación; lo cual nos da indicios de los aprendizajes que va logrando en este taller.

El registro de las sesiones de interpretación es importante para darnos cuenta del proceso que siguen nuestros estudiantes, cómo comienzan a interpretar un texto literario y cómo se van desarrollando a medida que avanzan las sesiones. Podemos llevar un anecdotario para registrar los siguientes aspectos:

- a. Opinan sobre los poemas leídos y escuchan las opiniones de sus compañeros.
- b. Aprecian el lenguaje poético utilizado en los poemas.
- c. Explican el efecto que tienen los poemas en ellos al momento de su lectura.
- d. Relacionan lo que escuchan con experiencias vividas y con otros textos.
- e. Reflexionan sobre informaciones no explícitas en los poemas y su importancia.
- f. Se interesan por saber quién escribió, de dónde es, lo que hacía de niño y cómo se convirtió en escritor.

3.4.2 Reescribimos cuentos clásicos

a. Relación con las capacidades e indicadores

Esta estrategia tiene como propósito que los estudiantes se acerquen a los cuentos clásicos, disfruten de ellos y los recreen cambiando los roles de algún personaje. Esta es una estrategia creativa que permite que los estudiantes se enfrenten a situaciones de producción escrita de manera interesante.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Planifica la producción de diversos textos escritos	<ul style="list-style-type: none">Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	<ul style="list-style-type: none">Escribe, solo o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa; considerando el tema, el propósito, tipo de texto y el destinatario.

b. Descripción

En esta estrategia los niños interiorizan generalmente los modelos de actuación de los personajes de los cuentos que escuchan. Asumen patrones, algunos estereotipos como “el lobo feroz” y “la indefensa Caperucita” por ejemplo. Incluso los adultos, a veces creemos que no podría haber sido escrito de otra forma. En realidad, los cuentos clásicos para niños tienen muchas versiones, y las menos conocidas son bastante diferentes. Proponemos a los niños, como ejercicio de creación, la reescritura de estos cuentos haciendo cambios en los personajes, en sus acciones, o en escenas, hacia lo opuesto. En esta estrategia emplearemos el cuento “La Caperucita roja”, nuestra Caperucita será la villana y nuestro lobo será la víctima.

Esta estrategia puede durar dos a tres semanas, dependiendo del tiempo dedicado a la semana.

c. Aplicación

Leemos la versión más conocida del cuento y dialogamos

Preguntamos a los niños si conocen el cuento La Caperucita Roja. Anotamos en un papelógrafo todo lo que saben, por ejemplo: la Caperucita llevaba la comida a su abuelita, el lobo engañó a Caperucita, el lobo comió a la abuelita, el leñador rescató a Caperucita y su abuelita, etc. Ponemos a los estudiantes en contacto con los cuentos, tal como fueron escritos, y remarcamos las cualidades más saltantes de ellos: la Caperucita es una niña tranquila e ingenua; el lobo es astuto y mentiroso; la abuela es una dulce ancianita; el leñador es valiente.

Había una vez una niña muy traviesa. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretenga por el camino, y que no esté molestando al lobo.

Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a la casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas... y a todos ellos les hacía alguna bromita.

De repente vio al lobo, que estaba tranquilamente sentado junto a unas flores, delante de ella.

Su madre le había dicho que no hiciese travesuras, pero ahí estaba el lobo y parecía que estaba aburrido...

Proponemos a los niños que piensen en las bromas que le harían al lobo, manteniendo la secuencia de las acciones hasta que puedan llegar a casa de la abuelita donde tendrá lugar la gran broma al lobo. Caperucita ya había coordinado con la abuelita las bromas que le harían al lobo. ¿Cuáles podrían ser las bromas?

- El lobo recorrerá el camino más largo engañado por Caperucita.
- La abuelita le hará creer que tiene los ojos grandes por una extraña enfermedad que está en todo el bosque.

¡Invita a los niños a proponer más bromas! ¿Qué divertidas travesuras podríamos hacerle al lobo? Anotamos sus propuestas.

