



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden nuestros
estudiantes?



Área Curricular
Comunicación

1.º y 2.º grados de Educación Secundaria



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: 245 400 ejemplares

Elaboración:

Karen Coral Rodríguez (coordinación pedagógica), Jesús Hilarión Reynalte Espinoza, Martina Bazán Untul, María Susana Ricalde Zamudio, Jannet Torres Espinoza, Alfredo Acevedo Nestárez, Adolfo Zárate Pérez, Sara Vela Alfaro.

Colaboradores:

Allan Silva Peralta, Carlos López Pari, Jorge Munguía Reyes, Leda Quintana Rondón, Rocío Palacios Romero, Sandra Vera Basurco, Fernando García Rivera, Evangelina Valentín Segovia, Elizabeth Rojas del Águila, Rashía Gómez Cárdenas, Jorge Iván Pérez Silva, Virginia Zavala Cisneros, Miguel Rodríguez Mondoñedo, Fernando Escudero Ratto, Rodrigo Valera Lynch, Andrea Soto Torres.

Cuidado de la edición:

Oscar Carrasco Molina.

Corrección de estilo

Luisa Cañas Cano.

Ilustraciones:

Patricia Nishimata Oishi.
Oscar Casquino Neyra.

Diseño y diagramación:

Hungria Alipio Saccatoma.

Impreso por:

falta
falta – Lima
RUC falta

© 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° 2013-xxxxx

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 este fascículo se ha optado por emplear términos en masculino para referirse a ambos géneros.

Índice

Presentación	Pág. 5
1. Fundamentos y definiciones	8
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	11
1.2 ¿Cómo se conciben en la escuela las competencias comunicativas?	14
1.2.1 Un enfoque comunicativo integral	14
1.2.2 Conceptos claves sobre la comunicación	17
1.2.3 Prácticas comunicativas	20
1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?	25
1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?	25
1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?	42
1.3.3 ¿Qué entendemos por competencia literaria?	52
2. Competencias y capacidades	72
2.1 Los aprendizajes por lograr	73
2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales	73
2.1.2 Los aprendizajes progresan	75
2.2 Explicación de las cinco competencias comunicativas	77
2.2.1 Competencia: Comprende textos orales	77
2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente	96
2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos	108
2.2.4 Competencia: Produce textos escritos	122
2.2.5 Competencia: Interactúa con expresiones literarias	134

Capítulo 3. Orientaciones didácticas	148
3.1 Recomendaciones generales.....	149
3.2 Estrategias diversas	150
3.3 Estrategias para desarrollar competencias comunicativas	151
3.3.1 Estrategias para desarrollar competencias orales	151
3.3.2 Estrategias para desarrollar competencias escritas	172
3.3.3 Estrategias para desarrollar la competencia literaria.....	199
Referencias bibliográficas	231
Mapas de progreso	238

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.
- Posibles indicadores de desempeño para cada una de las capacidades, y que pueden estar presentados por grados 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 por 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 desenvoltura 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 son instrumentos de medición de los principales aspectos asociados al cumplimiento 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

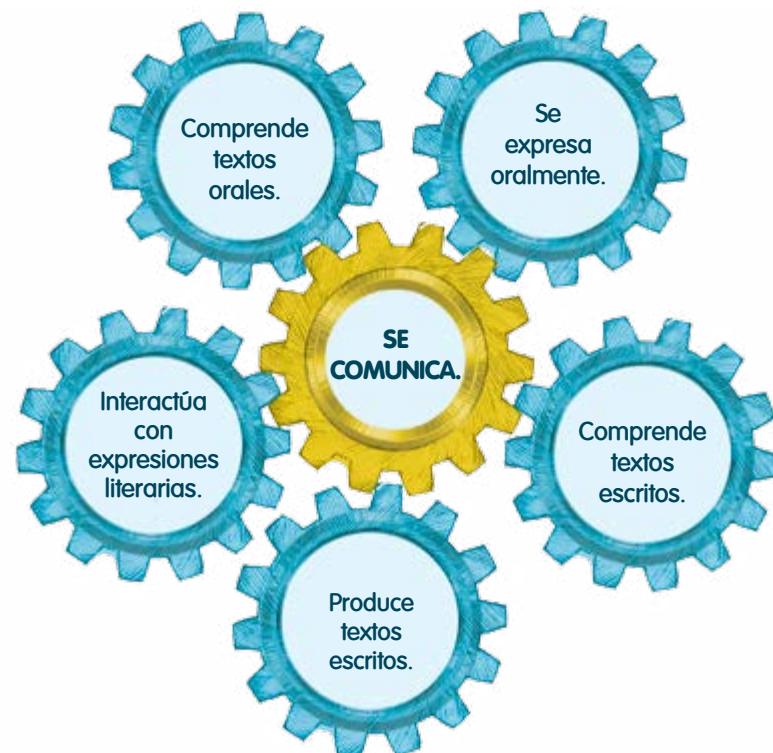
En esta Ruta del Aprendizaje abordaremos las competencias relacionadas con un importante campo de la acción humana: *la comunicación*. De manera específica, nos concentraremos en el sistema de comunicación más relevante para el desarrollo personal y la convivencia intercultural: *el lenguaje*.

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, aimara, 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, el lenguaje y la comunicación también cumplen un papel esencial, como lo veremos más adelante.

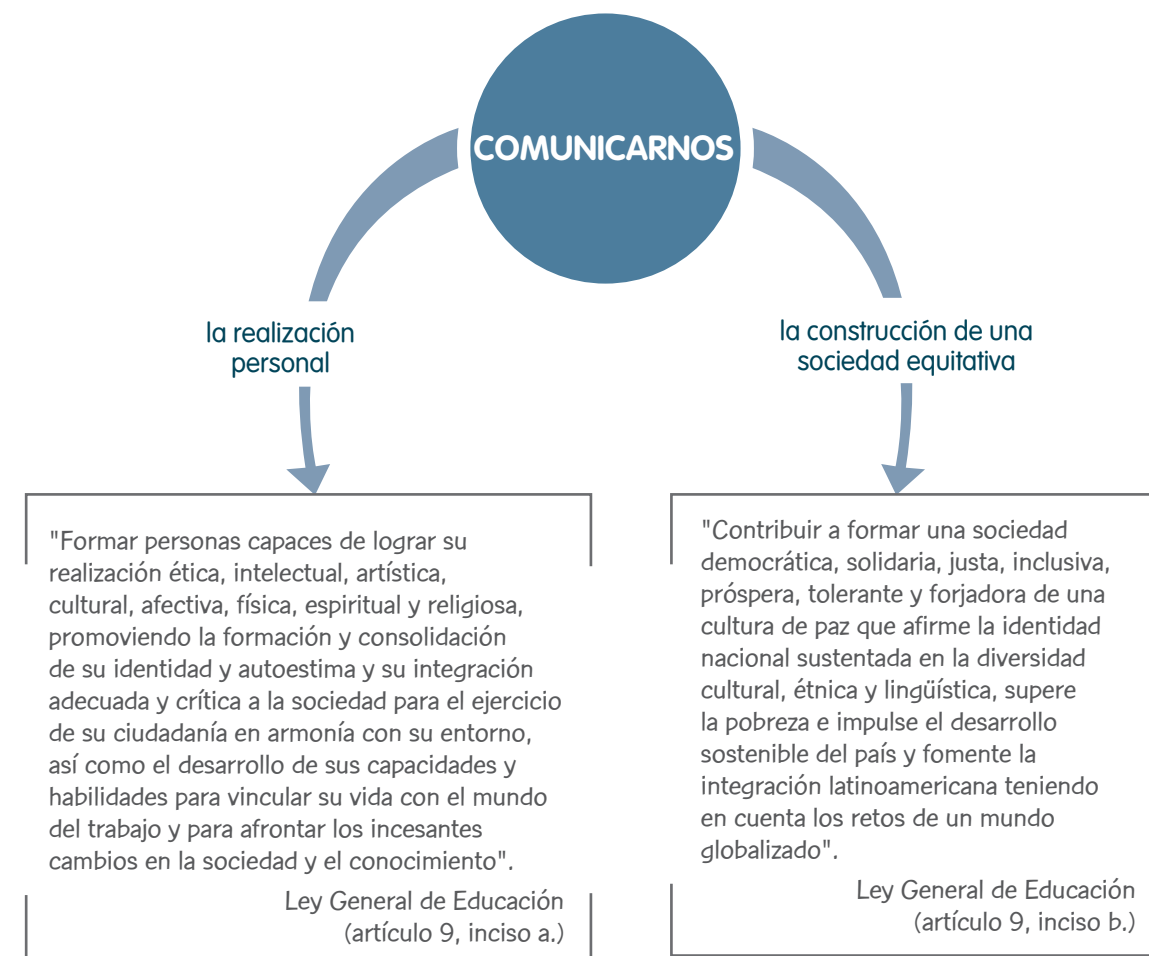


1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?

En un país pluricultural y multilingüe como el nuestro, con marcadas asimetrías sociales, el acceso al mundo letrado genera inequidades. 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". (Consejo Nacional de Educación 2007: 13)

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 desarrollarlas, nuestros estudiantes podrán realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa.



Al comunicarse, nuestros estudiantes podrán usar el lenguaje para, en interrelación social, construir conocimientos. Al comunicarse, asimismo, nuestros estudiantes podrán usar el lenguaje para contribuir al diálogo intercultural. En la sección siguiente ampliaremos estas dos ideas.

1.1.1 Comunicarnos para construir conocimiento en interacción social

"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)

No existe una relación externa entre lenguaje y sociedad, sino una del tipo intrínseca y dialéctica. El lenguaje forma parte de la sociedad: los fenómenos lingüísticos constituyen fenómenos sociales de un carácter especial y a su vez los fenómenos sociales son parcialmente fenómenos lingüísticos. (Fairclough 1994: 23)

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. Es decir, 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 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. También les posibilita tomar conciencia de sí mismos y afirmarse como personas distintas de los demás. 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 nuestro espacio más importante de interacción comunicativa.

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. Cuando el niño ingresa a la escuela, ya conoce y emplea algunas formas de su lengua, ciertos patrones de comunicación.

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

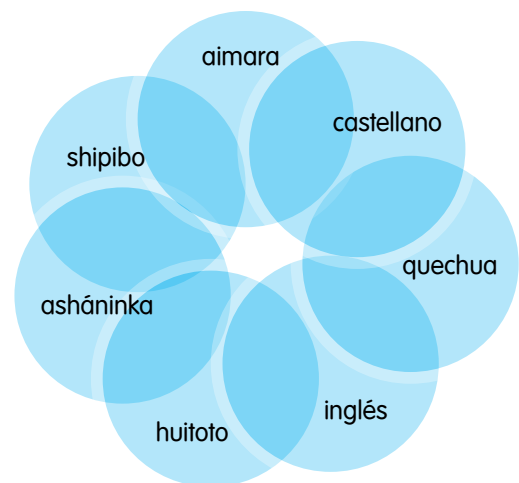
- Nos apropiamos de un sistema de elementos lingüísticos y de principios pragmáticos.

La escuela se constituye en un espacio en el que los docentes continuamos, fortalecemos y formalizamos lo aprendido 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 adolescentes 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

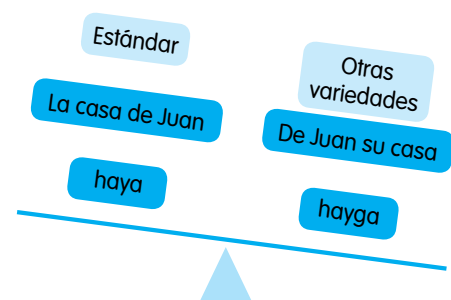
- **Un país diverso.** El Perú es un país pluricultural y multilingüe donde coexisten 47 lenguas originarias, el castellano y algunas lenguas extranjeras. Esta diversidad configura un contexto lingüístico complejo, dinámico y cambiante. Lamentablemente, las distintas lenguas se hablan en condiciones de severa desigualdad, relacionada 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 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.



Sin embargo, la variedad estándar puede convertirse en vehículo de discriminación si se utiliza para diferenciar a las personas que pertenecen a determinados grupos sociales y económicos de otras que no son parte de ellos. Eso sucede en el Perú, donde hablar castellano de una determinada manera puede servir para categorizar –y discriminar– a las personas según su extracción social, su procedencia cultural o su nivel educativo.

- **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 haga objeto de burla una u otra variedad, una u otra lengua.

A la escuela y a los docentes de escuela se nos ha responsabilizado de marginar a los hablantes de lenguas originarias y de variedades no estándares del castellano. Y en gran medida es cierto. En la escuela, frecuentemente consideramos 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 adolescente pueda conocerla y dominarla necesita participar del mundo oficial 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 y educadores nos obliga 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 de nosotros mismos, de nuestro entorno, de la mente de los padres de familia y de nuestros estudiantes 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 del fundamento científico, 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.

Para lograrlo, es necesario crear y difundir una conciencia crítica acerca de cómo nuestra sociedad ha establecido jerarquías entre las diversas lenguas y variedades que coexisten en el territorio nacional. Hemos ya visto la indiscutible funcionalidad del castellano estándar. Sin embargo, con la variedad nativa de cada uno de nosotros –nuestro peculiar “dejo” o entonación, nuestros términos regionales, nuestros modos de organizar frases y oraciones, y nuestras formas características de interactuar– cubrimos ampliamente nuestras necesidades más allá de las escolares y académicas. Y se trata de otras dimensiones en la vida de las personas, tan o más valiosas que las relacionadas con la escuela.

1.2 ¿Cómo se conciben en la escuela las competencias comunicativas?

1.2.1 Un enfoque comunicativo integral

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un *enfoque comunicativo* que los docentes del área curricular 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:

La necesidad de dar respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la manera más apropiada de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto e, igualmente, se los produzca. Es así que durante las últimas décadas surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso mismo de la comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas. (MINEDU 2006: 8)

El enfoque apuesta por el uso del lenguaje. En efecto, 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. Por ello, bajo este enfoque, en la escuela se concibe el lenguaje en pleno funcionamiento y la práctica pedagógica toma en cuenta textos completos, reales o verosímiles.

Características del enfoque comunicativo:

- 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.

(MINEDU 2006: 8-9)

Sin embargo, a veces, bajo la denominación de *enfoque comunicativo* o *enfoque comunicativo-textual* o *enfoque comunicativo funcional* 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 sus dimensiones cognitivas y socioculturales, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades.

Es importante que los docentes reflexionemos acerca de la justificación de los enfoques comunicativos, lo que nos llevará a preguntarnos por qué le otorgamos a la comunicación ese rol protagónico. Debemos recordar que no nos comunicamos porque sí, que la comunicación no es un fin en sí mismo. Al comunicarnos pretendemos intencionalidades mayores. Al comunicarse, nuestros estudiantes participan de *prácticas sociales del lenguaje* primordialmente, como ya hemos visto:

- para conceptualizar el mundo (función representativa).
- para estrechar lazos sociales (función interpersonal).

Por eso, en la apuesta por desarrollar competencias en la escuela, la centralidad está en el estudiante y en lo que él sabe hacer. En el área de Comunicación, eso significa centrar nuestra práctica pedagógica en *lo que nuestros estudiantes saben hacer con el lenguaje*. Algunas ideas esenciales que nos pueden guiar para desarrollar competencias comunicativas en nuestra área curricular:

- La actividad lingüística es parte esencial de la acción humana.
- Los usuarios de una lengua son miembros de una comunidad sociocultural específica, en la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados.
- La significación de un texto se construye en el uso discursivo y en el contexto de interacción social.
- Detrás de la adquisición y uso de la lengua hay procesos cognitivos que permiten la construcción individual y social del conocimiento.

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 en 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.

Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos nuevos saberes 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 se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas.

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

UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL. Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los otros 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.

"La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social."
(Bautier y Bucheton 1997: 3)

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 y Bucheton 1997: 3).

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 *lingüístico contextualizado*, oral, escrito o audiovisual. Cuando hablan o escriben están construyendo textos orientados hacia ciertos fines funcionales o estéticos. 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.

Las palabras, las frases, las oraciones que usamos, las expresamos como *enunciados* concretos. Los enunciados son la materia prima de los textos. 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 realizan 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.

Hemos afirmado que la materia prima de los textos es el *enunciado*. 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 en que este intercambio se produce (dos amigos en el aula).

Para formar *textos*, orales o escritos (también icónicos, gráficos, audiovisuales), nuestros estudiantes combinan entre sí enunciados. El texto está compuesto por elementos verbales combinados, que forman 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

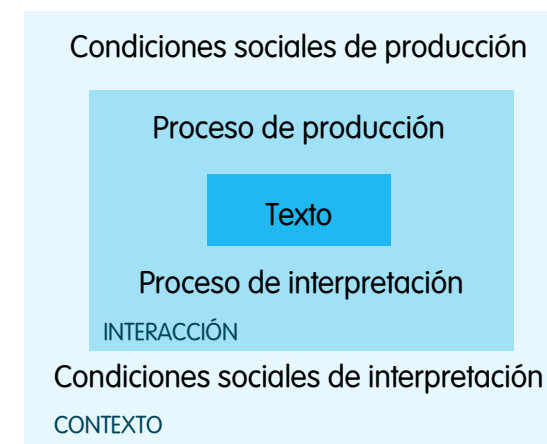


Un debate

Ya sean breves o extensos, los hablantes les 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: 24)



Fairclough 1994

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.

1.2.3 Prácticas comunicativas

Somos seres simbólicos que estamos construyendo continuamente 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. Eso es así porque el ser humano está "configurado" para hablar (y escuchar):

*"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 usos lingüísticos 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.

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 y otra lengua perteneciente a las prácticas comunicativas de su comunidad.

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.

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

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

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 capacidad, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida en el primer 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.

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.

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.

La competencia literaria es una dimensión importante en todo proceso de formación integral. Adquirirla y desarrollarla en la escuela es una apuesta decidida a favor de la calidad y la equidad de los aprendizajes en la vida de niños y adolescentes. Superemos la idea de que la literatura es un lujo o una banalidad. Más bien, la literatura es un bien cultural. Por ello, el sistema educativo debe garantizar su democratización.

- **Prácticas literarias.** Empleamos las palabras para expresarnos y recrearnos con ellas, y no tan solo por fines funcionales. En un cuento, en una canción, en el teatro, en las diversas manifestaciones literarias habitamos otras realidades tan o más intensas que la concreta e inmediata. Situaciones imaginarias nos impresionan y tienen el poder de hacernos sentir y pensar ampliando nuestras expectativas de la vida.

Más que un pasajero entretenimiento, la literatura puede ser un importante referente para construir nuestra identidad, individual y social. Individual, porque nos ubicamos desde otros puntos de vista, experimentamos vivir de maneras diferentes, y eso enriquece nuestra forma de pensar. Social, porque a través de la literatura podemos identificarnos con modelos que cohesionan a la comunidad de la que somos parte. Así por ejemplo, es muy común decir "Hay, hermanos, muchísimo que hacer", verso de Vallejo que para nuestro país resulta muchas veces un lema, y el escritor se ha vuelto uno de nuestros emblemas.

En la escuela peruana es común realizar actividades didácticas en torno a distintos textos literarios. Para enriquecer esas prácticas, en esta Ruta de Aprendizaje, encontrarás sugerencias para desarrollar de manera específica la *competencia literaria* en tus estudiantes.

La experiencia literaria, sin embargo, no es inmediata, requiere un aprendizaje, que nuestros estudiantes se familiaricen con ciertas convenciones. Por ejemplo, hemos aprendido a distinguir un cuento de un poema, pero este es un primer nivel en el que podemos profundizar más sin necesidad de ser especialistas en la materia. Podemos disfrutar de la literatura así como reflexionar a través de ella, pues como todo producto cultural, establece modelos que podemos asimilar pasivamente o dialogar de manera crítica.

Mediante la interpretación literaria podemos aprender los usos literarios del lenguaje, que tienen distintos niveles de complejidad en su forma y contenido. La interpretación literaria nos permite observar mejor la polisemia del lenguaje. A su vez, crear un texto literario, lejos de ser privilegio de algunos, es también un aprendizaje. Existen estrategias que se adquieren, se ensayan.

En las diversas expresiones literarias se construyen y se reformulan ideales que enriquecen el capital cultural de la humanidad. Al poner en contacto a los estudiantes con la literatura, estamos abriendo las puertas para que se apropien del patrimonio de su país, al que tienen derecho, en diálogo con las de otros, con racionalidades, culturas e ideologías diferentes, como ciudadanos del mundo globalizado del que formamos parte.

1.3 ¿Qué entendemos por competencias comunicativas?

Por competencias comunicativas nos referimos a un conjunto de aprendizajes que permiten a nuestros estudiantes actuar usando el lenguaje. En esta sección, encontrarás situaciones ilustrativas en las que se ponen en acción las cinco competencias comunicativas. 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?

Nuestra prioridad debe ser ayudar a los estudiantes a adaptarse a su nuevo nivel educativo, acompañándolos de manera sostenida, efectiva y empática.

Las dos situaciones que te presentamos a continuación te permitirán observar los desafíos y exigencias que podrías afrontar al desarrollar las competencias comunicativas orales en tus alumnos.

Situaciones que nos retan

Situación 1 La oralidad como un derecho

JUAN ES UN NIÑO DE 11 AÑOS. PERTENECE A UNA COMUNIDAD NATIVA DE LA SELVA. SU LENGUA MATERNA LA APRENDIÓ ALLÍ. ÉL HA CONCLUIDO SU PRIMARIA EN UN COLEGIO MULTIGRADO BILINGÜE CON NOTAS SOBRESALIENTES. SU FAMILIA DECIDIÓ MIGRAR A LA CIUDAD DE LIMA POR RAZONES ECONÓMICAS.



EL PRIMER DÍA DE CLASES EN SU NUEVA ESCUELA, SU HABLAR CADENCIOSO CAUSÓ GRACIA EN SUS COMPAÑEROS Y PROVOCÓ LA MOFA DE ALGUNO DE ELLOS.



PARA CREAR UN CLIMA FAVORABLE A LA INTEGRACIÓN, LA MAESTRA DE COMUNICACIÓN DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA APLICÓ UNA DINÁMICA DE PRESENTACIÓN SOBRE LA BASE DE CREACIÓN DE RIMAS A PARTIR DEL NOMBRE O APELLIDO.



LA PROFESORA LES DIO DOS MINUTOS PARA CREAR SUS RIMAS. AL CABO DE ESE TIEMPO, LOS NIÑOS FUERON PRESENTÁNDOSE INDISTINTAMENTE.

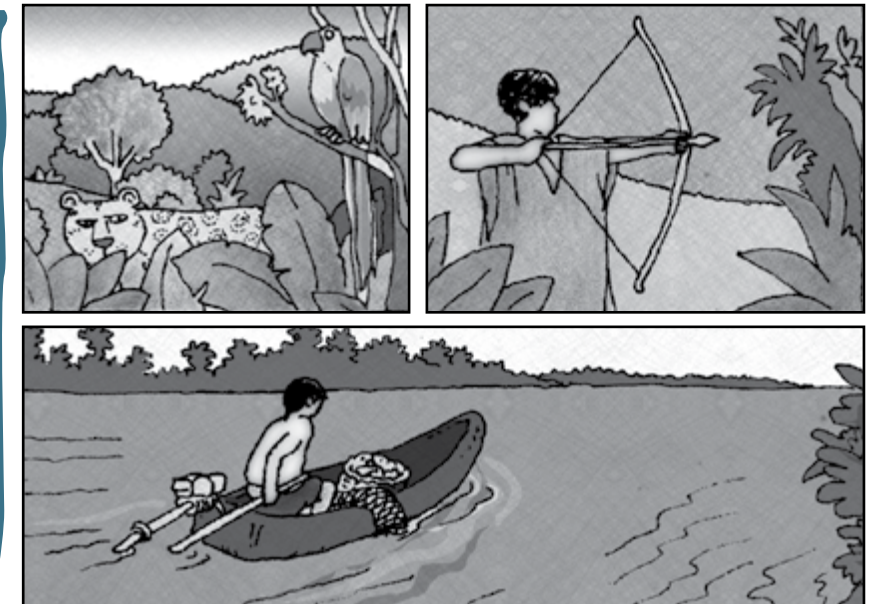


ASÍ SUCESIVAMENTE, CADA UNO DE LOS NIÑOS FUE PRESENTÁNDOSE. CUANDO LE TOCÓ A JUAN, ÉL DIJO:



SU RESPUESTA CAUSÓ GRACIA EN SUS COMPAÑEROS. LA MAESTRA SE QUEDÓ UN TANTO DESCONCERTADA Y SE MOLESTÓ POR EL DESORDEN PROVOCADO. LA PROFESORA LE PIDIÓ A JUAN QUE EXPLICARA QUÉ SIGNIFICABAN "MITAYEAR", "MONTE" Y "PEQUE-PEQUE".

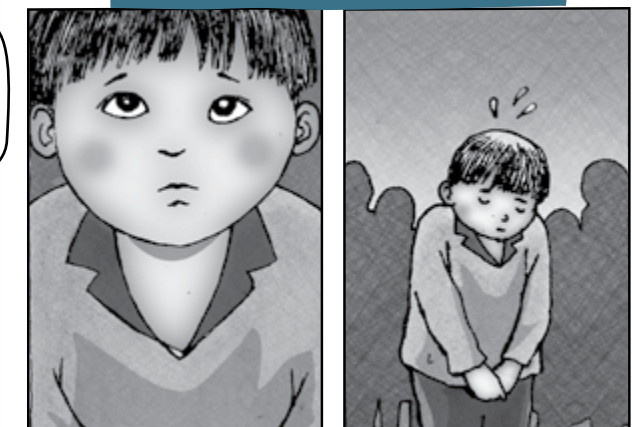
JUAN SEÑALÓ QUE "MONTE" ES LA SELVA, QUE "MITAYEAR" SIGNIFICABA IR A CAZAR A LA SELVA "ADENTRO" Y QUE EL PEQUE-PEQUE ES UNA EMBARCACIÓN QUE USAN EN SU COMUNIDAD PARA TRANSPORTARSE POR EL RÍO.



DE TODOS MODOS, LA DOCENTE LE RECALCÓ A JUAN LA CONSIGNA.



Y JUAN YA NO QUISO PARTICIPAR.



Para reflexionar

- ¿Qué dificultades se presentan en la comunicación entre la docente, Juan y sus compañeros?
- ¿Crees que solo el contexto es importante para interpretar adecuadamente los sentidos del discurso?
- Desde nuestro rol docente, ¿qué criterios debemos tomar en cuenta para orientar la oralidad desde una perspectiva intercultural e inclusiva?

¿Qué sucede en la primera situación?

Las personas tenemos distintas formas de hablar y el modo en que lo hacemos refleja nuestra cultura. Todos afirmamos nuestra identidad a partir del uso de la lengua y, gracias a las interacciones orales, nos desarrollamos como seres sociales.

En la comunicación oral importa qué palabras se dicen, pero también importa cómo se dicen, esto es, los gestos, los tonos de la voz y las posturas corporales que acompañan a nuestra comunicación verbal. Importan también nuestros saberes y experiencias, así como la empatía, cortesía y colaboración.

A partir del caso presentado, observamos que, pese a los esfuerzos de la docente por crear un clima de integración en el aula, se produce un malentendido con consecuencias afectivas y de aprendizaje. Desde que Juan ingresa a la escuela, su hablar particular llama la atención, su repertorio lingüístico es distinto del resto, y esto es motivo de discriminación social y lingüística.

Juan se siente atemorizado por la reacción de algunos de sus compañeros. Teme equivocarse de nuevo y sentirse afectado emocionalmente.

El problema de interpretación se presenta porque la docente no está preparada para reconocer y comprender el mundo cultural de Juan. La docente no ha entendido que Juan, proveniente de una zona rural, no maneja esta práctica del lenguaje oral escolar.

Además, se muestra más preocupada por la formulación de la rima antes que por la socialización de Juan. Por eso le pide que repita la rima.

Revisemos lo ocurrido. Juan construye su respuesta a partir de sus saberes previos. Entiende la consigna de las rimas de manera distinta. Él cree que debe decir lo que le gusta sin considerar la coincidencia de los sonidos finales que caracteriza a toda rima, hecho al que sí están acostumbrados los otros estudiantes.

Es interesante advertir que algunos de esos estudiantes manifiestan una mayor preocupación por la forma que por el contenido, lo que los desvincula del propósito pedagógico inicial. Por ejemplo: "Yo me apellido Pereda y camino siempre por la vereda". Esta respuesta evidencia esta práctica social del lenguaje oral en la que la forma es importante.

Este escenario nos demanda poner mayor atención a las expresiones y modos de comunicarse entre los estudiantes. Su repertorio lingüístico puede señalarnos la profundidad y amplitud de sus saberes y de su competencia comunicativa. Lejos de cuestionar y desaprobamos estas formas de expresión, debemos valorarlas como una manifestación de su cultura e identidad. A

"Competencia comunicativa (...) incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes (...) todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado". (Saville-Troike, citada por Calsamiglia y Tusón 2007: 31).

partir de estas expresiones, nosotros debemos orientar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por lo tanto, desde una propuesta intercultural y diversa, la escuela debe cumplir un papel importante en la reducción de los conflictos lingüísticos, limando las dificultades comunicativas que se presentan en los interlocutores de diferentes contextos, y legitimando las diversas formas de expresión lingüística. Según Saville-Troike (citada por Calsamiglia y Tusón 2007), el contexto social, y todo lo que implica, tiene que ser tomado en cuenta en las interacciones y las interpretaciones con nuestros estudiantes. Requiere que estemos atentos a sus características lingüísticas y culturales; reconocerlos y valorarlos en su diversidad de saberes, de tradiciones, prácticas lingüísticas y sociales, a fin de integrarlos y convivir con ellos de manera más respetuosa y tolerante.

Situación 2 La relación entre oralidad y escritura

DURANTE LA CLASE DE HISTORIA...



LA PROFESORA MARÍA SE QUEJA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO.



A PARTIR DE LO CONVERSADO, LA PROFESORA MARTHA DECIDE HABLAR CON SUS ESTUDIANTES.



Para reflexionar

- ¿Qué cambios debemos realizar en nuestras prácticas para hacer de la toma de notas una herramienta útil para el estudiante?
- ¿Qué capacidades se desarrollan con la toma de notas?
- ¿Qué procesos se activan durante la toma de notas?
- ¿Qué condiciones debemos crear para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia relacionada con la comprensión oral?

¿Qué sucede en la segunda situación?



Muchas veces los docentes hemos dado por hecho que nuestra tarea es enseñar a leer y escribir más que a hablar y escuchar. Durante años, hemos desatendido el desarrollo de las competencias orales porque no las hemos abordado de manera sistemática e intencional en las planificaciones de clase; incluso, las hemos usado para rellenar espacios de trabajo en el aula. Tampoco les hemos prestado atención a los estudios sobre los usos de una lengua y a su didáctica.

La historieta grafica esta práctica: nos hace ver que nos hemos centrado en transmitir contenidos en dictados y en explicaciones, antes que en promover espacios que permitan a nuestros estudiantes desarrollar sus capacidades.

Podemos observar en la historieta que a una docente le preocupa más el avance de los contenidos que el desarrollo de las capacidades. Se apoya en la estrategia del dictado para desarrollar las clases, pero no comprueba si los estudiantes están entendiendo. Por el diálogo entre los estudiantes y la tutora, podemos deducir que esta práctica, aparte de mecanicista, les resulta poco motivadora y poco eficiente.

Las orientaciones didácticas deben articularse con las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. Debemos percibir en el aula, y sobre la marcha, cuáles son sus

limitaciones, dónde están sus debilidades y fortalezas para trabajar a partir de ellas los procesos de aprendizaje.

La profesora Martha comprende la necesidad de trabajar la toma de notas para ayudarlos a organizar mejor sus ideas y optimizar su comprensión. Aunque la adquisición, el proceso y la consolidación de esta estrategia sean complejos porque activan varios procesos cognitivos a la vez, Martha sabe que les será muy útil para su vida estudiantil.

Complejidad de la toma de notas

Su complejidad radica en los procesos que la implican, como la percepción visual y auditiva; el control muscular y la concentración; las habilidades de comprensión, como el análisis, la síntesis y la comparación; y el proceso de codificación y expresión escrita. En ella se integran las habilidades orales y escritas.

La toma de notas permitirá al estudiante recoger las ideas más importantes de la explicación del profesor; las registrará y las reescribirá hasta convertirlas en un texto escrito. Podrá hacer resúmenes, cuadros, esquemas y otros organizadores con estas ideas. Aquí apreciamos claramente el vínculo entre lo oral y lo escrito.

En otras situaciones podemos encontrar escritos para ser dichos, como los textos teatrales o el guion de una conferencia; también encontramos textos orales que

tienen la coherencia y la cohesión de los textos escritos, como los discursos políticos o académicos. Usamos la escritura para reproducir el habla, tomar notas, hacer resúmenes de diálogos, explicaciones, exposiciones, entre otros. Usamos lo oral para reproducir la escritura cuando compartimos con otras personas artículos periodísticos, cuentos o poemas. Por lo tanto, lo oral y lo escrito se necesitan y se complementan mutuamente.

Volviendo a la situación presentada, la pregunta "Profesora, ¿y qué tal si los demás profesores no quieren que tomemos nota porque de repente no apuntamos lo que ellos quieren?", nos plantea el reto de desarrollar competencias comunicativas orales de manera sostenida, estableciendo el compromiso colectivo de la escuela.

Si queremos que nuestros estudiantes desarrollen competencias comunicativas para su vida académica y su inserción social, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser activo: deben escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar en el aula, siempre en situaciones de comunicación diversas. En otras palabras, requerimos del compromiso de la escuela en su conjunto para hacer que nuestra práctica pedagógica responda de manera creativa e innovadora a las demandas de aprendizaje; que sea coherente con lo que pretendemos lograr.

Dotar a nuestros estudiantes de las herramientas lingüísticas para desarrollarse y desenvolverse en forma adecuada en distintos escenarios sociales requiere utilizar una didáctica más acorde con estas demandas.

Se requiere una manera distinta de concebir las interacciones entre docentes y estudiantes, un cambio en las concepciones de enseñanza-aprendizaje. Además, debemos exigirnos mejorar nuestro propio discurso, para ser un modelo comunicativo docente.

La comunicación oral en el ciclo VI

La comunicación oral está presente en acciones e interacciones humanas: diariamente usamos el lenguaje para expresar, demostrar, explicar, describir, contar, entender, comprender, defenderse, argumentar, entre otras acciones. Su desarrollo implica darle una atención específica y distinta en la escuela.

Para lograr que nuestros estudiantes desarrollen estas competencias orales en la escuela, debemos ser conscientes de los cambios constantes en los hábitos de la sociedad y en los medios de comunicación, que vienen revolucionando nuestra vida cotidiana, especialmente en el ámbito urbano. Por ejemplo, en vez del relato familiar y la charla durante las comidas, las voces y las imágenes de la televisión reemplazan el diálogo; abundan los programas de radio y televisión donde todos los invitados hablan al mismo tiempo y gritan para imponer su turno de habla.

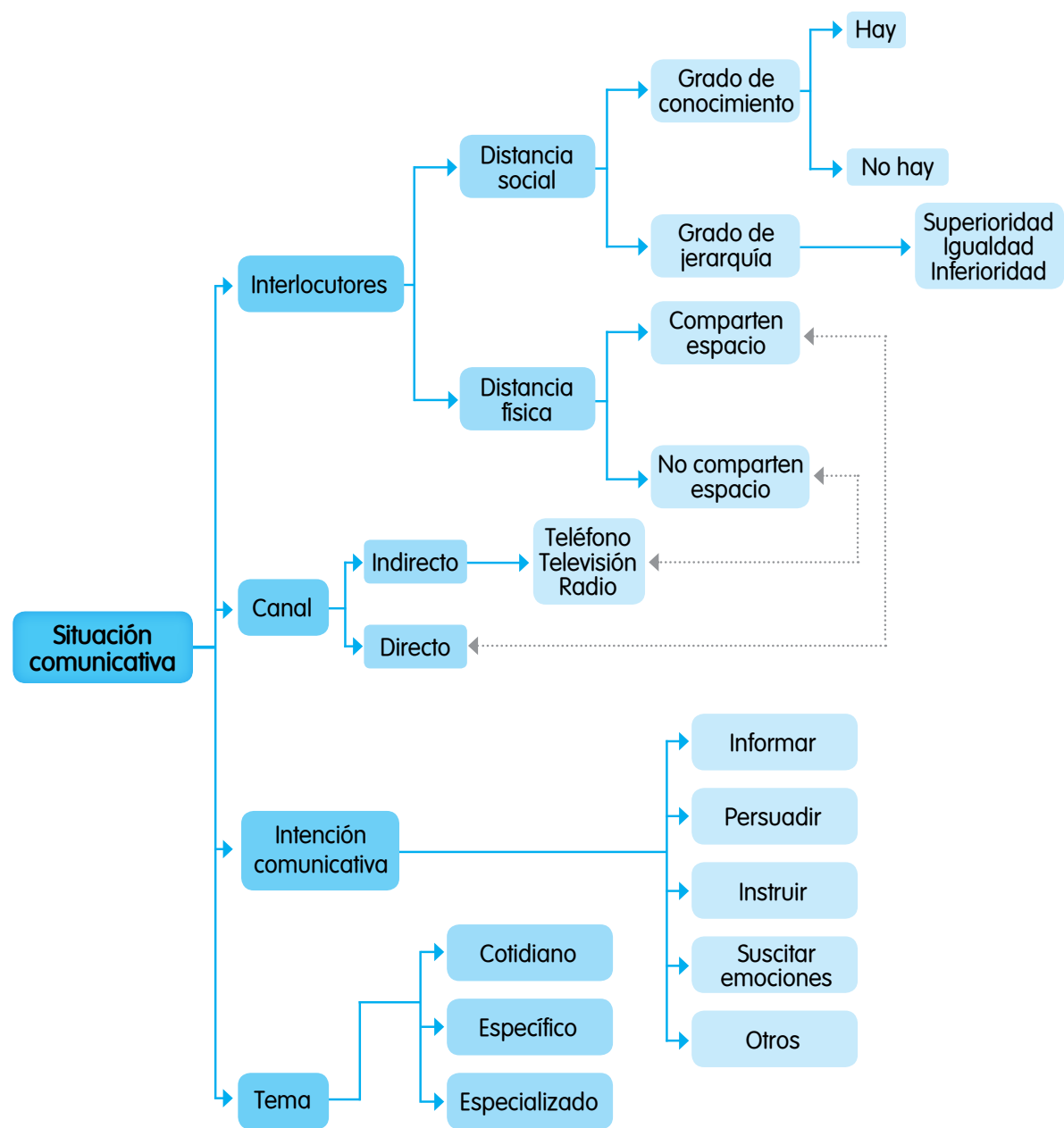
Estos cambios nos exigen una mirada atenta al contexto del estudiante. Incorporar las diversas prácticas sociales del lenguaje (nos referimos a las prácticas positivas) en nuestras actividades didácticas hará que nuestras propuestas sean más cercanas y significativas. Además, el análisis, la reflexión y la crítica deben acompañar estos procesos si queremos desarrollar en los estudiantes una actitud más observadora e integradora, más dialógica e intercultural.

A continuación, te presentamos aspectos que deberás tener en cuenta para orientar el desarrollo de las competencias orales.

La situación comunicativa

Para desarrollar las competencias orales, las actividades didácticas deben ser propuestas dentro de un marco comunicativo social (una salida de campo, el aniversario de la institución educativa, la visita de un personaje importante, las actividades comunales, un incidente climatológico, entre otras), o de un marco comunicativo escolar académico (una exposición de ciencias, un debate en la clase de Historia, una entrevista a un personaje literario o al autor de la obra, entre otras).

Una situación comunicativa es el contexto en el que se realiza la comunicación, es decir, el momento en que se produce un intercambio informativo entre los participantes de este acto comunicativo. En este intercambio están presentes los interlocutores, las circunstancias, la intención comunicativa y el tema o asunto. No olvidemos que las propiedades específicas de los participantes (edad, sexo, región, cultura, roles, función, identidad, el tipo de registro lingüístico que usan, el nivel de conocimiento sobre el tema, la forma de interactuar, etc.) serán determinantes para realizar las interpretaciones del sentido. Ayudemos a nuestros estudiantes a ser más conscientes de estos elementos preguntándoles sobre ¿quién(es) habla(n)?, ¿por qué?, ¿a quién(es) se dirige?, ¿en qué circunstancias?, ¿para qué?



Adaptado de Alcoba (2000: 27)

Elementos que intervienen en la comunicación oral

La comunicación oral es compleja. En una interacción no solo las palabras comunican los significados, también los elementos no verbales. Estos elementos juegan un papel importante en la comprensión e interpretación de los interlocutores porque matizan y complementan los sentidos que se comunican. Por ejemplo, los gestos, las posturas, la distancia entre las personas, sus formas de vestir, etc.

La siguiente clasificación ha sido tomada de Palou y Bosch (2005).



a. Elementos lingüísticos:

Los hablantes utilizamos el lenguaje de una manera particular y nos servimos de distintos recursos expresivos, como la metáfora, la alegoría, la hipérbole, la comparación, entre otros, para crear efectos emotivos en los receptores. Además, usamos el léxico, los sonidos del idioma, o una forma de construcción de oraciones con un propósito comunicativo específico.

Los elementos lingüísticos se refieren al uso que les damos a:

- El léxico: *zapatos, tabas, buques, chanclas, chancletas.*
- Los sonidos y cadencias de las expresiones: *Ahorititiita vuelvo.*
- La construcción de oraciones: *Fue en su casa de Luis = Fue en la casa de Luis.*
- Los recursos expresivos: *Me tiene "hinchada" con tanto fútbol.* (Hipérbole: se refiere a estar cansada, aburrida o harta).

Ejemplos de expresiones juveniles:

- Estoy *aguja* = No tengo dinero.
- ¿Cómo estuvo el *tono*? = Cómo estuvo la fiesta.
- Estuvo en *algodón* = Estuvo más o menos.
- Mis *viejos* no atracaron mi *floro* = Mis padres no aceptaron mis explicaciones.

Estos rasgos nos ayudan a identificar la procedencia geográfica, la edad, la generación a la que pertenecen o el grupo social de nuestros estudiantes. En los ejemplos que citamos podemos observar cómo los adolescentes utilizan un lenguaje particular para diferenciarse de otros. Siempre están creando nuevos términos o maneras de hablar.

b. Elementos prosódicos:

La entonación. Se llama así al conjunto de variaciones que se presentan en los tonos con que se pronuncian los sonidos. Muestra la actitud que tiene el hablante, porque con los cambios de tono da más relieve a unos enunciados que a otros. Los tonos pueden ser de burla, solemnes, distantes, entre otros.

Ejemplos de tono:

- *Tranquilo, ya pasará.*
(En tono apenado)
- *¡Tranquilo, no te me achores!*
(En tono de burla)
- *Es en estos momentos cuando debes demostrar serenidad.*
Tranquilo.
(En tono solemne)

c. Elementos paralingüísticos (o paraverbales):

- **La voz.** Existen voces finas, voces claras, voces apagadas, entre otras. Diferentes voces responden a diferentes características fisiológicas (edad, sexo) y al papel que se asume en una situación comunicativa.
- **La intensidad o volumen de voz.** No usamos la voz de la misma manera en el aula que cuando susurramos una confidencia al oído. Nuestros estudiantes deberán regular la intensidad de su voz de acuerdo con el lugar donde se realiza la interacción: auditorio, escenario, patio, aula.
- **Las vocalizaciones.** Se trata de los sonidos o de los ruidos que forman parte del texto que se genera en la conversación y que suelen tener una función comunicativa importante. Por ejemplo, las onomatopeyas, los suspiros, los alargamientos de sonidos, las interjecciones, entre otros.
- **El ritmo.** Revela actitudes y estados de ánimo. Ser conscientes de este aspecto será de enorme ayuda a los adolescentes. Por ejemplo, exponer con un ritmo acelerado se asocia con el nerviosismo, mientras que un ritmo lento suele indicar más seguridad o relajación.

De igual forma, frente a un público numeroso, un ritmo muy lento puede aburrirlo, y un ritmo rápido puede propiciar que alguna idea importante se pase por alto.

También hay que saber cuándo hacer una pausa: si es demasiado corta, puede dejar de provocar el efecto deseado; y, si es excesiva, puede fragmentar el sentido del enunciado.