Reestreno de la caperucita roja

- Se vuelve a escribir el cuento a través de la estrategia “Los niños escriben en voz alta”. La ventaja es que los estudiantes conocen el argumento, entonces se concentran en cómo escribir las ideas que surgen. Habrá muchas ideas nuevas que se irán eligiendo entre todos. Es una tarea colectiva, que se construirá en conjunto entre los niños y el docente. Además, podemos pensar: ¿cómo terminará ahora nuestro cuento? Conversamos con los estudiantes para elaborar nuestro nuevo final.
- También podemos hacer otros cambios a este cuento. ¿Qué pasaría si esta historia no sucediera en el bosque sino en la playa o en el río?
- Luego, podemos invitarlos a dramatizar algunos diálogos entre el lobo dócil y crédulo y la Caperucita traviesa; y también con otros personajes según sus nuevas características.

Hacemos una antología de cuentos reescritos

Con los cuentos reescritos podemos hacer una antología para incluirla en la biblioteca del aula o para compartirla con otros salones; la cual podemos presentar en alguna fecha especial.

Los niños —organizados en grupos— pueden hacer la carátula, la contracarátula, la presentación y el índice de los cuentos reescritos.

Podemos reescribir otros cuentos clásicos para niños, cada producción puede quedar según como los mismos niños lo reinventen.

Una variante de esta estrategia es reescribir cuentos desde la perspectiva de algún personaje, por ejemplo “Caperucita Roja” contada por el lobo feroz o por la abuelita.

Referencias bibliográficas

Generales

- ALCOBA, Santiago (coordinador) (2000). La expresión oral. Barcelona: Ariel.
- ALFONSO, Deyanira y Sánchez, Carlos (2009). Comprensión textual. Segunda edición. Colombia. ECOUEN.
- AVENDAÑO, Fernando y María Luisa MIRETTI (2006). El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Rosario: Homo Sapiens.
- BARRAGÁN, Catalina; CAMPS, Anna, CARDONA, Claustré, FERRER, Julia, LARREULA, Eric, LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís, MORERA, Monserrat, NUSSBAUM, Luci, PELIQUÍN, Florentina, RODEIRO, Mercedes, Uri RUIZ BIKANDI, Manuel SÁNCHEZ, Monserrat VILA, Clara VILARDELL (2005). Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. Barcelona: Graó.
- BAYONA, Juan Carlos (2012). Introducción, en Beatriz Helena ISAZA y Alice CASTAÑO (2012) Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Fecha de consulta: 28/9/2013. <http://cerlalc.org/Didactica_site/documentos/referentes_ciclo_2.pdf>.
- BODROVA, Elena y Deborah J. LEONG (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México DF: Secretaría de Educación Pública (SEP). Fecha de consulta: 15/7/2013. <<http://es.scribd.com/doc/60194754/Herramientas-de-La-Mente>>.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (2008). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, Daniel; María LUNA y Gloria SANZ (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- CONDEMARÍN, Mabel (2003). Los libros predecibles: características y aplicación. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Condemarin.pdf Recuperado el 30 de noviembre de 2012.
- DEL RÍO, María José (1998). Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo. Barcelona: Institut de Desenvolupament Professional per a la Docència (ICE) y Horsori. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) (s.f.). Video “Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización” <http://www.youtube.com/watch?v=YQNL4tSQ24>>
- FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana (1995). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- GAUQUELIN, Françoise (1982). Saber comunicarse. Bilbao: Mensajero.
- GARACHANA, Ana (2012). Máximas de Grice. Fecha de consulta: 21/8/2013. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/272>>.
- HOZ, Gabriela; María Agustina PELÁEZ y María del Carmen REINOSO (2012). Módulo 1. Yo te leo, tú me cuentas, él me presta...: bibliotecas en el inicio de la alfabetización. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- ISAZA, Beatriz Helena y Alice CASTAÑO (2012). Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Fecha de consulta: 28/09/2013. <http://cerlalc.org/Didactica_site/documentos/referentes_ciclo_2.pdf>.

Específicas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Unidad de Medición de la Calidad. Educación Nacional de Rendimiento Estudiantil. Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo grado y sexto grado de primaria. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Unidad de Medición de la Calidad. Educación Censal de Estudiantes. Informe de Resultados para el docente. Lima.