Ejemplos de vocalizaciones:

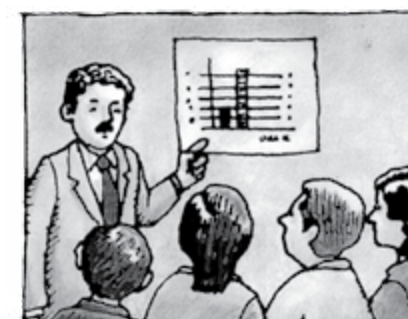
- *Muy bonito, ¡eh!*
- *No, no, no, de eso nada.*
- *Mmmm... ¡qué rico!*
- *¡Ayayyyyyyy!*

d. Elementos cinésicos:



Remiten al lenguaje del cuerpo, a los movimientos corporales que forman parte de la comunicación no verbal. Su interpretación se hace de acuerdo con la cultura. Las miradas, por ejemplo, tienen un papel importante en la relación entre los hablantes. En algunos contextos, si un estudiante durante una exposición mira al público, ello revela seguridad; en cambio, si no lo mira, será señal de inseguridad. Si le gusta alguien, lo mirará a los ojos. También forman parte de estos elementos cinésicos las diversas formas de saludarse en diferentes culturas y grupos sociales: estrecharse las manos, las diferentes intensidades en hacerlo, las palmadas en la espalda o el hombro, los besos en la mejilla, los golpes que se dan los más jóvenes como saludo, inclinarse como saludo, etc. Son algunos ejemplos de la enorme presencia de estos elementos en nuestras interacciones cotidianas y en todas las culturas.

e. Elementos proxémicos:



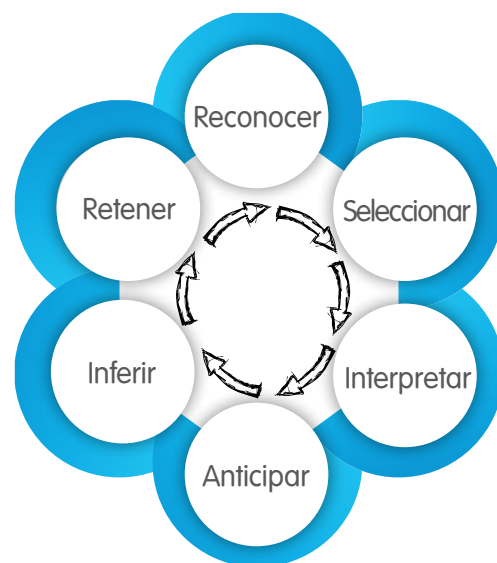
Tratan sobre cómo se sitúan los participantes en el espacio. En las aulas, la forma en la que está distribuido el espacio suele ser poco democrática: la disposición del escritorio frente a los estudiantes da idea de jerarquía; la distancia entre el escritorio y la pizarra constituye un lugar de privilegio con respecto a la pizarra. La manera en la que se sitúan los participantes en el espacio es un factor que se debe tomar en cuenta al analizar el comportamiento durante la interacción.

Todos los elementos entran en juego de manera diferente en cada cultura. Por ejemplo, los latinos nos acercamos más cuando saludamos, a diferencia de los que provienen de países nórdicos, que mantienen una distancia mayor entre ellos.

Comprensión oral

La comprensión oral es entender lo que se comunica. Es un proceso activo, continuo, atento y diverso. Cuando recibimos una información oral, el tiempo para asimilar y procesar los datos es fugaz. Durante esta operación se activan procesos cognitivos que nos llevan a comprender lo que nos dicen:

- *Reconocemos* fonemas y palabras del idioma que hablamos.
- *Seleccionamos* la información que nos parece importante.
- *Interpretamos* el sentido de lo que oímos.
- Nos *anticipamos* a lo que nos van a decir si seguimos el hilo discursivo.
- *Inferimos* información no explícita con ayuda del contexto situacional.
- *Retenemos* en nuestra memoria la información reunida.



Cada uno procesará la información de acuerdo con sus saberes previos, experiencias y su conocimiento del tema de conversación.

Cuando escuchamos, lo hacemos con diferentes propósitos (conseguir información específica, entender de manera global lo que se dice, comprender de manera detallada, advertir información implícita); miramos a nuestro interlocutor, realizamos retroalimentaciones, y no solo construimos los sentidos en función del contexto, sino que también la presencia del hablante nos remitirá información no verbal: estímulos sensoriales como ruidos, olores, aspecto visual, tacto, entre otros. Esto nos dará información para interpretar el texto.

Oír es un fenómeno biológico que consiste en la capacidad de distinguir diversos sonidos en nuestras interacciones. Cuando oímos percibimos con el sentido del oído las palabras que se hablan, lo hacemos con nuestro sistema auditivo. Escuchar es un fenómeno totalmente distinto. Escuchar implica comprensión, por lo tanto interpretación. No hay escuchar sin una actividad interpretativa. Escuchar va más allá de oír las palabras que se hablan. Escuchar significa pensar en el mensaje para entenderlo de manera clara y completa. (Echeverría 2005: 83-84).

El proceso de comprensión oral es similar al de comprensión de textos escritos; sin embargo, posee algunos aspectos específicos, sobre todo porque los textos orales se reciben y procesan en tiempo real. Además hay "ruidos" o interferencias que dificultan la tarea de escuchar. Por ejemplo, si escuchamos un audio sobre una conversación, podemos no diferenciar los timbres de voz de algunos participantes por encontrarlos

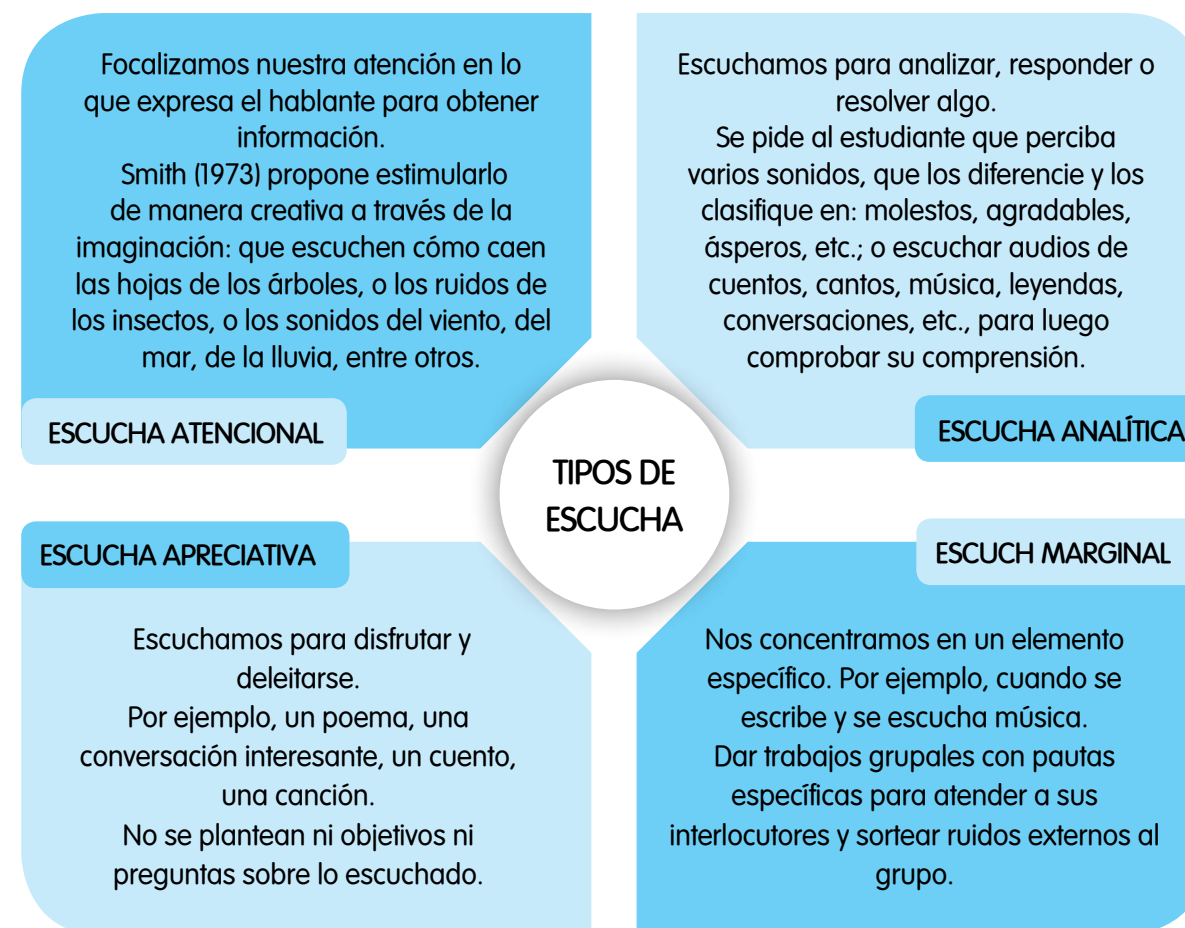
parecidos. Lo mismo ocurre si se habla con rapidez, si la entonación es monótona, si la pronunciación no es clara; también pueden presentarse interferencias sociolingüísticas y socioculturales, como en el caso de Juan, el niño de nuestro primer ejemplo. Estos son solo algunos aspectos que dificultarán la comprensión.

Si revisamos los casos presentados, podemos advertir que en la primera situación la docente y los estudiantes solo oyeron a Juan. No lo escucharon. Las risas fueron a causa de lo que dijo. El auditorio esperaba una rima.

En el segundo caso, la docente tampoco interpretó los gestos y actitudes de sus estudiantes. No se escucharon los silencios, las quejas expresadas en diferentes movimientos corporales, el agitar el lápiz, mirar el reloj, mirar el techo o el cuaderno de su compañero. En ambos casos no hubo comprensión del contenido que estaba implícito en las expresiones, en los saberes previos, en las actitudes de los estudiantes. Lo no verbal acompaña a nuestras expresiones orales y es imprescindible tomarlo en cuenta para interpretar a los hablantes.

Tipos de escucha

Escuchar constituye una conducta lingüística compleja. Desde los aportes de Brodsky, Smith, Wolvin y Coody (citados por Beuchat 2010) se ha construido la siguiente clasificación. Su diferenciación nos permitirá presentar actividades didácticas, específicas para cada tipo:



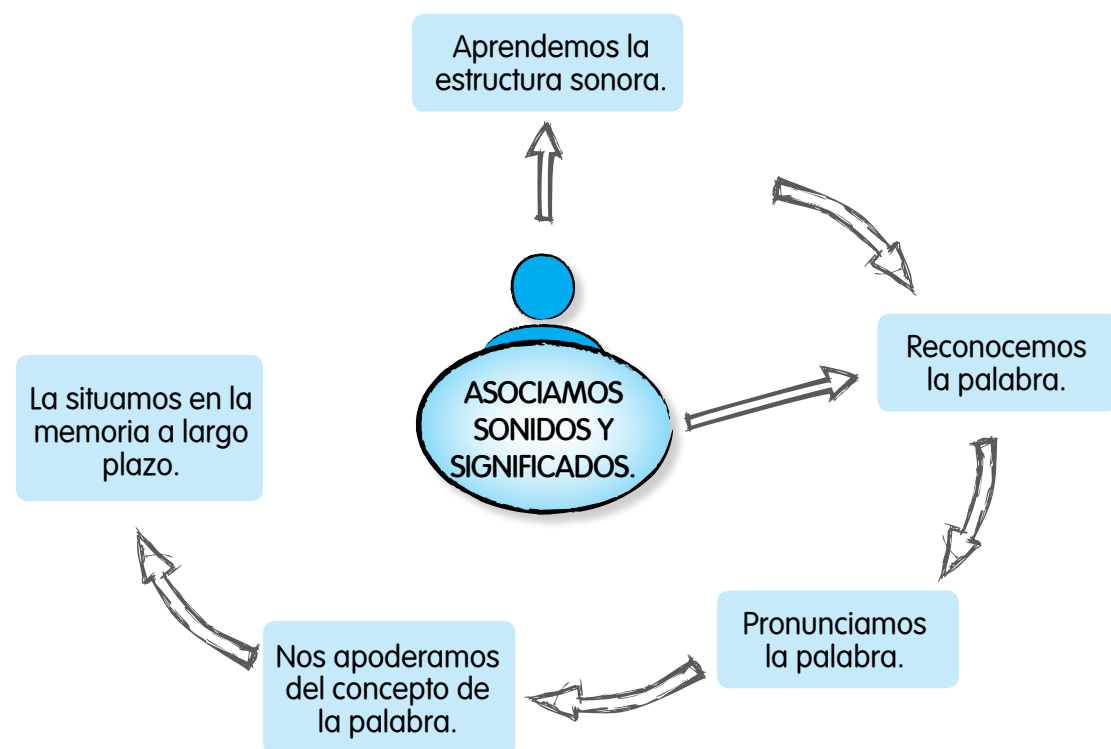
Expresión oral

Se ha creído tradicionalmente que los niños y adolescentes aprendían a dominar todos los repertorios orales por su cuenta, en la casa o en la calle, con sus familiares y los amigos, y que no hacía falta enseñarles en la escuela nada del ámbito oral. Estas prácticas orales circunscritas a ámbitos familiares son útiles para comunicarse en esos contextos, pero no son suficientes para movilizarse e interactuar en otros escenarios comunicativos con otras demandas sociales.

Desde una concepción de la escuela moderna, intercultural y democrática, nuestra tarea docente consistirá en desarrollar la expresión oral y ampliar los recursos expresivos de nuestros estudiantes más allá del ámbito familiar.

Preparémonos para ofrecerles una gama de situaciones comunicativas para que vivencien, practiquen y reflexionen sobre su competencia oral, y ayudémosles a superar dificultades en sus expresiones lingüísticas.

¿Cómo aprendemos a hablar?



¿Qué implica la expresión oral?

La expresión oral está íntimamente ligada a la comprensión y se produce en forma paralela. La expresión oral abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales, discursivos, estratégicos y pragmáticos. Comprende habilidades como saber aportar información, emitir opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

La expresión oral es una habilidad lingüística que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento de lo escuchado. (Baralo 2000).

Chomsky (tomado de Gómez Flores 2010: 34) ha demostrado que los seres humanos poseemos disposiciones innatas que nos permiten adquirir y desarrollar una modalidad oral del lenguaje. Desde niños aprendemos a hablar por contacto social. En la medida que vamos adquiriendo las palabras, vamos construyendo la gramática de la lengua. Es decir, pasamos por el proceso de construcción de palabras, a frases y luego a oraciones. Aprendemos a ordenar las palabras en la estructura sintáctica del idioma que adquirimos. Toda variedad de habla, incluida la más alejada de las prácticas orales escolares, entraña una extraordinaria complejidad de la que no siempre somos conscientes.

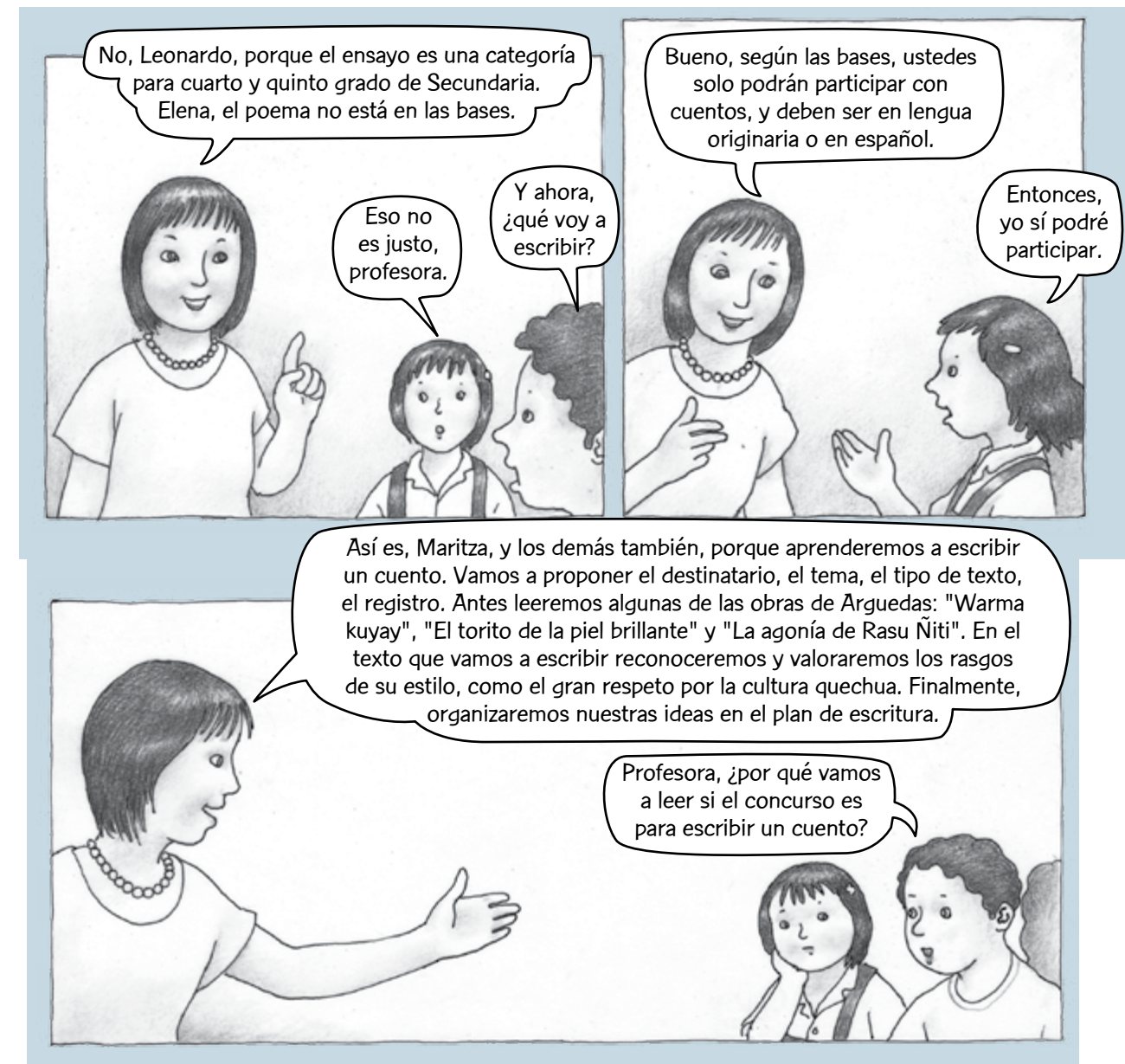
Pedagógicamente es necesario ayudar a nuestro estudiante a caer en la cuenta de sus saberes lingüísticos cuando habla: qué dice, con qué sentido lo dice, para qué lo dice y por qué lo dice. De esta manera, podrá mejorar la coherencia y la cohesión de sus expresiones para formar un texto más planificado, más formal. También requerimos orientarlo en saber cuándo y cómo expresarse, a decir lo que siente, sabe y piensa de manera adecuada y pertinente al contexto y a las necesidades del interlocutor.

1.3.2 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación escrita?

A continuación, presentamos algunas situaciones que nos permitirán reflexionar sobre el desarrollo de la comunicación escrita en esta etapa, así como las ideas que tenemos los docentes acerca de este tema.

Situaciones que nos retan

Situación 3 Leer para escribir



Muchos de nosotros nos hemos encontrado en situaciones similares, en las que optamos por proponer a los estudiantes que lean y luego escriban sus propios textos. En suma, se trata de leer para escribir.

La comunicación escrita en el ciclo VI

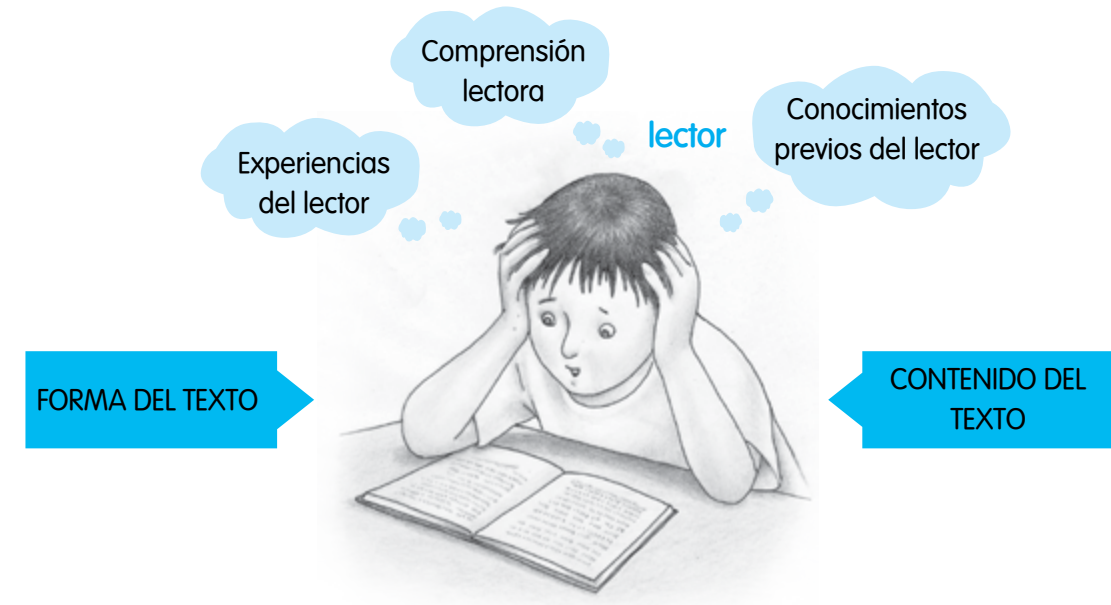
Para acompañar mejor a nuestros estudiantes en el desarrollo de sus competencias de comprensión y producción de textos, debemos tener claridad acerca de estos complejos procesos cognitivos.

La comprensión de textos

Los estudiantes que concluyen Educación Primaria ya han desarrollado capacidades lectoras a partir de textos de estructura sencilla con algunos elementos complejos. Por ejemplo, identifican y extraen información que se halla en distintas partes del texto; infieren el significado de este, deduciendo el tema, los subtemas, las ideas, el propósito, algunas relaciones causales y de comparación, y reflexionan sobre el contenido dando opiniones acerca de los distintos mensajes que se pueden extraer. En el ciclo VI debemos continuar desarrollando estas capacidades, pero a partir de la lectura de textos estructuralmente complejos. Así, los estudiantes se encontrarán preparados para el próximo ciclo, en el que no solo leerán textos con estructuras complejas, sino también sobre temas especializados. De igual modo, serán capaces de juzgar o enjuiciar los argumentos y los recursos textuales no solamente a partir de su conocimiento, sino además desde el contexto sociocultural en el que fue escrito dicho texto o el contexto al que se hace referencia en él.

Los docentes sabemos bien que nuestros estudiantes no comprenden un texto cuando no pueden interpretarlo, no pueden encontrarle un significado. En efecto, según Alliende y Condemarín (1998), comprender un texto consiste en que el lector reconstruya el sentido dado por el autor a un determinado texto.

En cambio, para Solé (1999), la comprensión lectora es más compleja: involucra otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, en la comprensión lectora intervienen tanto el texto (su forma y contenido) como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos, pues para leer se necesita, simultáneamente, decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. También implica adentrarnos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto a nuestras propias experiencias.



Para Stella y Arciniegas (2004), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, la cual se encuentra mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe.

En el gráfico se muestran los factores que intervienen en el proceso lector:

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS		
DEL TEXTO	DEL LECTOR	DEL CONTEXTO
Derivados del emisor (de la persona que escribe).	Que van desde los físicos y fisiológicos hasta los conocimientos previos y la mediación de otras personas.	Tanto cercano (familia, escuela, comunidad) como factores de contexto de carácter más estructural, de transformaciones culturales, políticas y económicas.

Por ejemplo, si tenemos el siguiente texto:

La religión incaica

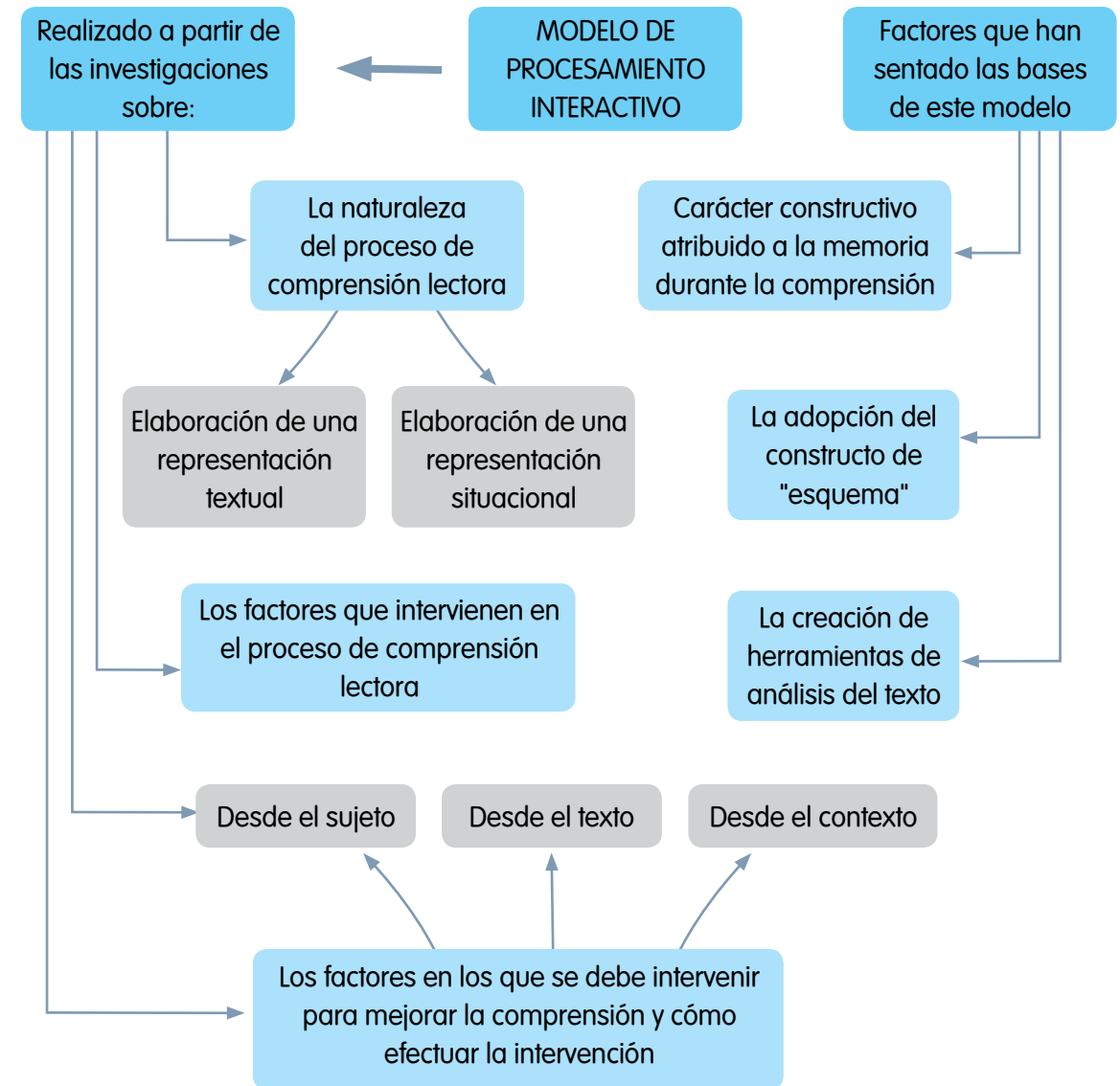
En el Tahuantinsuyo existió un gran número de divinidades; algunas de ellas vivían en el cielo y otras en la tierra. Se comunicaban con los sacerdotes para que estos, a su vez, transmitieran sus designios a los hombres.

Como los hombres eran temerosos de los dioses, cada cierto tiempo les entregaban ofrendas, que consistían en hojas de coca, maíz, papa y sacrificio de animales.

Si bien es un texto corto, aquí lo usaremos con fines ilustrativos. En efecto, los estudiantes del ciclo VI de Educación Secundaria, partiendo de la identificación o deducción del tema y de las ideas del texto, deben estar en condiciones de interactuar con el contexto al que se alude en el escrito y de emitir opiniones haciendo comparaciones de ambos contextos, el suyo y el del texto, a partir de su conocimiento y experiencia.

En el caso presentado, el estudiante extrae de su lectura ciertos datos puntuales acerca de las divinidades que aparecen explícitos (número, lugar, relación con sacerdotes, ofrendas recibidas, etc). También tendrán que completar su interpretación recurriendo a ciertas inferencias ("divinidad" es sinónimo de "dios"; dioses, sacerdotes, designios, ofrendas son elementos que conforman una religión). Entender este conjunto de referencias requiere relacionarlo con los conocimientos previos que tenga acerca de las religiones. Por ejemplo, comparar el monoteísmo actual con el gran número de divinidades incaicas.

En el siguiente gráfico (Hernández y Quintero 2007) podemos apreciar algunos aspectos de la comprensión lectora:



Profundizando esta visión acerca del proceso de comprensión de textos escritos, Pinzás (2003) sostiene que la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

- Constructivo, porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes.
- Interactivo, debido a que la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados.
- Estratégico, puesto que varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.
- Metacognitivo, porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse de que la comprensión fluya sin problemas. En consecuencia, se debe entender tanto el significado explícito como aquellas ideas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar.

En ese sentido, comprender textos es una competencia que implica un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo o de la solución de un problema, en el que se selecciona y moviliza una diversidad de capacidades, saberes propios o recursos del entorno.

La producción de textos

Los estudiantes que concluyen Primaria ingresan a Secundaria habiendo adquirido aprendizajes relacionados con la producción de textos; es decir, han desarrollado capacidades para la escritura. Por ejemplo, planifican la producción de su texto al proponer un plan de escritura (destinatario, tema, tipo de texto, recursos textuales, registro); saben textualizar, es decir, componen textos que tienen *estructura sencilla* con algunos elementos complejos, y mantienen el hilo temático, establecen secuencias, relacionan las ideas mediante algunos conectores, usan algunos recursos ortográficos y un vocabulario apropiado a los campos del saber. Asimismo, reflexionan constantemente durante el proceso que implica la producción de textos.

En el ciclo VI les corresponde continuar desarrollando estas capacidades, pero escribiendo textos de estructuras complejas, y no solo a partir de sus conocimientos previos, sino también de otras fuentes de información complementaria. De esta manera, los estudiantes se encontrarán preparados para el próximo ciclo, donde no solo tendrán que escribir textos con estructuras complejas y temas especializados, sino que, además, deberán ser capaces de asociar el contenido de sus textos con su entorno local, cada vez más globalizante.

Para acercarnos a la idea de escribir, podríamos empezar leyendo lo que dice el escritor y tratadista Daniel Cassany (1999), quien comparte sus primeras experiencias sobre la escritura:

Confieso que me gusta escribir y que me la paso escribiendo, me resisto a creer que nací con este don especial. Al contrario, me gusta creer que he aprendido a usar la escritura y divertirme escribiendo; que yo mismo he configurado mis gustos. La letra impresa ha sido una compañera de viaje que me ha seguido en circunstancias muy distintas. Poco a poco he cultivado mi sensibilidad escrita, desde que llevaba pañales, cuando veía a mis padres y hermanos jugando con letras, hasta la actualidad.

Cuando era un adolescente escribía poemas y cuentos para analizar mis sentimientos, sobre todo en momentos delicados. En la escuela y en la universidad, me harté de tomar apuntes, resumir y anotar lo que tenía que retener para repasar más tarde; también escribí para aprender (reseñas, comentarios, trabajos) y para demostrar que sabía (exámenes). Todavía hoy, cuando tengo que entender un texto o una tesis complejos, hago un esquema o un resumen escrito.

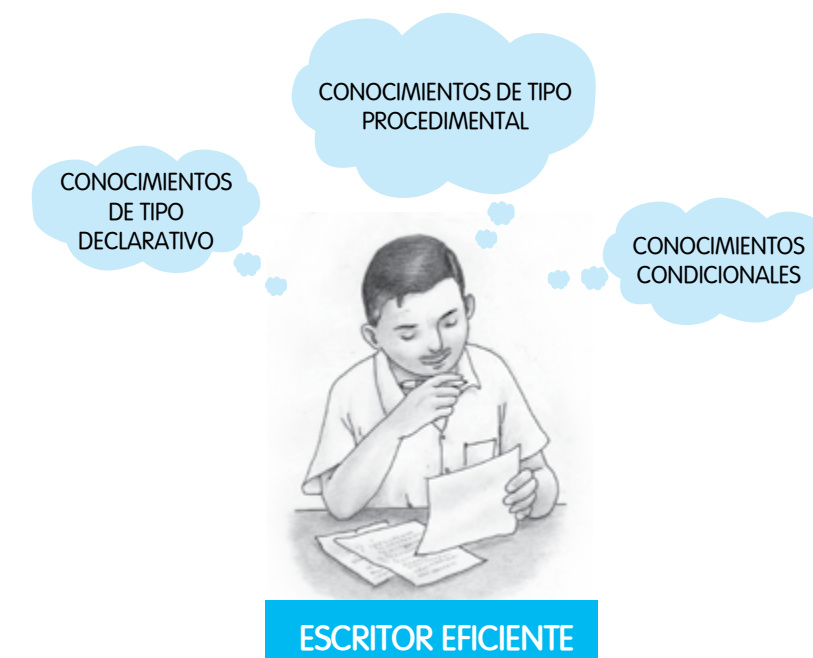
Según Niño (2012), escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto con ideas organizadas y elaboradas.

Cassany (1997) nos dice que el "escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código, y que ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa".

Finalmente, Milian (1994) señala, en primer lugar, los tipos de conocimiento que el sujeto precisa para saber escribir, en el sentido amplio del término. Estos son:

- Los conocimientos de tipo declarativo sobre el lenguaje, sus usos y convenciones.
- Los conocimientos de tipo procedimental, como saber buscar, seleccionar y organizar la información sobre un tema.
- Los conocimientos condicionales o de control en función de los objetivos planteados.

En segundo lugar, afirma que el tipo de factores tiene que ver con el orden de aplicación de dichos conocimientos. Aquí radica parte de la complejidad del proceso de escritura, al existir evidencias de que todos ellos se aplican simultáneamente; es decir, el escritor eficiente hace uso a la vez de todos los conocimientos mencionados.



Si consideramos que *escribir* es un acto de creación mental en el que un sujeto escribe con un propósito comunicativo, entonces no se le podrían hacer cortes a ese proceso dinámico y estratégico, ni cabría considerar etapas. Sin embargo, desde el punto de vista práctico y metodológico, es muy conveniente distinguir los procesos, pero no como etapas en el tiempo, sino más bien como grandes tareas indisolublemente articuladas al acto de creación textual: la mente del escritor concibe, genera, elabora, organiza, compone, redacta, revisa y reelabora, sin divisiones tajantes en el tiempo.

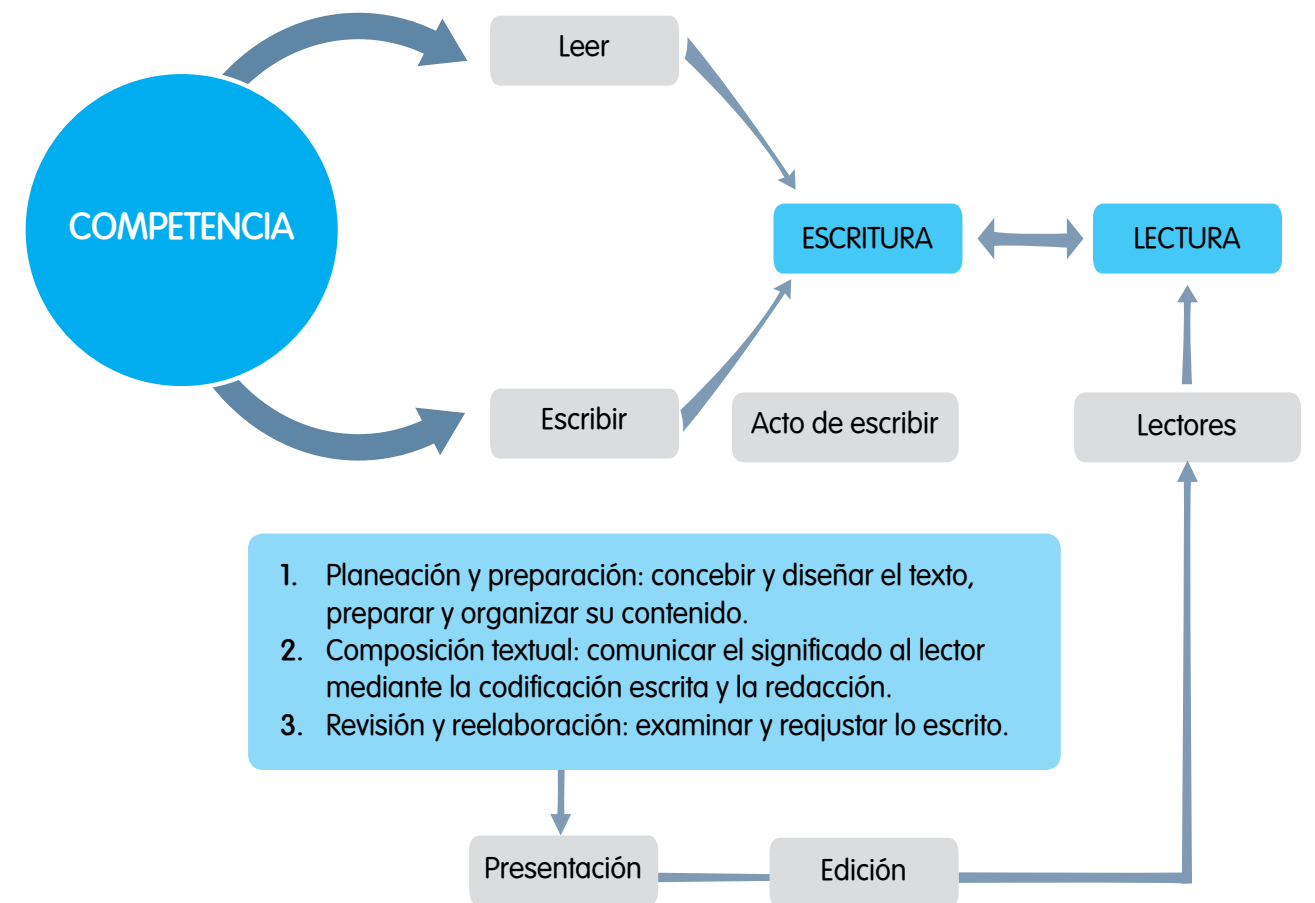
En ese sentido, la *producción de textos* también es una competencia que implica un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo o de la solución de un problema, en el que se selecciona y moviliza una diversidad de capacidades, saberes propios o recursos del entorno.

Sabiendo ya a qué nos referimos con comprensión lectora y producción de textos, podemos dar respuesta a la siguiente pregunta:



La interacción entre comprensión y producción de textos no debe entenderse estrictamente como una relación de causa-efecto. Es decir, la enseñanza de la lectura no mejora necesariamente la escritura, al igual que la enseñanza de esta última no redundará siempre en el desarrollo de la comprensión lectora. Para asegurar que una competencia potencie a la otra, los docentes debemos planificar intencional y sistemáticamente situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que la integración real de la lectura y la escritura sea un hecho explícito y consciente en los estudiantes.

La siguiente figura (Hernández y Quintero 2007) muestra que la escritura y la lectura se hallan correlacionadas y necesariamente complementadas. Desde la perspectiva de la competencia de producción de textos que se concreta en los actos de escribir, vemos que el sujeto, al practicar su saber en la creación textual, recorre los procesos de planeación y preparación, de composición textual y de la revisión del escrito. Una vez producido el texto, este tiene una forma externa de presentación que, por algún medio, ya sea impreso o digital, llegará finalmente al lector, su destinatario.



Para lograr que los estudiantes sean competentes, debemos desarrollar un conjunto de capacidades en situaciones reales o verosímiles de comunicación, es decir, en las que tengan la oportunidad de interactuar con los demás.

La comprensión y la producción de textos se adquieren en forma práctica, en pleno funcionamiento, y no mediante el aprendizaje repetitivo de palabras o normas ortográficas y gramaticales. Además, debemos considerar al texto como unidad básica de comunicación y tener en cuenta que el desarrollo de las competencias relacionadas con lo escrito se debe realizar a partir de textos completos que transmitan un mensaje, y no de palabras aisladas y fuera de contexto.

Por ello, se asume el enfoque comunicativo, pues este se encuentra concebido como un espacio para que los estudiantes aprendan a comunicarse a partir de situaciones prácticas.

Esto no significa que se desatiendan los conocimientos, sino que estos adquieren su real importancia cuando permiten solucionar los problemas que surgen en la comprensión y la producción de textos.

1.3.3 ¿Qué entendemos por competencia literaria?

La educación literaria debe favorecer la comunicación entre el lector escolar y el texto literario en la idea de que la literatura no es algo inasequible y ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho.

Carlos Lomas.

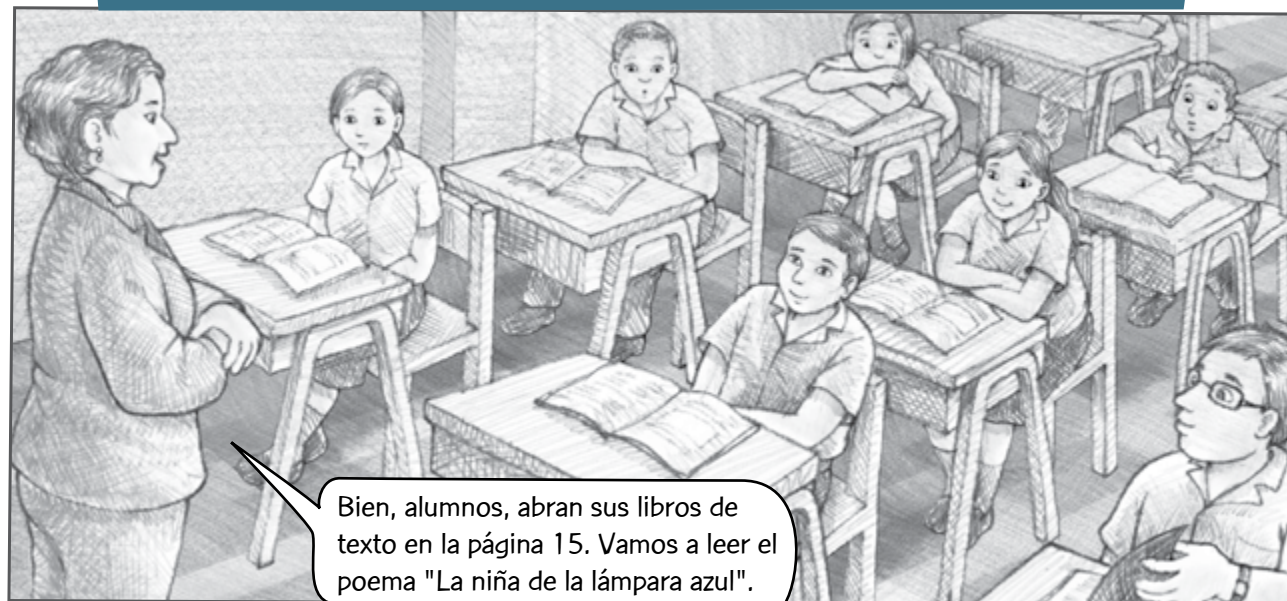
El epígrafe empleado nos invita a reflexionar acerca de la experiencia de nuestros estudiantes con la obra literaria. Esta experiencia con los mundos representados en la literatura debería ser significativa y permitirles ampliar su manera de entender su contexto, comprenderse y descubrirse a sí mismos. Esto nos lleva a los docentes a repensar nuestros propósitos didácticos y las actividades en torno a la literatura.

Las situaciones que te presentamos a continuación nos servirán para reflexionar sobre los enfoques de enseñanza de la literatura que han orientado nuestra práctica durante años, y para plantear otros enfoques actuales que nos permitirán el desarrollo de la competencia literaria en nuestros estudiantes.

Situaciones que nos retan

Situación 4 La poesía en el aula

EN LA CLASE DE LITERATURA, LA PROFESORA LUZ REALIZA EL ANÁLISIS DEL POEMA "LA NIÑA DE LA LÁMPARA AZUL".



"La niña de la lámpara azul" (José María Eguren. Peruano).
En el pasadizo nebuloso
cual mágico sueño de Estambul,
su perfil presenta destello
la niña de la lámpara azul.

LA PROFESORA INTERRUMPE LA LECTURA DE MIGUEL PORQUE CREE QUE LO ESTÁ HACIENDO MAL.

MIGUEL CONTINÚA PERO SE PONE UN TANTO NERVIOSO Y TARTAMUDEA, LA DOCENTE CORTA LA LECTURA Y LE PIDE A OTRA ESTUDIANTE QUE CONTINÚE.

A ver, alumno, lea con más propiedad. ¡No está leyendo una noticia! ¡Es un poema!



Alumna García, continúe con la lectura.



Ágil y risueña se insinúa,
y su llama seductora brilla,
tiembla en su cabello la garúa
de la playa de la maravilla.
Con voz infantil y melodiosa
en fresco aroma de abedul,
habla de una vida milagrosa
la niña de la lámpara azul.
Con cálidos ojos de dulzura
y besos de amor matutino,
me ofrece la bella criatura
un mágico y celeste camino.
De encantación en un derroche,
hiende leda, vaporoso tul;
y me guía a través de la noche
la niña de la lámpara azul.

¡Mucho mejor! Así se debe leer. Se nota que ha ensayado la lectura.