- Kauffman. "La enseñanza de la lectura en distintos momentos de la escolaridad". Ponencia. Disponible en: www.waee.org/cd_morelia2006/ponencias/kauffman.htm. Recuperado el 05 de diciembre de 2012.
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- LLAMAS, Carmen (2006). "Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE", en Alfredo Álvarez y otros (editores), La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de Asele. Asturias (España): Universidad de Oviedo. Fecha de consulta: 15/8/2013. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0400.pdf>
- MARTÍN RODRÍGUEZ, José Luis (2010). Actividades de trabajo en grupo para potenciar el discurso oral. Edición electrónica gratuita <www.eumed.net/libros/2010f/888/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006). Lengua 1. Primer ciclo EGB. Buenos Aires: Gráfica Pinter.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006). Lengua 1. Primer ciclo EGB. Buenos Aires: Gráfica Pinter.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006). Lengua 1. Primer ciclo EGB. Buenos Aires: Gráfica Pinter.
- Molinari, C y A. Corral (2008). La escritura en la alfabetización inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- MUÑOZ, Clarena; Martha Cecilia ANDRADE y Mireya CISNEROS (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo. Bogotá: Magisterio.
- PALOU, Juli y BOSH, Carmina (2005). La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, Isabel (2012). Se aprende a ser buen lector a lo largo del tiempo en situaciones de lectura variadas. Disponible en: http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2012/isabel_sole.html. Recuperada el 17 de diciembre de 2012.
- SOLÉ, Isabel, Tolchinsky, Liliana y Rosales, Javier. Leer para aprender. www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/pagina03.html. Recuperado el 22 de noviembre de 2012.
- SOLÉ, Isabel (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_sole.pdf. Recuperado el 28 de diciembre de 2012.

ANEXO 1 MATRIZ: COMPRENDE TEXTOS ORALES

CICLO	II CICLO		III CICLO		IV CICLO		V CICLO		VI CICLO	
	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	7° grado
Nivel del mapa	Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gusta del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.									
Grados	Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos previos. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado y entonación adecuada; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.									
Capacidad	Escucha activamente diversos textos orales.									
3 años	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
4 años	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
5 años	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
1° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
2° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
3° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
4° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
5° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
6° grado	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.
7° grado	Presta atención activa y sostenida dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.	Presta atención activa y sostenida dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.	Usa modos y normas culturales de convivencia que permiten la comunicación oral.

Grados Capacidad	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Identifica información en los textos de estructura simple y temática variada.	Identifica información en los textos de estructura simple y temática variada.	Identifica información en los textos orales de estructura simple y temática variada.	Identifica información en los textos orales de estructura simple y temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.	Identifica información básica y algunos detalles de textos orales con temática variada.
			Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.	Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral para elaborar organizadores gráficos.	Agrupar información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.
Infiere el significado de los textos orales.				Reordena información explícita estableciendo relaciones sencillas en los textos que escucha.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencias sencillas y de semejanzas y diferencias.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, y causa – efecto.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, y causa – efecto.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, y discriminando el hecho de la opinión.	Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, causa – efecto y discriminando el hecho de la opinión.
			Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.	Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de alguna información relevante.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de alguna información relevante.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de varias informaciones relevantes.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de varias informaciones relevantes.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de la mayor parte de la información relevante.	Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de la mayor parte de la información relevante.
Menciona las características de animales, objetos y personajes del texto escuchado.				Deduce las relaciones de causa – efecto entre ideas explícitas de un texto escuchado.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce hechos, referentes y lugares a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce palabras desconocidas, hechos, referentes, lugares y relaciones de causa – efecto a partir de información explícita en los textos que escucha.	Deduce palabras desconocidas, hechos, referentes, lugares y relaciones de causa – efecto a partir de información explícita en los textos que escucha.
			Menciona las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Deduce las características de personas, animales, objetos y lugares del texto escuchado.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.				Dice de qué trata el texto escuchado.	Deduce de qué trata el texto escuchado.	Deduce el tema y el propósito del texto que escucha.	Deduce el tema y el propósito del texto que escucha.	Deduce el tema y el propósito del texto que escucha.	Deduce el tema, el propósito y las conclusiones en los textos que escucha.	Deduce el tema, el propósito y las conclusiones en los textos que escucha.