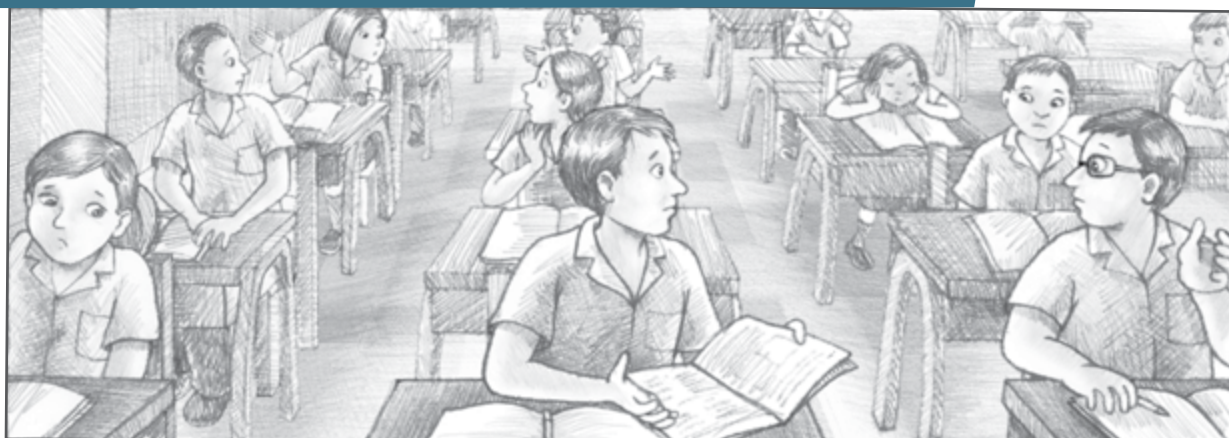
LUEGO DE RESPONDER EL CUESTIONARIO INDIVIDUALMENTE, LOS ESTUDIANTES SE DISPONEN A DAR SUS RESPUESTAS.



CUANDO TERMINAN DE RESOLVER EL CUESTIONARIO, VARIAS MANOS SE LEVANTAN PARA PARTICIPAR.

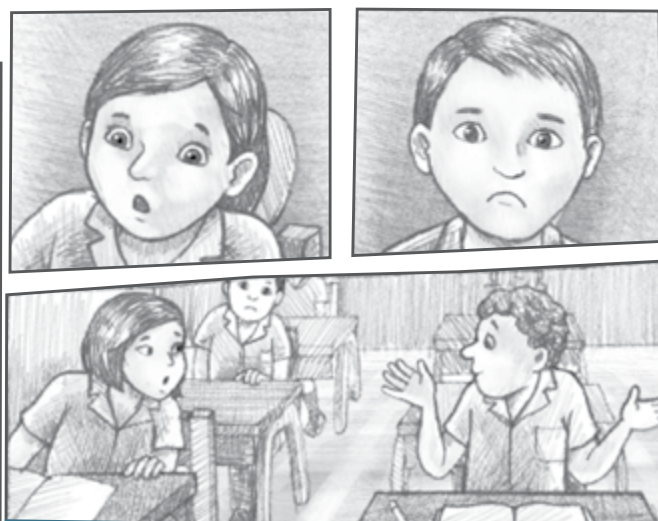


LUEGO DE DOS INTERVENCIONES MÁS, YA NADIE DESEÓ PARTICIPAR.



POR FIN LA PROFESORA DICE:

El tema es la ilusión y fantasía del poeta, y el mensaje es que la luz azul de la luna es esa lámpara que ilumina el caminar de las personas.



EN OTRAS OPORTUNIDADES, LOS ESTUDIANTES TEMERÁN LEVANTAR LA MANO PORQUE DUDAN DE QUE LA DOCENTE CONSIDERE SU RESPUESTA COMO "CORRECTA".

Para reflexionar

- ¿Qué concepciones de la enseñanza de la literatura se evidencian a partir de la práctica de la docente sobre la lectura oral del poema, sobre la interpretación del poema?
- ¿Cuál es el propósito de la docente? ¿Qué es lo que quería que aprendieran sus estudiantes?
- ¿De qué manera repercute la práctica de la docente en el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué condiciones debe crear la docente para que los estudiantes desarrollen las competencias y capacidades relacionadas con la literatura?

¿Qué sucede en esta situación?

Una mirada panorámica de la enseñanza de la literatura en la escuela nos demuestra que su desarrollo ha estado centrado en pedir a los estudiantes actividades vinculadas con la memorización de las características del texto literario y de su contexto. En efecto, hemos enfatizado el reconocimiento de características de los personajes, la identificación del tipo de narrador, aprender las interpretaciones "válidas", recordar características de corrientes literarias, buscar significados de palabras "desconocidas" y categorías gramaticales, acercarnos a la vida de los autores más que a la obra literaria misma, y hasta usarla también como un objeto donde hallar "lecciones morales o sociales".

Si bien es un reto plantear que el estudiante disfrute de la literatura, entablando vínculos sociales, culturales y afectivos, es poco recomendable mantener el camino recorrido de una enseñanza memorística de la literatura. La obra literaria es efectivamente un producto histórico, pero enseñar de manera historiográfica ha tendido a dar por resultado que "el alumno sepa datos, conceptos y explicaciones sobre las obras literarias pero que no sepa hacer casi nada por su cuenta con la literatura" (Francisco Alonso 1992).

Hemos enfatizado en la comprensión del texto literario como si tuviese un solo sentido, intentando que nuestros estudiantes memoricen cosas que no entienden, en vez de hacer de la literatura una experiencia vital y transformadora.

La literatura es una creación cultural estética que utiliza la imaginación para elaborar "mundos" fantásticos, mágicos y extraordinarios que coexisten, a su vez, como mundos paralelos a la realidad cotidiana que vivimos. Esto se plasma en el lenguaje literario que canaliza la mezcla de emociones, sensaciones, ideas, pensamientos del ser humano para provocar en nosotros vivencias y emociones infinitas.

En ocasiones se ha lanzado la pregunta sobre la "utilidad" de la literatura. Se cuestionan sus fines poco prácticos. Efectivamente, se puede vivir sin literatura y, sin embargo, como señala Francisco Alonso, esto sería "a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otras personas hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto".

La interacción con la literatura moviliza la imaginación, nos permite interactuar con otros conocimientos y culturas; conocer otras maneras de ver el mundo y sus posibilidades. Además, con la literatura podemos establecer vínculos sociales y afectivos, una relación positiva que en muchos casos funcionará como soporte para dar sentido a nuestras vidas, cuando nos permite mirarnos, mirar al mundo e ir reconstruyéndonos en esa interacción.

Entonces, ¿cómo ayudar a nuestros estudiantes a crear este vínculo íntimo y positivo con la literatura? ¿Cómo hacer de ella una experiencia significativa?

Revisemos si el caso que presentamos se ajusta a lo que esperamos, y de qué manera esta experiencia impacta en los estudiantes. Observemos, en primer lugar, que las condiciones creadas para establecer las interacciones entre los estudiantes y la docente están marcadas por la autoridad ejercida por ella sobre los estudiantes. Cuando la docente los trata de usted, los nombra por sus apellidos, les hace observaciones generales, les corrige las faltas en vez de permitir la reflexión, les plantea retos de interpretación con una sola y única respuesta; está comunicando que la máxima autoridad en el aula es ella. En estas condiciones, solo tienen una sola aproximación al poema "La niña de la lámpara azul", para revisarlo, no para disfrutarlo.

En segundo lugar, revisemos el propósito de la docente relacionado con la enseñanza de la literatura. Su atención está centrada en tres aspectos: el desarrollo de la lectura oral, la comprensión y la interpretación de los textos literarios. Veamos.

¿Sonorización del texto literario?

Cuando la docente le pide al estudiante que tenga cuidado en la sonorización del poema, está atendiendo al ritmo del poema; por eso corrige la lectura y señala que el poema debe ser leído de manera distinta. Aunque no comprueba si el estudiante está entendiendo o no lo que está leyendo, tampoco brinda orientaciones específicas sobre cómo leer el texto literario en voz alta. No lo precisa. Por eso el estudiante sigue leyendo y no sabe cómo hacerlo.

El estudiante no tiene un referente lector para saber cómo debe leer. Quien tiene la responsabilidad de proporcionárselo es la docente. A decir de Cassany (2007), los modelos de lectura oral proporcionados por un adulto ayudan a entender desde otra dimensión el sentido del texto, "la oralización actúa a menudo como mediadora del sentido y la belleza en prosa [...] acabamos dando sentido a la prosa cuando le devolvemos su vestido acústico".

Por el contrario, la lectura de la estudiante García sí complace a la docente y hace evidente que la razón de una lectura "adecuada" es la práctica. En efecto lo es, pero la práctica no solo es necesaria de por sí, sino que debe estar acompañada por orientaciones y asesoría específica, haciendo necesario buscar recursos acústicos durante la preparación. Así, Cassany (2007) afirma que: "La buena lectura [en voz alta] es un tipo de actuación, casi de representación teatral. Requiere preparación, ensayo, búsqueda de recursos acústicos: entonaciones, tonos, ritmos, silencios, preguntas para la audiencia... Para nada es algo sencillo, automático o improvisado".

Creemos que, además, es necesario dar al estudiante herramientas para que sepa cómo leer poemas y de qué manera ir dando sentido a lo que va leyendo. Con orientaciones nuestras y en interacción con sus pares, ellos podrán mejorar la oralización.

En esta tarea, diferenciar los propósitos de los diversos tipos de textos, tanto literarios como no literarios, también ayudará al estudiante a reparar en su tratamiento de la lectura oral. En ese sentido, si la maestra hiciera la diferencia entre la lectura del poema

con la lectura de la noticia, ayudaría mucho a sus estudiantes a leer cada texto de modo diferente. Debemos observar que la particularidad de la enunciación del texto literario se dará en el momento de leer el texto y estará marcada por la forma en cómo el lector literario se relaciona con él, (en este caso, el poema) en ese vínculo afectivo que señalamos al inicio y que la literatura suscita.

¿Lector activo o lector pasivo?

Cuando la maestra aborda el poema de Eguren con la lectura oral y solo el análisis a través de preguntas, está concibiendo el acto lector como un *acto pasivo* en el que el estudiante recibe ideas, conocimientos e información a través de un mensaje. Es decir, en la historieta, la profesora concibe que el texto literario va hacia el lector, como si el solo contacto con el texto a través de la lectura permitiera que se active el conocimiento existente en él.

Esta situación se evidencia en el planteamiento directo que la docente hace de las preguntas, en espera de que alguno de sus estudiantes adivine la respuesta "correcta".

El tratamiento pedagógico para lograr que nuestros estudiantes se transformen en lectores literarios requiere del conocimiento y del manejo de estrategias lúdico-creativas para ayudarlos a explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética-simbólica del lenguaje literario.

Además, debemos considerar la particularidad del lenguaje simbólico y los conceptos disciplinares requeridos para relacionar ideas y situaciones representadas en la obra literaria. Tengamos en cuenta que la naturaleza simbólica del lenguaje literario puede generar múltiples interpretaciones y confundir al estudiante si no tiene la orientación adecuada. Si nuestros estudiantes no cuentan con los saberes previos necesarios para enfrentar un texto literario, tendrán dificultades para realizar conexiones intertextuales que les ayuden a comprender mejor el texto.

Entonces, ¿de qué manera se tendría que proceder para ayudar al estudiante a interpretar un texto literario?

Dado que la competencia literaria no podría desarrollarse sin la competencia lectora, es necesario concebir la lectura del texto literario como un proceso de construcción y transacción de significados y sentidos en las que interactúan activamente el lector y el texto. Nos referimos a construcción de significados, porque el lector va ligando sus saberes previos con los que encuentra en el texto y va tejiendo los sentidos; y hablamos de transacción de significados, porque la literatura ejerce una influencia importante en el lector a través de la experiencia literaria.

Por esa razón, se requiere precisar nuevas formas de abordar la lectura de textos literarios y plantear secuencias didácticas que permitan mejorar la experiencia lectora con este tipo de texto. Más aún, esta orientación debe ser una oportunidad para ayudar al estudiante a descubrir en el texto literario muchos nexos con su vida, que conectan

con sus experiencias y vivencias personales.

Si estas acciones didácticas están acompañadas de actividades que permiten la interacción con sus pares, con la comunidad, y con los mismos autores de los libros, se les posibilitará a los estudiantes un universo de nuevas interpretaciones. Para lograr estos propósitos, es importante seleccionar textos literarios adecuados a los intereses y necesidades de los lectores escolares, textos que les ayuden a conocerse más y mejor a través de lo que leen.

La interpretación literaria: un camino que construir

Enseñar a interpretar literatura es, sin duda, un reto difícil dado que implica procesos lectores de alto nivel, conocimientos lingüísticos, literarios y requiere de una serie de saberes provenientes de otros textos, contextos y sistemas artísticos y culturales. Esta complejidad ha tomado otros matices en la enseñanza de la literatura en la Secundaria, especialmente porque las prácticas didácticas han estado teñidas de enfoques historicistas y teóricos que relegaron al sujeto lector.

Sobre el particular, podemos apreciar que la docente no considera como válidas las interpretaciones de los estudiantes porque concibe que el centro del significado está en el texto y no intervienen ni el receptor ni el contexto. Es decir, el texto y lo que dice se basta a sí mismo y, por eso, no acepta otras interpretaciones que pudieran vulnerar su "sentido" (de ahí la tendencia en las prácticas pedagógicas sobre hallar el "mensaje del texto"). Bajo este paradigma se concibe que el texto transmite un mensaje singular que no puede formularse de otra forma, a menos que alguien de "prestigio académico", esté autorizado a realizar dicha formulación. Por esta razón, la docente, seguidora de este enfoque, siente que tiene la respuesta correcta y difícilmente los estudiantes pueden coincidir con este hallazgo.

Desde la teoría de la recepción de Jauss (1967), la obra literaria se define a partir del momento en que se lee y es a través de la lectura del texto cuando se concreta su existencia. Desde esta óptica, la obra literaria puede tener múltiples interpretaciones desde la experiencia y saberes del lector, siempre y cuando guarden relación con "la coherencia textual interna" (Umberto Eco). Desde esta perspectiva, las interpretaciones del poema simbolista "La niña de la lámpara azul", realizadas por los estudiantes son válidas porque han sido construidas a partir de sus saberes y experiencias literarias. En ese sentido, casi todas las interpretaciones dadas por los estudiantes sobre el poema serían aceptadas como válidas. La mayoría de ellas concuerdan con la coherencia interna del texto a excepción de la respuesta que da el alumno Sánchez, que relaciona el tema y los significados con el título del texto al pie de la letra.

La docente considera solo válida la interpretación que algún crítico literario autorizado emitió en algún momento sobre el poema de Eguren y en ella se apoya para orientar la interpretación de los estudiantes. No ha tomado en cuenta que con su actitud descalificadora marca un precedente para la lectura e interpretación de otros textos literarios en sus estudiantes. Ha generado, sin querer, inseguridad en ellos, cuando

no se sienten facultados para dar su opinión o expresar lo que el texto les provoca, despierta o moviliza.

Si orientamos a nuestros estudiantes a tener un papel activo como lectores literarios, si los motivamos a involucrarse libremente en un diálogo con la obra, nuestros estudiantes emprenderán un proceso de recreación sensitiva e intelectual complejo, y de esta manera podrán construir diversos sentidos. Más aun, a decir de L. Rosenblatt (2002: 75), "cuando mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabras, y mayor su capacidad para saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen, más plena podrá ser su participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo. A cambio, la literatura ayudará al lector a aguzar su atención hacia la cualidad sensorial de la experiencia".

Es decir, tenemos que buscar otras formas de enseñar la literatura para que nuestros estudiantes la experimenten directamente y que, en sus interacciones con ella, puedan transar diversos sentidos y significados, que puedan disfrutar de la lectura, que no permanezcan indiferentes al estímulo que ofrecen las palabras, que puedan captar la sutileza del lenguaje literario y, paralelamente a ello, ir construyendo imágenes y significados diversos. Todo ello implica desapegarnos de metodologías rígidas que priman la comprensión sobre el sentido estético y los sentidos que nos convoque la experiencia literaria.

Este encuentro personal entre lector y obra literaria, siguiendo a Rosenblatt, generará en los adolescentes el deseo de comprenderse a sí mismo, de aprender sobre las personas; tendrá mayor sensibilidad al estilo literario, a las imágenes y la estructura textual, y, a su vez, todo ello le reforzará su comprensión sobre las implicancias humanas. Además, "emerge un proceso recíproco en el cual el crecimiento de la comprensión humana y la sofisticación literaria se sostienen y se nutren mutuamente" (Rosenblatt 2002: 75). Ambos tipos de crecimiento son esenciales para que el estudiante llegue a desarrollar la capacidad de discernimiento, de reflexión y la habilidad requeridas para participar en obras literarias cada vez más complejas y significativas.

En el marco del desarrollo de esta competencia literaria, estamos llamados a asumir estas exigencias para hacer de la educación literaria una práctica significativa.

"La literatura es un juego de espejos, un laberinto de citas, de modelos de referencias que se cruzan y se entrelazan en el tiempo y el espacio (...) Los libros se imitan, se copian, se invocan, se aluden; los personajes saltan de unas páginas a otras, atraviesan fronteras, atraviesan idiomas y reaparecen con otros nombres, con otros rostros, años después, siglos después". (Camps y otros 2003)

Situación 5 Creación literaria

EN LA CLASE DE LITERATURA, EL PROFESOR JUAN LES HA DADO 45 MINUTOS A LOS ESTUDIANTES DE SU AULA PARA QUE ESCRIBAN UN CUENTO DE DOS CARAS COMO UNA ACTIVIDAD DESPRENDIDA DE LA LECTURA DEL CUENTO "LOS TRES ASTRONAUTAS" DE UMBERTO ECO.



Alumnos, les recuerdo que su cuento debe estar contado por el "narrador testigo" y que el tema debe estar relacionado con la trama del cuento que hemos leído.



¿"Narrador testigo"?
¿Qué es eso?



Trama, trama...
No me acuerdo.
¿Qué era?



¿Por qué tengo que escribir un cuento?



TRANSCURRIDO EL TIEMPO, ALGUNOS ALUMNOS SOLO HAN LOGRADO ESCRIBIR UN PÁRRAFO, OTROS MEDIA HOJA Y ALGUNOS POCOS LA HOJA COMPLETA.



Bien, he visto que pocos han terminado. Algunos se han confundido de narrador. Otros se han desviado del tema.



Además, persisten los errores, más bien horrores, ortográficos. No entiendo. ¿Por qué se les ha hecho difícil?



Me imaginaba varias cosas, tenía dudas de qué poner, y se me pasó el tiempo.



Muy poco tiempo, profe. Cuando ya me imaginé cómo iba a ser mi historia, usted pidió las hojas.



¡No entiendo eso del tipo de narrador! Me confundo. Es difícil. Ténganos paciencia pues, profe.



Profe, ¿a usted le gustaba escribir cuentos cuando era chico?



¿Por qué preguntas, Paul? Claro que sí.



¿Le era fácil escribir, profe? Porque usted nos leyó un cuento suyo muy bonito.



Para reflexionar

- ¿Qué le preocupa al docente de la creación de sus alumnos?
- ¿Por qué algunos de los estudiantes no llegaron a escribir el cuento?
- ¿Por qué queda pensativo el docente luego del comentario de sus estudiantes?
- ¿Qué condiciones, criterios y estrategias debería tener en cuenta para orientar la creación de textos literarios?
- ¿Cómo podemos motivar ideas creativas en nuestros estudiantes?

¿Qué sucede en esta situación?

Por lo general, cuando se trata de creación literaria, los docentes aguzamos nuestra mirada en aspectos formales (la ortografía, la caligrafía, la morfosintaxis) o técnicos literarios (el tipo de narrador, *flashback*, el *racconto*, etc.) y no nos enfocamos lo suficiente en aspectos asociados con la creatividad, la imaginación, la sensibilidad literaria.

La creación literaria en las aulas es una práctica poco común. Se ha asignado una serie de prejuicios sobre ello, por ejemplo, que solo unos pocos pueden lograr expresiones literarias, ya que son pocos quienes tienen ese talento. Sobre el punto, cabe tener en cuenta que "si bien no existe ninguna fórmula que genere un buen escritor, sí hay técnicas que, como los trucos de un carpintero, se pueden enseñar y aprender" (Delmiro Coto 1992). También se ha extendido el prejuicio de ser "un mero pasatiempo, un placer puro y poco trabajo y nada de aprendizaje" (CERLALC 2006). Ambas son concepciones que es necesario superar y existen propuestas para lograrlo con base en talleres de escritura creativa.

Investigadores como Piñán (Camps y otros 2003: 120) señalan que el objetivo de la escritura creativa en la escuela debe ser desarrollar "la capacidad para acercarnos al mundo común desde lo extraordinario y al mundo mágico desde lo cotidiano". Por esa razón, la escritura creativa con alumnos de Secundaria no pretende formar "escritores", sino ofrecer una serie de recursos y medios para iniciarlos en el mundo de la creación literaria "al tiempo que descubren nuevos caminos en las posibilidades del lenguaje". Señala también que la escritura creativa los ayuda de por sí a mejorar su manejo del idioma cuando encuentran significados ocultos que antes no veían, o cuando construyen una expresión creativa para expresar su sentir. Su concreción nos enfrenta a las diversas posibilidades del lenguaje que comúnmente no hacemos.

Algunos beneficios de la escritura creativa señalados por los especialistas (CERLALC 2006) son los siguientes:

BENEFICIOS DE LA ESCRITURA CREATIVA

- Propician una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.
- Desbloquean el imaginario y proponen el ejercicio consciente de habilidades creadoras.
- Activan operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, aquel que pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas.
- Parten de un estado de sensibilización frente al lenguaje y promueven la imaginación, entendida como la capacidad de captar imágenes y establecer tejidos y relaciones entre ellas para producir otras nuevas.
- Están sustentadas en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura.

- Invitan a observar la realidad cotidiana desde nuevas perspectivas, a descubrir su belleza poética.
- Dan lugar a otras lecturas: las de lo no verbal, las previas a la letra, las lecturas del mundo y sus criaturas, la lectura de las formas y de los sonidos.
- Habilitan y enfatizan el valor de la oralidad, dan lugar a las gradaciones en el decir, a la mejora de la dicción y al disfrute de la sonoridad de la palabra: ingredientes que colaborarán a la hora de producir textos.
- Por lo general, se ubican en el terreno de la escritura de ficción.
- Trabajan con consignas que son la clave para activar la imaginación y el proceso creador.
- Le dan un gran valor a la lectura, entendiéndola como proceso inherente a la producción escrita.
- Implican un trabajo grupal, un proceso de co-construcción orientado por un coordinador o guía, en el cual las opiniones de los pares son fundamentales.
- Generan procesos escriturales que incluyen la revisión y reescritura de los textos.
- Constituyen una alternativa frente a la rigidez y normatividad del uso del lenguaje imperante en la escuela, y frente a la falta de sentido y de placer.

Entonces, la escritura creativa en el aprendizaje de la literatura tiene que ser un espacio para que nuestros estudiantes realicen un ejercicio de "libertad íntima", de ensayar formas de penetrar en la realidad, de reparar en los sentidos del lenguaje y en la posibilidad de usarlo como medio para canalizar su mirada del mundo.

Para ello, es importante conocer, revisar, recrear y apropiarnos de una gama de estrategias y actividades lúdicas para trabajarlas con nuestros estudiantes.

Revisemos el caso descrito en la segunda historieta a la luz de lo que hemos descrito.

Clarificar los propósitos en la enseñanza de la escritura creativa

Cuando el docente pide a sus estudiantes que escriban un cuento sobre la base de un texto leído, espera que sus estudiantes hayan aplicado las consignas indicadas y que le entreguen un cuento completo en el tiempo asignado. Pero sucede que, al finalizar la actividad, algunos estudiantes han escrito poco, otros casi nada y solo unos pocos han terminado de escribir el texto. De este último grupo, observa que se han equivocado en la ortografía y en aplicar elementos literarios, como el tipo de narrador y la trama del texto; pero no ha reparado en la creatividad e imaginación que pudieron haber desplegado los estudiantes. Su foco de atención está centrado en la producción textual inmediata y en la aplicación de los conceptos sobre la trama y el narrador testigo, enseñados en la clase.

Para poder clarificar los propósitos de la enseñanza de la escritura creativa, debemos reconocer los modelos que orientan la pedagogía de la escritura. En la historieta, podemos identificar que el propósito del docente es aplicar los contenidos enseñados, propósito determinado por la creencia de que la escritura creativa de por sí no ayuda más que a desarrollar aspectos conceptuales y normativos del lenguaje; que para la producción de los textos se necesita disciplina, y por eso les asigna un tiempo en el que deben trabajar en silencio y sin otra ayuda que las indicaciones dadas de manera general.

Estas prácticas tradicionales no responden a las demandas actuales de nuestros estudiantes, que lejos de tener una experiencia literaria significativa y trascendental con la literatura en la escuela, la miran de reojo porque la conocen como un conjunto de descripciones a memorizar. Más que enseñarla para aplicar conceptos, para "saber literatura", se requiere brindar espacios para tener la experiencia de leer y escribir literatura.

Los espacios de escritura creativa en las aulas deben estar orientados por propósitos en las que se la conciba como un medio para el encuentro personal e íntimo con el lenguaje. Estos espacios de escritura creativa deben ayudar a los siguientes propósitos:

- Canalizar sus afectos, su imaginación y su mirada del mundo, además de poder compartirla con otros.
- Invitar al estudiante a desinhibirse en el manejo del lenguaje, motivarlo a que pierda temor a escribir. Por lo tanto, la rigidez y la normatividad no tienen lugar prioritario en él.
- Experimentar y jugar con las palabras y desarrollar su reflexión sobre el lenguaje teniendo la seguridad de que se le dará más valor a lo que pueden crear y expresar genuinamente.

Revisemos los paradigmas que orientan nuestras prácticas pedagógicas cuando les pedimos a nuestros estudiantes que creen un texto literario. La respuesta sincera a esta pregunta será un primer paso para emprender un camino de renovación de nuestra práctica, sin ánimo de descalificarla. Más bien, asumamos estas exigencias como retos posibles de concretar y realizar a favor del aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.

Inspiración vs. transpiración en la creación literaria

Podemos evidenciar que otra de las concepciones que dirigen el accionar docente es creer en la inspiración espontánea del escritor. Cuando el docente solo da consignas para componer el texto y asigna un tiempo determinado sin ofrecer ayuda para hacerlo, está suponiendo que "el acto de escritura es producto de la inspiración más que de la transpiración". Es decir, que la inspiración les llegará a sus estudiantes como una vocecita a sus oídos que les dictará lo que han de redactar en su texto. Además espera que esto suceda en el tiempo asignado. Si bien es cierto que escribir constituye un acto de esfuerzo personal, no ha reparado en que los estudiantes necesitan su orientación y asesoría, sobre todo cuando están en proceso de aprender a hacerlo.

Al respecto, Isabel Solé (Camps y otros 2003) señala que, gracias a las investigaciones realizadas desde la perspectiva cognoscitiva, se nos ha ofrecido una visión distinta del tratamiento de la escritura: "Esta visión conduce a cuestionar el mito de la inspiración –esa especie de hálito misterioso que infunde a algunos privilegiados las ideas y los medios para contarlas–, al tiempo que reclama mayor atención para el proceso que se sigue al escribir, evitando el centrarse exclusivamente en el producto final, el texto escrito".

Nadie puede escribir de la nada. La escritura requiere de esfuerzo, de una práctica constante, de una lectura y relectura de sus borradores, pero también de una orientación profesional permanente que ayude al estudiante a reparar de manera reflexiva en los logros y en las dificultades que se presentan en los textos que están produciendo.

La escritura literaria: un proceso complejo

Escribir no es fácil, es un proceso complejo: todo escritor no solo debe generar y ordenar sus ideas sobre lo que quiere decir, sino que, además, debe reparar en transmitir ideas que guarden coherencia y cohesión para hacerlo comprensible. En otras palabras, se necesita saber qué decir, cómo decirlo, a quién y con qué propósito. Ayudar a los alumnos a clarificar estas ideas es nuestra tarea.

Debemos tener en cuenta que, en la pedagogía de la escritura creativa, no se trata solo de acercarlos los recursos técnicos y la información, sino también de acompañarlos en la construcción de su propuesta, de ir reflexionando sobre los sentidos que van plasmando en su texto. Para ello, es necesario crear nuevos vínculos con la experiencia de la escritura, "tediosa y aburrida" y transformarla en una experiencia motivadora y apasionante.

Considerar también que en la construcción de su texto con intención literaria, el estudiante tiene que acudir no solo a su imaginación sino también a un cúmulo de saberes previos (culturales, lingüísticos, literarios) que deben ser enriquecidos por la experiencia literaria, realizar un tejido intertextual con otros saberes y experiencias. Resultará reconfortante observar que, a medida que los estudiantes se encuentren motivados y cómodos para escribir, se verán movilizados a indagar y leer más obras literarias.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que no todos los textos pueden trabajarse de la misma manera, que cada uno posee una particularidad que lo hace especial. Reconocer que los hay más sencillos y otros más complejos, por el lenguaje, la trama de los hechos y los saberes que implican. No es lo mismo trabajar un poema o un cuento que una obra teatral. Las estrategias que utilizemos para la escritura creativa deben considerar esta particularidad.

Analizando la experiencia del profesor Juan, podemos reparar en que sus alumnos no pueden escribir porque les resulta difícil hacerlo. Cuando José le dice a su profesor "¡No entiendo eso del tipo de narrador! Me confundo. Es difícil. Ténganos paciencia, pues, profe", le está diciendo que se ha quedado atrapado en el concepto que le piden;

por eso no puede dar rienda suelta a su imaginación, pues sabe que, si no cumple con este requisito, su texto será reprobado. Le pide, además, paciencia, como si la responsabilidad recayera solo en él, y no ha asumido que el profesor tiene que ayudarlo.

Experiencias como la de este estudiante pueden ser comunes en nuestras aulas. Por eso, para orientar las actividades, es importante estar atentos a las vivencias y saberes que poseen nuestros estudiantes. Si los estudiantes no se sienten capaces de realizar una actividad, podemos provocarles ansiedad y hasta frustración cada vez que se encuentren con retos más complejos.

Delmiro Coto (2002: 21) considera fundamental que la tarea de la escritura creativa se aborde de manera integrada con la lectura y la interpretación de textos literarios, ya que el proceso de producción de textos está ligado a la lectura. En este sentido, la selección de textos literarios debe ir de lo más sencillo a lo más complejo; de los más cercanos a su contexto a otros más distantes; textos literarios que les hablen de mundos distintos, lejanos, fantásticos y retadores. Solo así podrán los estudiantes realizar un despliegue potente de imaginación e ideas y construir un tejido de interrelaciones particulares en sus producciones literarias.

La escritura creativa se aprende

Los estudiantes del profesor Juan sienten que no pueden escribir porque encuentran difícil hacerlo. Esto no solo les pasa a ellos: muchos adultos también lo encontramos difícil. Creemos que si alguien puede hacerlo es porque ha nacido con este don, pero ello no es cierto. Escribir no es una capacidad natural como hablar, no es innata; su aprendizaje es complejo y requiere de acompañamiento y orientación formal. La escritura requiere interacción con otros y se adquiere con mucha práctica y reflexión.

Escribimos con variados propósitos: para intercambiar información, establecer contactos, participar en actividades públicas dentro y fuera del aula, entre otras. Dentro de este variado número de propósitos, queremos precisar y diferenciar el que se relaciona con la "escritura creativa". Este es un tipo de escritura que estimula la imaginación y la creatividad y se ubica más en el terreno de la ficción, es decir, en el arte de crear situaciones que responden a una "lógica particular" que permite plantear mundos imaginarios. Su tratamiento, a diferencia de otros tipos de textos, requiere de orientación específica y de motivación para avivar los sentidos, la imaginación, los sentimientos, las rebeldías y todo cuanto seamos capaces de comunicar dentro de la lógica de la ficción.

A través de la escritura creativa, nuestros estudiantes recorren un proceso particular en el que conjugan sus saberes, emociones, experiencias y conocimientos del lenguaje y del mundo. En esta tarea, como todo escritor inexperto, nuestros estudiantes, cometerán errores y vicios lingüísticos en el afán de imitar un texto o darle un estándar de calidad a su creación literaria. Tengámosles paciencia, estimulemos sus logros. Ayudémoslos a centrarse en aquello que han logrado proponer, a conjugan sus producciones con las de otros, a retroalimentarse con la lectura de otros textos literarios. Esto los ayudará

a reparar en sus errores y a retroalimentar su trabajo. Apreciemos en sus creaciones su capacidad de fabulación para crear situaciones frescas, con humor, pocas veces ceñidas a lo lógico o lo racional.

Recordemos que, a diferencia de la escritura en general, los espacios de escritura creativa son para estimular la capacidad para divertirse, jugar, y experimentar con el lenguaje. Por esa razón, no debemos amenguar los ánimos de nuestros estudiantes reparando específicamente en aspectos formales del lenguaje, sino en la capacidad de imaginar y proponer situaciones distintas, imaginarias y fantásticas.

Para desarrollar la escritura creativa, proporcionemos una variada serie de actividades lúdicas y resaltemos, además, la importancia de la literatura para sus vidas. Estas actividades lúdicas ofrecidas por el docente se verán enriquecidas si ayudamos a los estudiantes a establecer una relación íntima con la lectura y escritura de textos literarios, pues ambos son necesarios para cimentar su dominio del lenguaje (automatizan reglas básicas de la gramática, del léxico y la ortografía). Asimismo, nuestros estudiantes podrán enriquecer su mirada de la vida, contrastar lo vivido y lo conocido; crear y comunicar mundos simbólicos internos y sociales.

El carácter lúdico de la literatura

Por último, reparemos en la última expresión enunciada por el estudiante Paul: "No me gusta escribir. ¡Me parece muy difícil!". Vale reconocer, desde nuestra experiencia docente, que a algunos de nuestros estudiantes no les gusta escribir. Justamente hemos señalado que en nuestras aulas la práctica de la escritura ha sido escasa debido a su complejidad, la falta de conocimientos, de recursos didácticos o técnicas para su orientación, entre otras razones.

La posibilidad de utilizar el lenguaje literario en su carácter lúdico nos permitirá acercar más al estudiante a la escritura sin tenerle miedo o considerarla aburrida. Plantear situaciones en las que podamos jugar con las palabras, entretenernos y disfrutar a la vez de la gama de posibilidades de la creación sin que nuestros estudiantes se sientan obligados nos ayudará también a encontrar en esta dimensión lúdica de la literatura un canal para mediar su mundo interior, potenciar su imaginación y reflexionar sobre la dimensión lógica del lenguaje.

Para que estas experiencias sean creativas, a decir de Beatriz Helena Robledo (CERLALC 2006) "se debe correr el riesgo de romper las formas tradicionales de 'enseñar' y de 'aprender', porque a través de ellas, debemos lograr mostrar y demostrar que hay mucho que decir y mucho por decir"; que hay muchas formas de expresarlas, de evidenciarlas y que sobre todo se pueden comunicar con placer, sin faltar el respeto y sin agredir. Porque en estos espacios se potencian la imaginación, la creatividad, pero de ningún modo se deben descuidar la reflexión y el respeto por el otro.

El profesor como lector y creador de textos literarios

Un aspecto importante en el que el docente no ha reparado, pero uno de sus estudiantes sí, es que él tiene la práctica de escribir y de leer literatura.

Por las intervenciones de los estudiantes, nos damos cuenta de que les gusta que el docente les lea. Deducimos entonces que el maestro intenta hacer de sus estudiantes alumnos lectores. ¿Pero por qué no puede hacerlo con la escritura creativa? ¿Qué podría hacer el docente para ayudar a sus estudiantes a que tengan motivación por escribir como él lo hace? El docente cuenta entonces con una herramienta potente: la práctica de la escritura. Necesita canalizar este potencial a sus estudiantes, pero adoptando otras formas didácticas en las que sus estudiantes reparen en los procesos necesarios para crear los textos y orientarlos con mayor conocimiento y comprensión en este proceso.

En ese sentido, si el docente crea con los estudiantes previamente un texto, si les sirve como modelo de escritor, si comparte con ellos sus textos y les pide sugerencias, hará que esta práctica de la escritura creativa sea más cercana y no tan distante. A decir de Salustiano Casaseca (Camps y otros 2003: 24): "Muchas cosas importantes las aprendemos imitando: no nos dé miedo de imitar la escritura, porque la imitación no está reñida con la originalidad. Además, ver al profesor escribiendo desmitifica lo que tiene la escritura de resultado perfecto y permite ver que el texto definitivo es consecuencia de muchas tentativas, fallos, tachones... que son lo que permite no solo llegar al resultado final, sino también ir aclarando lo que pensamos. La escritura tiene mucho de seducción y solo puede enseñarla quien se entusiasma escribiendo. Hay que ser escritor para animar a escribir, lo mismo que hay que ser lector para animar a leer. No confundamos enseñar a escribir con mandar escribir".

Entonces, estamos invitados a vivenciar este camino de la escritura literaria. Esta experiencia no solo nos permitirá orientar con conocimiento el desarrollo de las capacidades de nuestros estudiantes, sino también que nos retribuirá otros réditos, como la capacidad para reflexionar con el lenguaje y sobre diversos temas; se avivará el deseo de seguir explorando los universos sociales a través de la lectura y, a su vez, podremos conocernos más y comprender el mundo y diversas realidades. Y, cómo no, nos dará mayores insumos para guiar mejor a nuestros estudiantes en este proceso complejo, pero a la vez maravilloso acto de escribir creativamente.

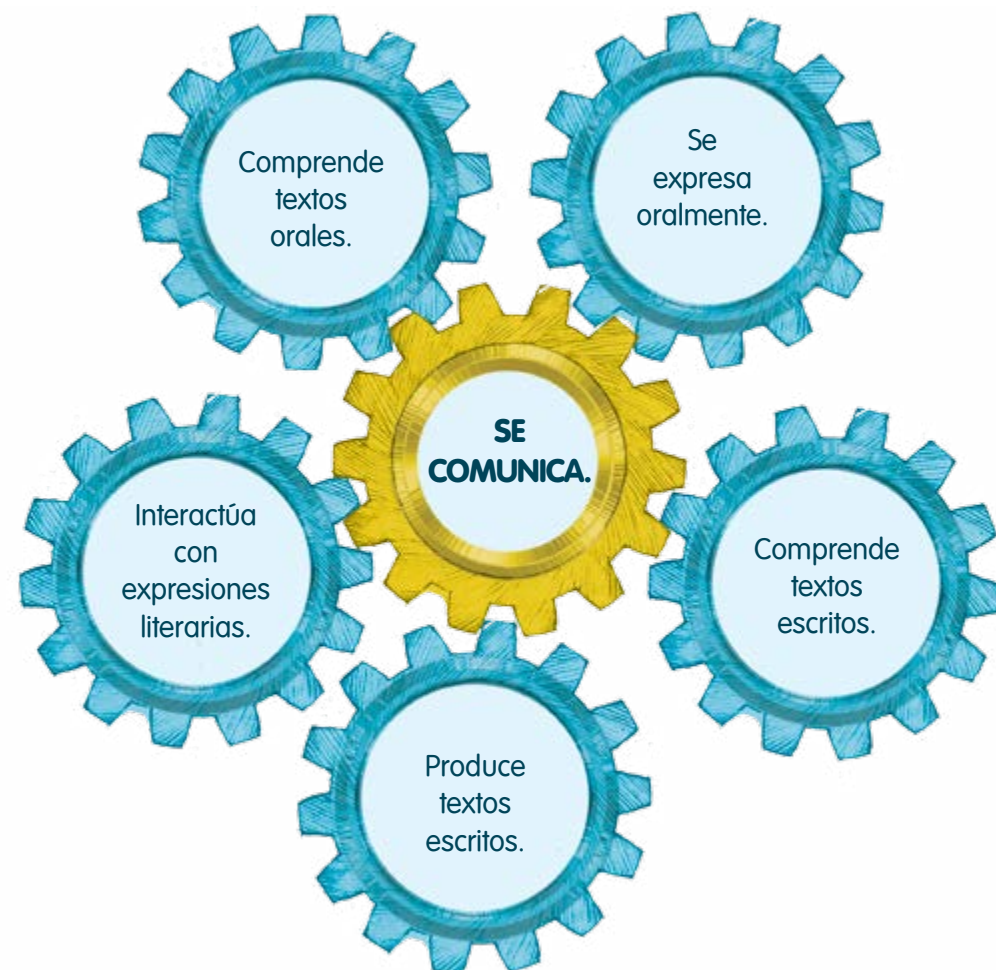
Desde estas Rutas del Aprendizaje, queremos plantear con las actividades y sugerencias didácticas un camino para convertir a la literatura en una experiencia grata, significativa y trascendente para nuestros estudiantes y nosotros mismos.

2. Competencias y capacidades

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

- procesos de comprensión y producción (leen un reportaje sobre un personaje público y escriben comentarios al respecto).
- motivaciones funcionales y estéticas (leen una noticia sobre su comunidad, comentan un cuento que les ha gustado).
- modalidades orales, escritas y audiovisuales (conversan sobre un paseo de estudios, escriben comentarios a fotos compartidas en redes sociales).

Así, mediante el uso de su lengua, los estudiantes procesan y construyen experiencias, saberes y manifestaciones literarias. En este capítulo, describimos las cinco competencias comunicativas que hacen posible todo ello.



2.1 Los aprendizajes por lograr

En el ciclo VI, que comprende primero y segundo de Secundaria, se desarrollan cinco competencias en el área de Comunicación, competencias que se entrelazan y progresan. De ellas daremos cuenta a continuación.

2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales

Recordemos que una competencia es un aprendizaje complejo: para lograr un determinado propósito en un contexto particular, nuestros estudiantes deben transferir y combinar pertinentemente saberes diversos.

Las capacidades son esos saberes diversos que se requieren para alcanzar una competencia. Hay capacidades de tipo cognitivo, actitudinal, aptitudinal, interactivo o manual. Cuando el estudiante las 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.

Las capacidades seleccionadas 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 cinco competencias comunicativas con sus capacidades se desarrollarán desde el nivel Inicial, hasta el de Secundaria. De esta manera, las competencias pueden, por un lado, irse profundizando y complejizando de manera progresiva, de modo que nuestros estudiantes puedan alcanzar, en cada una de ellas, 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 cinco competencias por lograr.

SINERGIA ENTRE CAPACIDADES
Las capacidades son dinámicas e interdependientes: una capacidad contribuye al logro de otra. Por esta razón, no desarrollamos primero una capacidad y luego otra. El aprendizaje simultáneo de las capacidades nos conduce al desarrollo de la competencia.

A continuación, te presentamos una tabla que contiene 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.

2.1.2 Los aprendizajes progresan

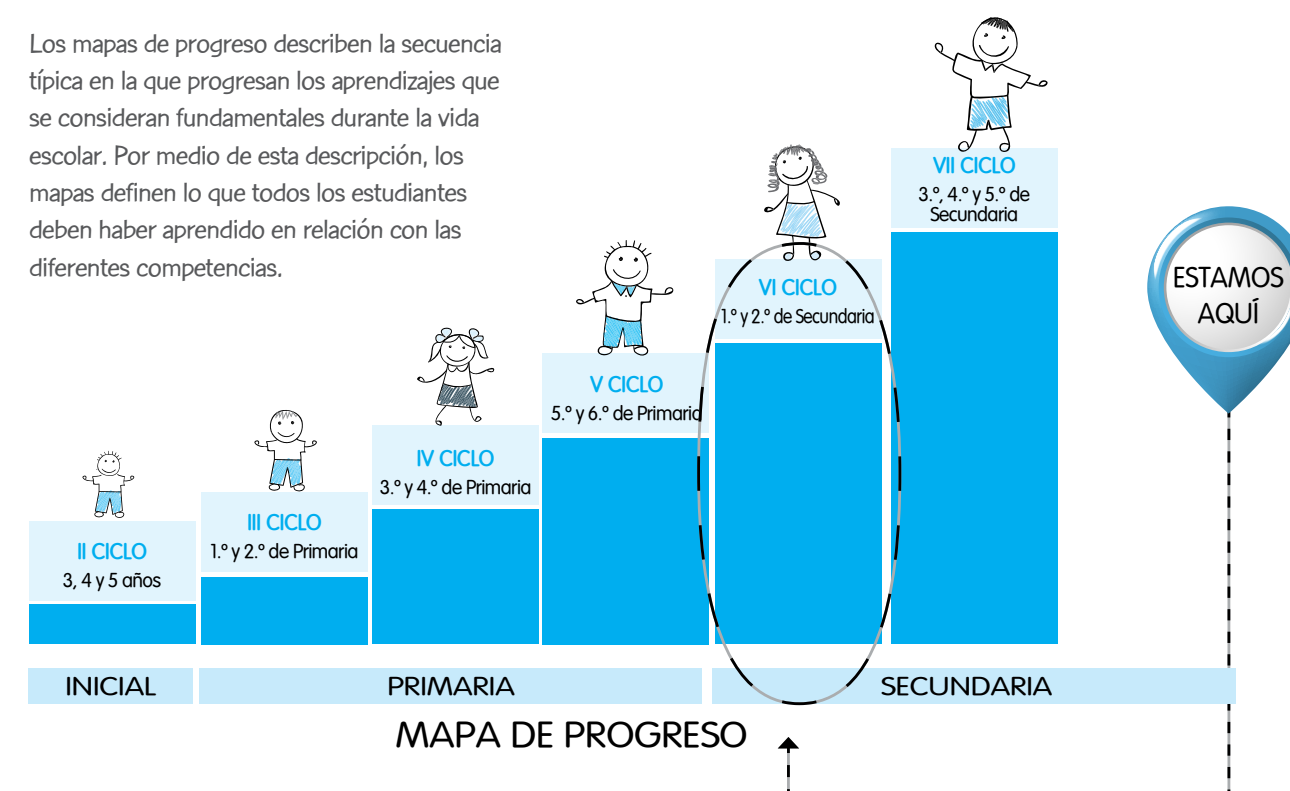
Si bien es cierto que las competencias y sus capacidades son las mismas para todos los grados y ciclos, los docentes debemos saber con precisión cómo progresan dichos aprendizajes de ciclo a ciclo educativo. Para ello, contamos con dos valiosos recursos:

- 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 de aprendizaje. Estos son metas claras 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 lograr al finalizar el ciclo VI en cada competencia comunicativa. Asimismo, los estándares nos permiten monitorear el progreso de cada uno de nuestros estudiantes 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.