Grados Capacidad	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Infiere el significado de los textos orales.				Interpreta el sentido figurado de textos lúdicos.	Interpreta adivinanzas y expresiones con sentido figurado de uso frecuente.	Interpreta el sentido figurado de refranes, dichos populares y adivinanzas.	Interpreta el sentido figurado de refranes, dichos populares y moralejas.	Interpreta el sentido figurado de refranes, dichos populares y moralejas.	Interpreta el sentido figurado de refranes, dichos populares y moralejas.	Interpreta la intención del emisor en discursos que contienen expresiones con sentido figurado e ironías.
				Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de los gestos, tonos de voz, expresiones corporales y del mensaje del interlocutor.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir del mensaje del interlocutor y de los recursos que emplea.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir del mensaje del interlocutor y de los recursos que emplea.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir del mensaje del interlocutor y de los recursos que emplea.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir del mensaje del interlocutor y de los recursos que emplea.	Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.				Opina dando razones sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto escuchado.	Opina dando razones sobre lo que más le gustó o disgustó acerca de los hechos, personas, personajes o acciones del texto escuchado.	Opina dando razones acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.	Opina dando razones acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.	Opina con argumentos acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.	Opina con argumentos acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.	Opina con fundamentos acerca de las ideas, las acciones y postura del texto escuchado.
				Opina sobre los gestos y el volumen de voz utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía, los gestos expresivos y el volumen de voz utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.	Opina sobre los modos de cortesía expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.	Opina con fundamentos sobre los modos de cortesía expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.	Opina con fundamentos discursivos utilizadas por el hablante.
				Identifica el propósito del texto escuchado.	Identifica el propósito del texto escuchado.	Identifica el propósito del texto y el rol del hablante.	Identifica el propósito del texto y el rol del hablante.	Identifica el propósito del texto y el rol del hablante.	Identifica el propósito del texto y el rol del hablante.	Descubre los roles del hablante y los intereses que están detrás del discurso para asumir una posición.

Edad Grado Capacidad	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Reorganiza información de diversos textos escritos.	Dice, con sus propias palabras lo que entenció del texto que le leen.	Dice, con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos que le leen.	Menciona las diferencias entre los personajes en los textos que le leen.	Parafrasea el contenido de diversos tipos de estructura simple, que otro lee en voz alta o que es leído por él mismo.	Parafrasea el contenido de un texto de estructura simple con imágenes y sin ellas, que lee de forma autónoma.	Parafrasea el contenido de un texto con algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario variado.	Parafrasea el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Parafrasea el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Parafrasea el contenido de textos de temática variada, con varios elementos complejos y vocabulario variado.	Parafrasea el contenido de textos de temática variada, con varios elementos complejos y vocabulario variado.
	Representa, a través de otros lenguajes, lo que más le gustó del texto que le leen.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por el adulto.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por él mismo.	Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto que otro lee en voz alta, o que es leído por él mismo.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Representa el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Representa el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Representa el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Representa el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Representa el contenido de un texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).
Infere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes.	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas.	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes, siluetas, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.	Formula hipótesis sobre el tipo de contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.	Formula hipótesis sobre el tipo de contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, títulos, estructura, índice y párrafos.	Formula hipótesis sobre el tipo de contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, títulos, estructura, índice y párrafos.	Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, títulos, párrafos, palabras y expresiones en su estructura, versos, estrofas, diálogos, índice e iconos.	Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, títulos, párrafos, palabras y expresiones en su estructura, versos, estrofas, diálogos, índice e iconos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, párrafos, palabras y expresiones en su estructura, versos, estrofas, diálogos, índice e iconos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, párrafos, palabras y expresiones en su estructura, versos, estrofas, diálogos, índice e iconos.
				Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.

Reorganiza información de diversos textos escritos.

Infere el significado de los textos escritos.

Edad Grado Capacidad	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto que le leen.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto que le leen.	Opina sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto que le leen.	Opina con respecto a hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.	Opina sobre las acciones y los hechos en textos de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.
Infere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, animales y objetos del texto que le leen.	Deduce las características de las personas, animales, objetos y lugares del texto que le leen.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de las personas, los animales, los lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.

Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

Infere el significado de los textos escritos.

MATRIZ: PRODUCE TEXTOS ESCRITOS

CICLO	II CICLO		III CICLO		IV CICLO		V CICLO		VI CICLO	
	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Nivel del mapa	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario, a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.									
	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y utiliza vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto.									
	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.									
Grados Capacidad	No se observa en estas edades.		Escribe textos diversos en nivel alfabético, o próximo al alfabético, en situaciones comunicativas.		Escribe de manera convencional, en el nivel alfabético, diversos textos en situaciones comunicativas.		Escribe de manera convencional, en el nivel alfabético, diversos textos en situaciones comunicativas.		Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.	
Se apropia del sistema de escritura.	Escribe a su manera.		Muestra mayor dominio de la linealidad y direccionalidad de sus trazos.		Segmenta adecuadamente la mayoría de las palabras en el texto.		Selecciona con ayuda del adulto, el destinatario, el tipo de texto, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que va a producir.		Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que utilizará, de acuerdo con su propósito de escritura.	
	No se observa en estas edades		Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir.		Selecciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tipo de texto, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que va a producir.		Selecciona con ayuda del adulto, el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que utilizará, de acuerdo con su propósito de escritura.		Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que utilizará, de acuerdo con su propósito de escritura.	
Planifica la producción de diversos textos escritos.			Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.		Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.		Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.		Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.	
			Selecciona con ayuda el registro formal o informal de los textos que va a producir, a partir de la relación con el destinatario.		Ajusta con ayuda el registro formal o informal de los textos que va a producir, a partir de sus conocimientos previos y en base a alguna fuente de información.		Ajusta con ayuda el registro formal o informal, el número, tiempo, lugar de los textos que va a producir de acuerdo a sus características.		Ajusta de manera autónoma el registro formal o informal, persona, número, tiempo, lugar de los textos que va a producir de acuerdo a sus características.	
Textuliza sus ideas según las convenciones de la escritura.			Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa y a sus conocimientos previos; considerando el tema, el propósito y el destinatario.		Escribe textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético, de acuerdo a la situación comunicativa y a sus conocimientos previos; considerando el tema, el propósito y el destinatario.		Escribe textos diversos con temáticas y conocimientos previos y en base a alguna fuente de información.		Escribe diversos tipos de textos con algunos elementos complejos y con diversos temáticas a partir de sus conocimientos previos y en base a otras fuentes de información.	

Grados Capacidad	3 años	4 años	5 años	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado
Textuliza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones.		Mantiene el tema, aunque puede presentar digresiones y repeticiones.		Mantiene el tema, evitando vacíos de información y digresiones; aunque puede presentar repeticiones.		Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.		Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.	
	No se observa en estas edades		Establece, con ayuda, la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.		Establece, con ayuda, la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.		Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.		Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.	
Textuliza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.		Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.		Relaciona ideas por medio de algunos conectores, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.		Relaciona ideas mediante algunos conectores y referentes, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.		Relaciona ideas mediante algunos conectores y referentes en la medida que sea necesario.	
	No se observa en estas edades		Usa recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula para dar claridad y sentido al texto que produce).		Usa recursos ortográficos básicos (como, como enumerativa, dos puntos, guiones en diálogos, guiones en enumeraciones) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.		Usa recursos ortográficos básicos (como, como enumerativa, dos puntos, guiones en diálogos, guiones en enumeraciones) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.		Usa recursos ortográficos básicos de puntuación (punto seguido y aparte) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.	
Textuliza sus ideas según las convenciones de la escritura.	No se observa en estas edades		Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local.		Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local en diversas situaciones comunicativas.		Usa un vocabulario variado y adecuado a la situación de comunicación.		Usa un vocabulario variado y adecuado a la situación de comunicación y a los diferentes campos del saber.	
	No se observa en estas edades		Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.		Revisa la adecuación de los recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula para dar claridad y sentido al texto).		Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.		Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	No se observa en estas edades		Revisa si las ideas en el texto guardan relación con el tema, aunque pueden presentar algunas digresiones y repeticiones.		Revisa si se mantiene en el tema, evitando vacíos de información y digresiones, aunque puede presentar repeticiones.		Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.		Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.	
	No se observa en estas edades		Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores para relacionar las ideas.		Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores para relacionar las ideas.		Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.		Revisa si ha utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	No se observa en estas edades		Revisa si ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula para dar claridad y sentido al texto).		Revisa si ha empleado los recursos ortográficos básicos (como, dos puntos, guiones en diálogos y guiones en enumeraciones) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.		Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (como, dos puntos, guiones en diálogos y guiones en enumeraciones) y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce.		Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto y aparte, punto seguido y tilde para dar claridad y sentido al texto que produce).	
	No se observa en estas edades		Revisa si en su texto usa un vocabulario variado (familiar y local) en diversas situaciones comunicativas.		Revisa si en su texto usa un vocabulario variado (familiar y local) en diversas situaciones comunicativas.		Revisa si en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a la situación de comunicación.		Revisa si en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a diferentes campos del saber.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que ha usado.		Menciona lo que ha escrito en su texto, y lo justifica a partir de los grafismos o letras que ha usado.		Explica el propósito y el destinatario del texto.		Explica las diferentes funciones que cumplen algunas palabras en el texto.		Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.	