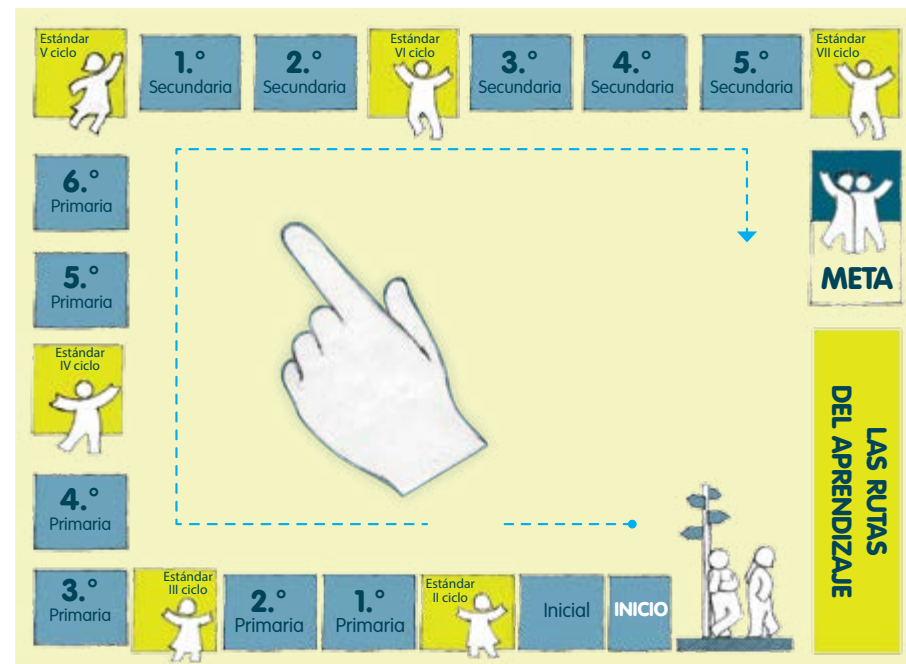
Los mapas de progreso describen la secuencia típica en la que progresan los aprendizajes que se consideran fundamentales durante la vida escolar. Por medio de esta descripción, los mapas definen lo que todos los estudiantes deben haber aprendido en relación con las diferentes competencias.



Indicadores de desempeño de la capacidad

El indicador es el indicio, huella o rastro que el estudiante exhibe en su desempeño. Los indicadores de desempeño sirven para planificar, diagnosticar, acompañar y asegurar la progresión de los principales aspectos de determinada capacidad. Una capacidad puede observarse a través de más de un indicador. Los indicadores que te recomendamos responden a interrogantes claves sobre cómo se ha realizado el desempeño o si ha satisfecho las expectativas y en qué grado. El gráfico que te presentamos muestra la relación entre los estándares nacionales de las competencias y los indicadores de desempeño de las capacidades.

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, y por eso hay indicadores que son esperables para uno o dos grados del ciclo VI, así como otros que abarcan el final de este ciclo y el inicio del siguiente.



La selección de indicadores es referencial, ya que no agotan todas las posibilidades de desarrollo de las capacidades. En nuestro trabajo, los docentes podemos plantear nuevos indicadores, contextualizarlos o precisarlos para verificar el avance de los aprendizajes.

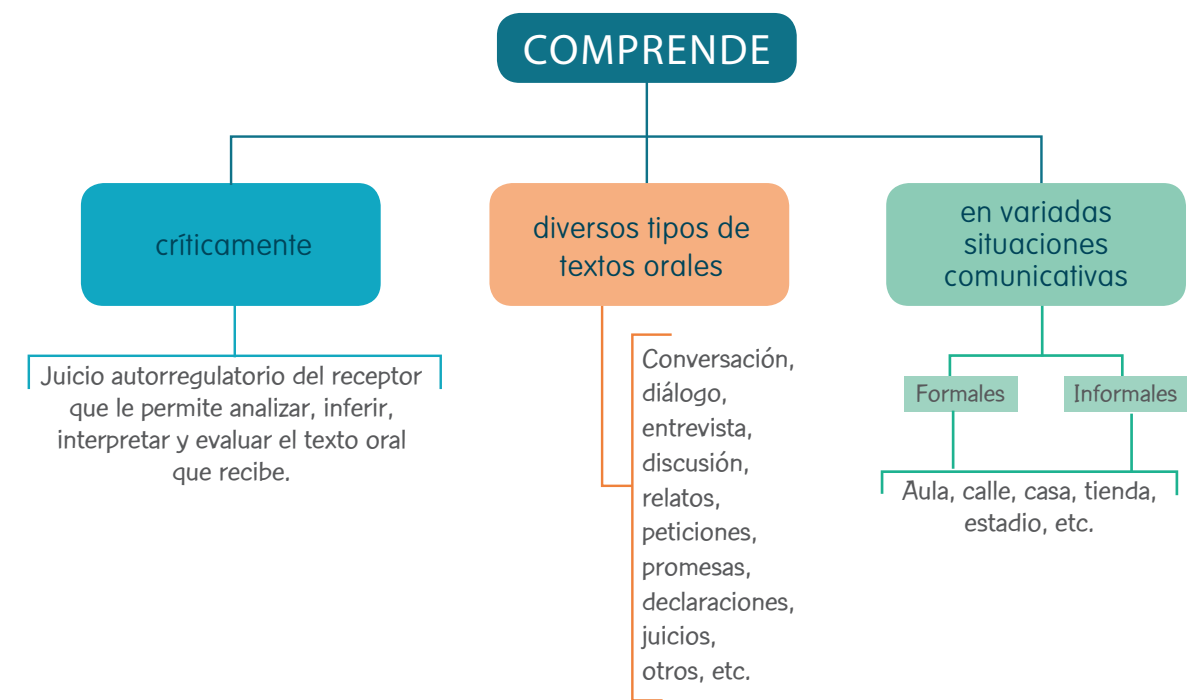
En la sección siguiente, explicamos cada competencia comunicativa y sus capacidades. Las acompañamos con cuadros (matrices) que muestran los estándares y los indicadores de desempeño correspondientes. Dichas matrices muestran la organización progresiva de los indicadores. Para facilitar la labor del docente, incluimos los indicadores del ciclo VI, también los de sexto grado de Primaria (ciclo V) y los de tercer año de secundaria (ciclo

VII). 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 adolescentes en el aula según su propio ritmo de aprendizaje. También nos ayudará a elaborar la planificación de los aprendizajes de la siguiente etapa.

2.2 Explicación de las cinco competencias comunicativas

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

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.

- Esta competencia hace referencia a *textos orales* de diverso tipo. A menudo recibimos y enviamos, con diversas intenciones, múltiples textos orales. Diariamente, nos convertimos en emisores y receptores de noticias, relatos, descripciones, entrevistas, conversaciones, peticiones, juicios, declaraciones, opiniones, promesas, ofertas, entre muchos otros. Actualmente encontramos también interacciones orales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto en zonas urbanas como rurales: celulares, televisión, radio, Internet, etc. Con varios de esos tipos de textos orales y con muchos otros más, interactúan también los adolescentes de esta etapa escolar.

Según los diferentes ámbitos, nuestros estudiantes son usuarios de diversos textos orales:

- En la institución educativa, durante las clases, escuchan nuestras exposiciones, realizan trabajos grupales, conversaciones y hacen peticiones.
- En casa, miran y escuchan en la televisión miniseries, películas, noticias o publicidad, entre otros.

- En un día cualquiera, los adolescentes interactúan en diversos espacios: la casa, la calle, la tienda, la escuela, el aula, el estadio, etc. Cada espacio implica una situación comunicativa particular, puesto que en cada espacio hay tipos distintos de registros, diferente vocabulario. Los jóvenes tienen la necesidad social de comprender los distintos tipos de textos que escuchan. Por eso es importante que participen en *variadas situaciones comunicativas*, tanto formales (exposición académica, debate, entrevista a un personaje, presentación en un panel, etc.) como informales (saludar, comprar un periódico, narrar una anécdota, contar un chiste, etc.).

En los ámbitos urbanos y rurales, los estudiantes participan en diversas actividades que realiza su institución educativa, tales como el aniversario, el Día de la Madre, un concurso interescolar, la elaboración del periódico mural, la realización de las tareas, la participación en los grupos de trabajo, etc. En sus hogares participan en las actividades que realiza su familia, tales como comprar en el supermercado o acudir a las ferias de fin de semana (como se acostumbra en ámbitos rurales, para comprar o vender productos), visitar al médico del centro de salud o al naturista de la localidad y muchas otras actividades.

Como vivimos en un país pluricultural y multilingüe, es necesario incorporar al aula la variedad de usos de la lengua que acompañan nuestras costumbres. Es una invitación a vivir la interculturalidad como riqueza y oportunidad.

La televisión y las cabinas públicas de Internet acortan las distancias geográficas y nos facilitan el conocimiento de costumbres y usos lingüísticos de otros contextos. Esto contribuye a valorar la heterogeneidad cultural y, a la vez, demanda que nuestros estudiantes aprendan a escuchar y a respetar.

- En cada texto oral que nuestros estudiantes escuchan hay una intencionalidad, ya sea dicha expresamente o no (es decir, sea información explícita o implícita). En consonancia con esa intencionalidad, actúan. Es importante que se aproximen a los textos orales de manera crítica según su nivel de maduración. La criticidad los ayudará a discernir y a asumir una posición personal respecto a lo que escuchan (estar de acuerdo o en desacuerdo), preguntar, expresar sus puntos de vista y pedir más argumentos.

En una clase, el profesor estaba explicando lo siguiente:

- Profesor** : El registro lingüístico es nuestra manera de hablar y depende de la situación comunicativa en la que nos encontramos.
- Tania** : Profesor, ¿y qué es la situación comunicativa?
- Profesor** : Es el contexto específico en el que se encuentran las personas que quieren comunicarse.
- Juan** : ¿Contexto? ¿Y cuál es el contexto?
- Profesor** : Veamos. En este momento de la clase cada uno tiene la necesidad de comunicarse; entonces, ¿cuál será nuestro contexto?
- Tania** : Profesor, yo no entiendo lo que nos quiere decir. Mejor ponga ejemplos.

Aquí podemos notar que los estudiantes hacen preguntas porque no entienden la explicación del profesor. Son receptores críticos y activos porque, además, sugieren al profesor que ofrezca ejemplos para aclarar las definiciones que proporciona.

Según estudios diversos, cuando nos comunicamos empleamos el tiempo en la siguiente proporción:

- Escribir: 10%
- Leer: 15%
- Hablar: 30%
- Escuchar: 45%

Gauquelin 1982: 47-48

Comprender textos orales es de suma importancia, tanto para el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del individuo como para la práctica de una ciudadanía democrática, participativa y deliberativa. Esta competencia cobra relevancia cuando se reconoce que la mayor parte del tiempo que las personas destinan a comunicarse se concentra en el acto de escuchar.

¿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 adolescentes mientras escuchan textos orales:



En la sección siguiente 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 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.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia **COMPRENDE TEXTOS ORALES**.

Las dos competencias comunicativas orales se organizan en un solo mapa de progreso. En el nivel del mapa hemos resaltado las descripciones que corresponden a la comprensión oral.

	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	<p>Comprende textos sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita, hechos y 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.</p>	<p>Comprende textos 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.</p>	<p>Comprende textos 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.</p>
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
Escucha activamente diversos textos orales.	<p>Practica normas culturales que permiten la comunicación oral.</p> <p>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.</p> <p>Toma apuntes mientras escucha de acuerdo con su propósito y tipo de texto oral, utilizando algunos organizadores gráficos básicos.</p>	<p>Practica normas culturales que permiten la comunicación oral.</p> <p>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.</p> <p>Toma apuntes mientras escucha de acuerdo con su propósito y tipo de texto oral, utilizando algunos organizadores gráficos básicos.</p>	<p>Practica normas culturales que permiten la comunicación oral.</p> <p>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.</p> <p>Toma apuntes mientras escucha de acuerdo con su propósito y el tipo de texto oral utilizando varios organizadores gráficos.</p>

Recupera y organiza información de diversos textos orales.	<p>Identifica información básica y varios detalles de textos orales con temática variada.</p> <p>Agrupación información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.</p> <p>Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, causa-efecto y discriminando el hecho de la opinión.</p> <p>Expresa con sus propias palabras lo que entendió del texto dando cuenta de la mayor parte de la información relevante.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, hechos, referentes, lugares y relaciones de causa-efecto a partir de información explícita en los textos que escucha.</p>	<p>Identifica información básica y varios detalles dispersos en el texto oral con temática especializada.</p> <p>Clasifica información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.</p> <p>Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, causa-efecto, e identificando la postura, tesis y argumentos.</p> <p>Expresa el contenido de un texto oral integrando información relevante y complementaria.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, detalles, relaciones de causa-efecto de implicación y presuposición a partir de información explícita e implícita en los textos que escucha.</p>	<p>Identifica información básica y varios detalles dispersos en el texto oral con temática especializada.</p> <p>Clasifica información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.</p> <p>Reordena información explícita estableciendo relaciones de secuencia, comparación, causa-efecto, e identificando la postura, tesis y argumentos.</p> <p>Expresa el contenido de un texto oral integrando información relevante y complementaria.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, detalles, relaciones de causa-efecto de implicación y presuposición a partir de información explícita e implícita en los textos que escucha.</p>
Infiere el significado de los textos orales.	<p>Deduce el tema, el propósito y conclusiones en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta el sentido figurado y las expresiones irónicas.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p>	<p>Deduce el tema, idea central, conclusiones en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta la intención del emisor en discursos que contienen expresiones con sentido figurado, ironías y sesgos.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p>	<p>Deduce el tema, idea central, conclusiones y la intención del emisor en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta la intención del emisor en discursos que contienen expresiones con sentido figurado, ironías y sesgos.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p>
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	<p>Opina con fundamentos acerca de las ideas, hechos, personas o personajes del texto escuchado.</p> <p>Opina con fundamentos sobre los modos de cortesía y los recursos expresivos verbales y no verbales utilizados por el hablante.</p> <p>Descubre los roles del hablante y los intereses que están detrás del discurso para asumir una posición.</p>	<p>Opina con fundamentos acerca de las ideas, las acciones y postura del texto escuchado.</p> <p>Opina con fundamentos sobre las estrategias discursivas utilizadas por el hablante.</p> <p>Descubre los roles del hablante y los intereses que están detrás del discurso para asumir una posición.</p>	<p>Opina con fundamentos acerca de las ideas, las posturas y los argumentos en relación al propósito del texto.</p> <p>Evalúa la pertinencia de las estrategias discursivas en relación al contexto y al propósito del hablante.</p> <p>Descubre estereotipos, roles del hablante y los intereses que están detrás del discurso para asumir una posición.</p>



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, silencios, interjecciones, etc.) y representa un esfuerzo físico y mental. Asimismo, se requiere actitud o disposición para atender a 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 del sonido.

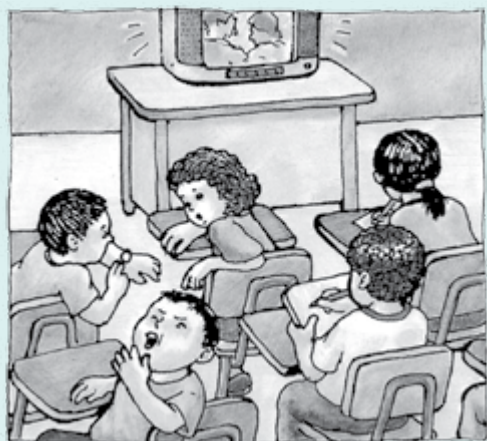
La esencia del buen escuchar es la empatía, que se consigue siendo receptivo a lo que las otras personas dicen y a cómo se expresan. Solo una actitud de escucha activa enriquece la respuesta que podemos brindar a nuestro interlocutor; por lo tanto, escuchar nos exige apertura, transparencia y ganas de comprender. Sin estas tres actitudes, el diálogo se trunca.

Actitudes de estudiantes que sí escuchan:

Mirar a la pantalla del televisor, hacer algunas anotaciones, mostrar un lenguaje corporal positivo.

Actitudes de estudiantes que no escuchan:

Mirar a otro lado, bostezar, hacer ruido con los dedos o lapicero, desplazarse por el aula, conversar sobre otros temas ignorando al que habla, mirar con atención el reloj o a la ventana, preguntar sobre otras cosas, dormir.



Para ejemplificar las capacidades que explicaremos a continuación, transcribimos una parte del audio del cuento "El Caballero Carmelo", de Abraham Valdelomar, transmitido por el programa de radio *Mi novela favorita* (selección de libros, comentario y conducción de Mario Vargas Llosa).

—¡Está viniendo para acá!
Corrimos atropelladamente, gritando:
¡Roberto! Hermanito...
¡Roberto! Hermano... ¡Robertito!
—¡Hola, chicos!
—¡Qué emoción! ¡Roberto!
—¡Hijito... ay, hijito...
—¡Buenos días, madre!
—¿Te lo puedo llevar de la brida?
—Claro que sí.
—¿Puedo ayudarte?
—¡Hermanitos!
—Entra, entra al patio, hijo. ¿Has visto cómo ha crecido?
—¡Míralo cómo está!
—¡Buenos días, papá!

Entró el viajero al patio empedrado donde la campanilla se enredaba en las columnas como venas en un brazo, y bajó del caballo en los brazos de todos nosotros.

—Hijo... Déjame abrazarte.
—¡Ja, ja! Bienvenido, hijo, ¡Ja, ja, ja...!

Cómo sonreía mi padre, y cómo se regocijaba mi madre; lo tocaba, le acariciaba, su piel tostada... Lo encontraba...

—Viejo... Estás viejo, hijo. ¿Cuántos años tienes ya?

—¡Ay, mamá! Si solo han pasado cinco años.

O quizás lo encontraba...

—Triste, te veo un poco triste, Robertito.

—Pero si estoy feliz, mamá, feliz solo de verte, mamacita.

Con su ropa empolvada aún, Roberto recorría las habitaciones, rodeado de nosotros. Fue a su cuarto.

—Ven por acá, mira el nuevo cielo raso.

Pasó al comedor, vio los objetos que se habían comprado durante su ausencia.

—¿Te gusta el nuevo color?

—Ven, este va a ser tu cuarto, hijo.

Y llegó al jardín.

—¿Y la higuera? —buscaba entristecido aquel árbol cuya semilla sembrara él mismo antes de partir.

—No sabe...

—¿La higuera?

—¡No le digas!

—¡Estás parado debajo, hijo!

—¿Qué...? ¿Esta es la higuera que yo sembré?

—Esta, hombre... ¡Sí, esta!

El árbol había crecido y se mecía armoniosamente con la brisa marina. Mi hermano lo tocó, limpió cariñosamente las hojas que le rozaban la cara.

—Ven, Roberto, quiero darte un abrazo.

—¡Gracias, papá!

—Vengan, hermanitos, vengan a ver lo que les he traído.

—¿Nos has traído regalos?

—¡Sí!

—¡Sí, les he traído regalos!

[...]

—Este quesito es para la mamá... [...]

—¡Y esto es para la golosa de Jesusa!

—Mmmm... ¿Para mí, hermanito?

¡Gracias, muchas gracias!

Eran chancacas hechas con cocos, nueces, maní y almendras.

—¿Y esto...?

—¿Por dónde no habrá viajado...?

—¡Por todas partes!

—¡Y esto es para ti, Anfiloquio!

—¡Gracias, hermano!

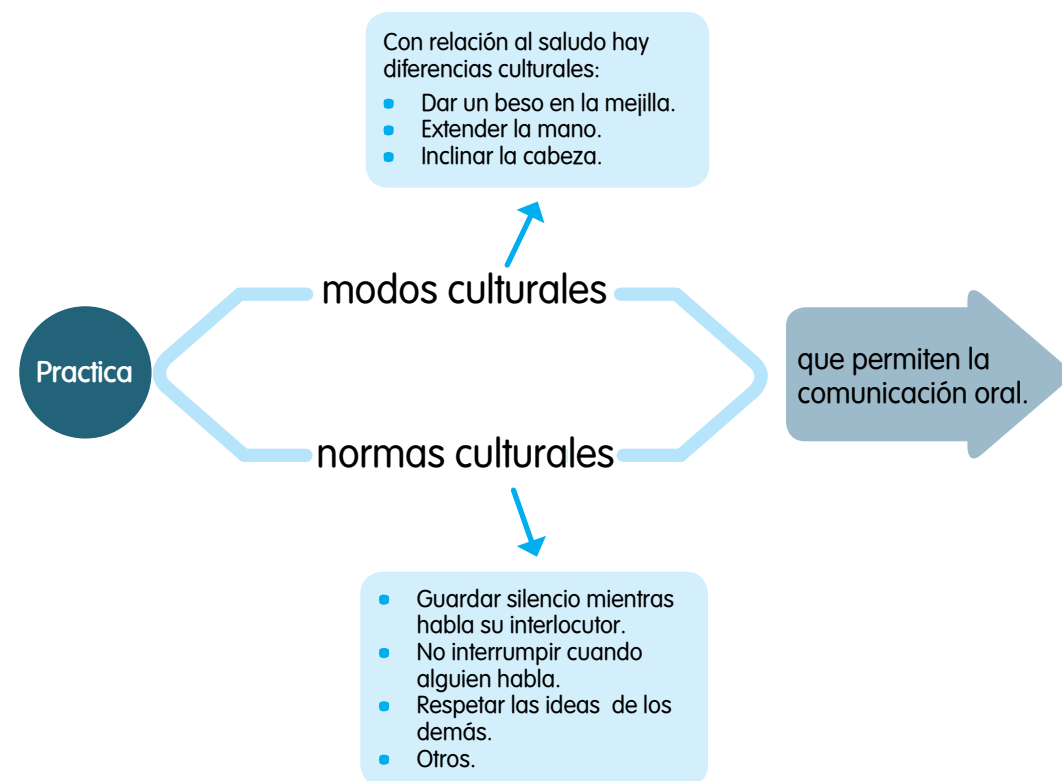
Le dio unos frijoles colados en sus hermosas calabacitas, pintadas encima con un rectángulo de su propio dulce. Eran de Chinchabaja.

—¡Qué bueno es su hermano mayor! ¿Se dan cuenta, chicos?