ANEXO 2: MAPAS DE PROGRESO COMUNICACIÓN ORAL

II CICLO Comprende textos orales sobre temas diversos, identificando información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información en una situación comunicativa. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.

III CICLO Comprende textos orales sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación y entonación son adecuadas, y se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.

IV CICLO Comprende textos orales sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos, tema y propósito en una situación comunicativa. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.

V CICLO Comprende textos orales sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita, e interpreta ironías. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado y pertinente, con ritmo, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y contribuciones relevantes que responden a las ideas y puntos de vista de otros, enriqueciendo el tema tratado.

VI CICLO Comprende textos orales sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen ironías y sesgos. Evalúa la fiabilidad de los textos orales escuchados de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de una serie de conectores y referentes, con un vocabulario variado y pertinente, con entonación, volumen y ritmo adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas, y sus contribuciones toman en cuenta los puntos de vista de otros.

VII CICLO Comprende textos orales sobre temas especializados sintetizando a partir de información relevante e infiere conclusiones; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Evalúa la validez de los argumentos e informaciones de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de diversos recursos cohesivos, con un vocabulario especializado; enfatiza los significados mediante el uso de un lenguaje variado en entonación, volumen y ritmo; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace contribuciones y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.

DESTACADO Comprende textos orales sobre temas especializados; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen sesgos, falacias y ambigüedades. Evalúa la validez y efectividad de los argumentos, así como el efecto de las informaciones, de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de diversos recursos cohesivos, con un vocabulario especializado y preciso; enfatiza los significados mediante el uso de un lenguaje variado en entonación, volumen y ritmo; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, articula y sintetiza las intervenciones de una variedad de discursos; asimismo, evalúa las ideas de los otros para contraargumentar eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.

LECTURA

II CICLO "Lee" comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.

III CICLO Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto relacionando información recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.

IV CICLO Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

V CICLO Lee comprensivamente textos con varios elementos complejos en su estructura y que desarrollan temas diversos, con vocabulario variado. Extrae información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados del texto y explica la intención de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.

VI CICLO Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio y explica la intención de los recursos textuales integrando su conocimiento y experiencia.

VII CICLO Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta o ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando la idea principal con información relevante y de detalles. Evalúa la efectividad de los argumentos del texto y el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.

DESTACADO Lee comprensivamente textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados reconociendo distintos temas y posturas que aborda. Evalúa la efectividad y validez de los argumentos o planteamientos del texto y del uso de los recursos textuales. Explica la influencia de los valores y posturas del autor en relación a la coyuntura sociocultural en la que el texto fue escrito.

ESCRITURA

II CICLO

Escribe a partir de sus hipótesis de escritura variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.

III CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto.

IV CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

V CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VI CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos y subtítulos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VII CICLO

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados; plantea su punto de vista tomando en cuenta distintas perspectivas. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

DESTACADO

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y las fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados en los que analiza críticamente diversas posturas, controla el lenguaje para posicionar, persuadir, influir o captar lectores respecto al punto de vista que defiende. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

Coloca aquí tus ideas

Coloca aquí tus ideas