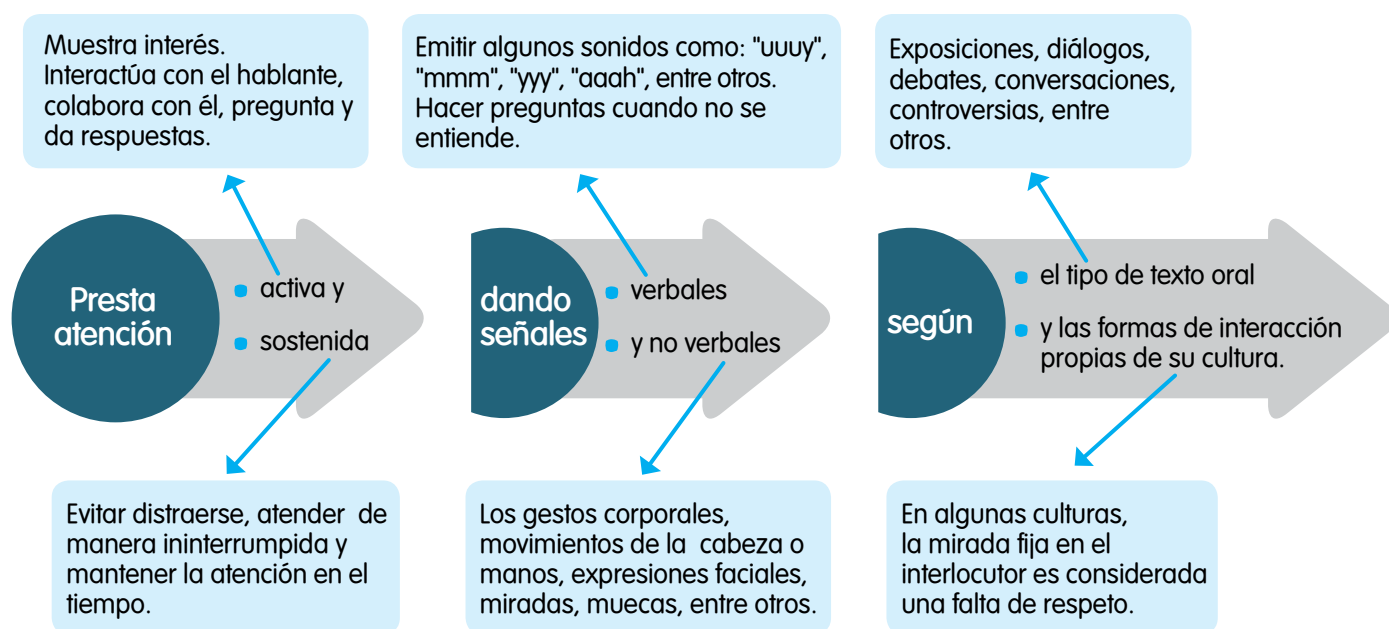
—Y esto para Héctor.

—¡Gracias, hermano, gracias!

En cada aula, los estudiantes deben conocer modos de interactuar según su cultura y consensuar normas de convivencia basadas en el respeto al compañero. En el siguiente gráfico te presentamos algunas precisiones:

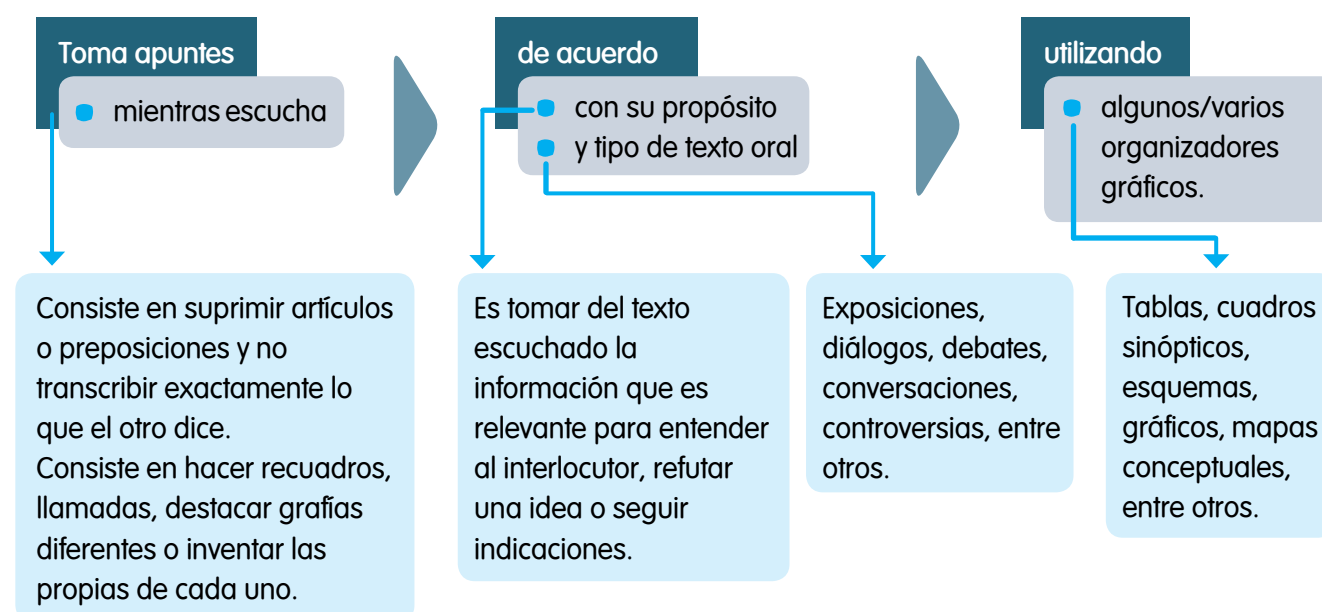


Cada estudiante tiene una forma particular de prestar atención activa y no necesariamente tiene que estar sentado y sin movimiento o con una mirada fija en el interlocutor. En el siguiente gráfico complementamos la información:



Un desempeño importante que podemos fomentar en las aulas es la toma de apuntes. Cada estudiante, de acuerdo con su conocimiento del tema, puede utilizar símbolos, gráficos, dibujos o expresiones cortas cuando desea tomar apuntes mientras escucha. Lo importante es que se acostumbre a realizar este tipo de actividad porque logrará retener mayor información. La comprensión del estudiante mejora porque se ve obligado a aumentar su concentración y su atención.

Mientras que los estudiantes de primer grado utilizan algunos organizadores gráficos en la toma de apuntes, en el segundo grado lo ideal es que recurran a varios organizadores gráfico formas de organizar su comprensión. Esto es flexible porque la forma de registrar nuestra comprensión es personal, y el profesor debe respetarla. En el siguiente gráfico, te presentamos algunas precisiones:



ESCUCHANDO UN AUDIO

La docente lleva un audio que trata del "El Caballero Carmelo", de Abraham Valdelomar, para que sus estudiantes de segundo grado lo escuchen como parte del desarrollo de la comprensión oral.

Docente: Ahora escucharemos un audio que pertenece al programa *Mi novela favorita*, presentado por Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura. Al terminar el audio les haré preguntas para comprobar si estuvieron atentos y entendieron.

Carlos: Profesora, ¿podemos tomar apuntes?

Docente: Claro que sí, pueden tomar apuntes.

Una vez iniciado el audio, la docente observa que:

- Luis cierra los ojos para concentrarse en el audio.
- José y Ernesto siguen con gestos y sonrisas cada escena.
- Javier anota las características del Caballero Carmelo haciendo trazos.
- Sofía expresa, "¡Pobre gallo!" (hace un gesto de tristeza cuando el padre de Roberto decide matarlo para el almuerzo del domingo).

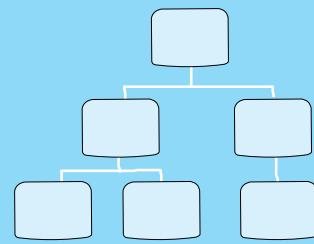
- Carmen elabora un árbol genealógico.
- Sofía hace un cuadro para anotar los regalos que trajo Roberto a sus hermanos.

Casi al finalizar la narración, cuando se describe al Carmelo enfermo después de la pelea, y que luego de dos días se incorpora, se acerca a la ventana, abre las alas, se enseorea, canta, retrocede unos pasos, tiembla, se desploma, estira sus débiles patitas escamosas y muere, se observan las siguientes actitudes:

- Carlos, Luis, José y Ernesto tienen el rostro entristecido.
- Carmen y Javier emiten profundos suspiros.

INDICADOR:
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.

INDICADOR:
Toma apuntes mientras escucha, de acuerdo con su propósito y el tipo de texto oral, utilizando varios *organizadores gráficos*.



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).

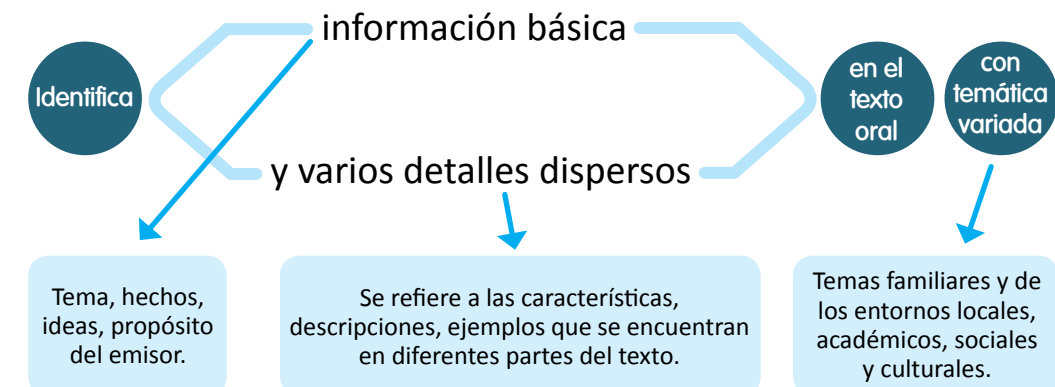
Consiste en identificar la información más importante que el hablante expresa de manera explícita y escoger aquello que nos parece relevante según el tema y el propósito de nuestro interlocutor y también según nuestros propósitos e intereses. Implica también agrupar y reordenar la información en unidades coherentes y significativas, relacionando lo que se escucha con lo que ya sabemos o conocemos (saberes previos). Esta capacidad se logra a partir de la efectividad que haya tenido nuestra escucha activa.

Mientras el estudiante escucha el audio, va identificando la información relevante.

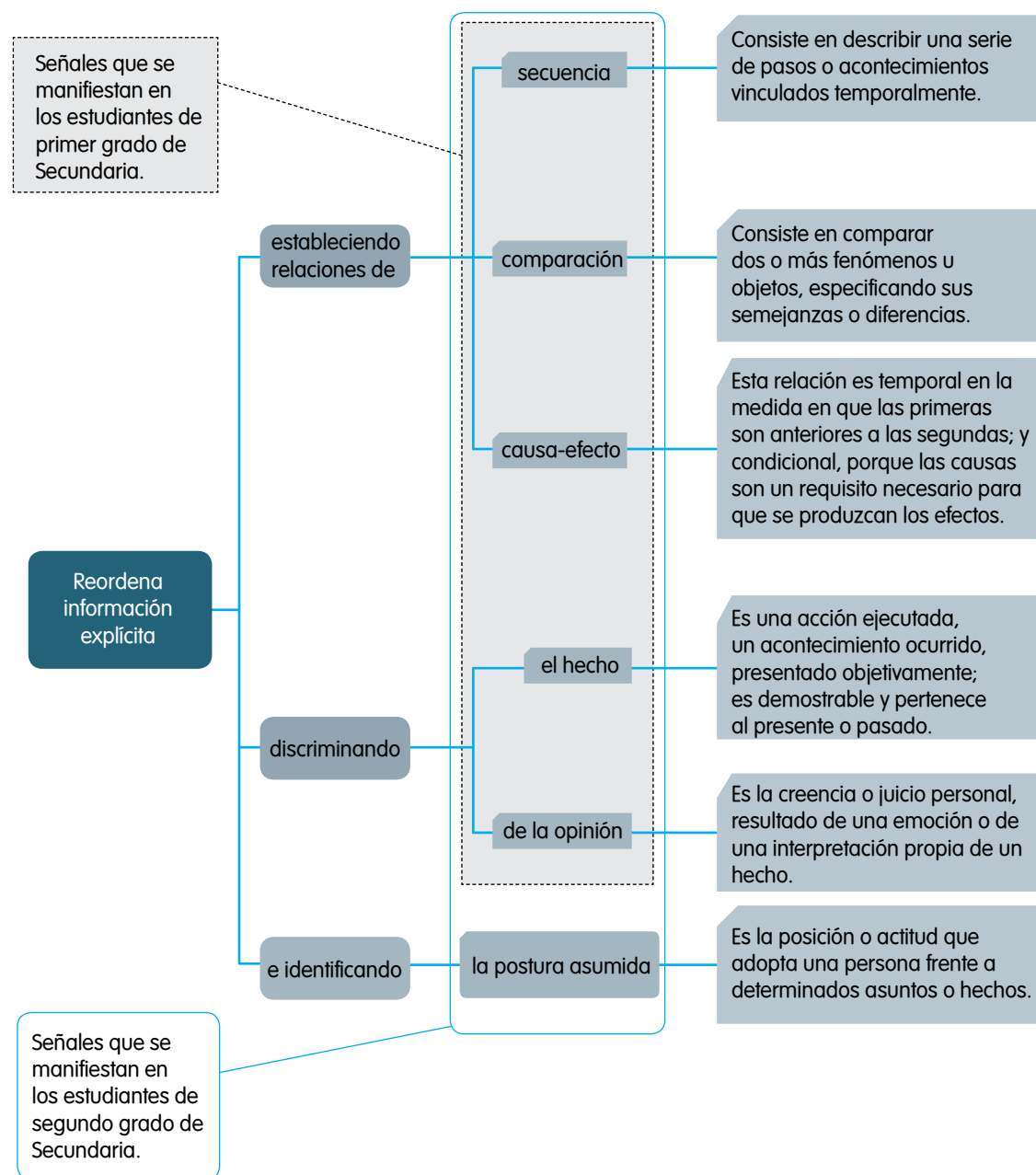
- Roberto llega a su casa y saluda a sus hermanos, a su mamá y a su papá.
- Entra a su cuarto, al comedor, al jardín.
- Saca unos regalos para sus hermanos y padres: para mamá, un quesito; para Jesusa, chancacas de coco; para Anfiloquio, frijoles colados.



En el siguiente gráfico hacemos precisiones:



Además de localizar la información relevante, es importante también organizar esa información. Ello supone discriminar el hecho de la opinión, comparar, encontrar la causalidad, establecer secuencias y otras habilidades más.



Este indicador nos permite observar que un estudiante de primer grado de educación Secundaria es capaz de establecer relaciones de secuencia, comparación, causa-efecto, así como de discriminar el hecho de la opinión. Lo mismo se puede apreciar en el estudiante de segundo grado de Secundaria, aunque en su caso encontraremos, además, que sabe identificar la postura asumida por el hablante...

...estableciendo relaciones de			discriminando		identificando
secuencias	comparación	causa-efecto	hecho	opinión	postura asumida
<p>Docente: Buenos días, jóvenes. Este domingo por la tarde se inician los Juegos Deportivos Escolares. Primero le toca jugar al Colegio Ciro Alegría contra el colegio Túpac Amaru. Luego nos toca a nosotros contra el colegio San Vicente de Paúl. Finalmente, jugarán el colegio Horacio Zeballos contra UNAMEN. El campeonato se realizará aquí, en nuestra IE.</p>	<p>El maestro de Educación Física informa a sus estudiantes sobre las edades que comprende cada categoría:</p> <p>Docente: Jóvenes, en estos juegos deportivos ustedes podrán participar en la categoría A o en la B.</p> <p>Estudiante: ¿Cuál es la diferencia, profesor?</p> <p>Docente: En la categoría A, podrán inscribirse los que hayan nacido entre los años 2001 y 2003, con excepción del ajedrez, en el que podrán participar también los nacidos entre los años 2003 y 2005.</p> <p>En cambio, en la categoría B participan los nacidos entre los años 1999 y 2001, con excepción del ajedrez, en el que podrán participar también los nacidos en el año 2002.</p>	<p>Si practicamos fútbol todos los días, tendremos muchas posibilidades de ganar y participar en la siguiente etapa.</p>	<p>En los juegos deportivos del año pasado jugamos fútbol contra el colegio Ciro Alegría y perdimos.</p>	<p>El equipo del colegio Ciro Alegría nos ganó porque el árbitro estuvo a su favor y nuestro arquero estaba muy nervioso.</p>	<p>Al mostrarle la tarjeta roja a uno de los jugadores, se puede producir una discusión entre el entrenador y el presidente de mesa. Cada uno sostiene una postura diferente por la función que realiza y por su conocimiento de las bases de los juegos deportivos.</p>



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. Deduce 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.

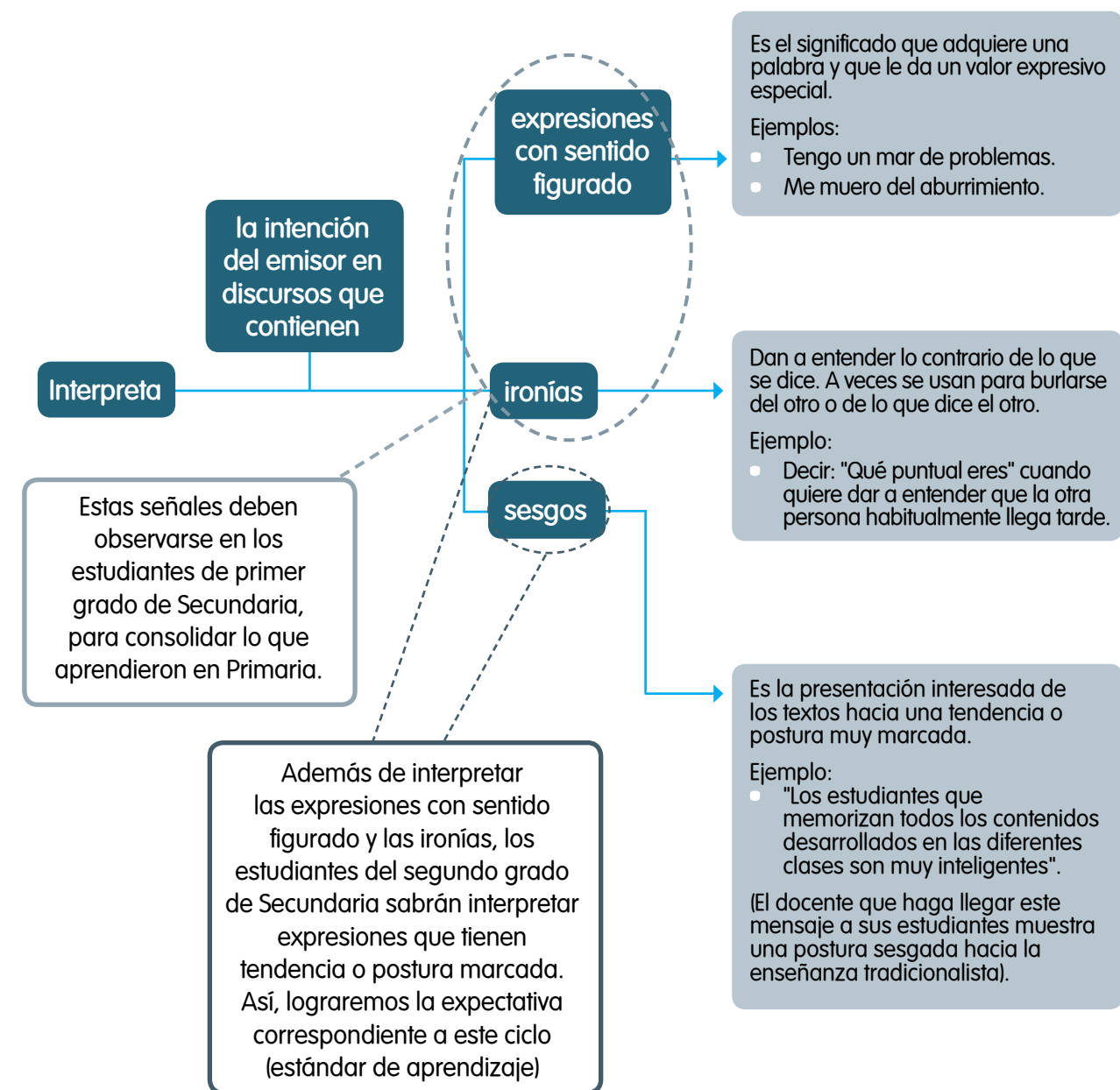
El estudiante se acerca a la intención comunicativa de su interlocutor haciendo inferencias. Las hace a partir del texto oral mismo, pero también a partir de la entonación de su voz, de su lenguaje corporal, o de todo ello a la vez. Si lo interpreta adecuadamente, lo que quiso decir el interlocutor no se pierde en el camino. Para lograrlo, las inferencias se relacionan con tres aspectos:

- Los elementos del texto mismo. En muchas ocasiones es necesario deducir los elementos (animales, objetos, personajes, lugares, hechos) a los que hace referencia el texto.
- El sentido global. Para que la comunicación sea exitosa, se debe deducir el tema y el propósito del texto oral (si no están explícitos).
- El sentido figurado. La riqueza del lenguaje y la polisemia de las palabras obligan al que escucha a descubrir el sentido escondido tras lo que se dice.

A partir del audio escuchado y de la información recuperada y reorganizada, se infiere e interpreta lo siguiente:

- Cuando se menciona que Roberto regresa después de cinco años a visitar a su familia, se infiere que estuvo estudiando o trabajando.
- Por la alegría y fraternidad con las que se recibe a Roberto, y por los regalos que este lleva, se interpreta que es una familia muy unida.

En el siguiente gráfico, explicamos y ejemplificamos las inferencias que pueden realizar los estudiantes del ciclo VI:





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 discrepe de ellas, y valorando su cultura.

Esta capacidad se refiere a la comprensión crítica basada en los juicios que nos vamos formando acerca del interlocutor y de la información con la que contamos (ideas, hechos, personas o personajes, así como modos de cortesía y recursos que utiliza). Es necesario reflexionar sobre lo escuchado, incluso mientras se escucha; extraer, descubrir o identificar los puntos de vista, las actitudes, los valores e ideologías subyacentes en los mensajes es fundamental para lograr la criticidad y tomar una postura fundamentada, pero que respete las ideas y la cultura del emisor.

La reflexión crítica que se hace a partir de los ejemplos anteriores puede ser:

- Los diálogos de los personajes y las descripciones del narrador nos ayudan a imaginar el lugar donde transcurren los hechos (forma).
- Roberto es un hijo y hermano cariñoso y afectuoso. Esto se demuestra en su trato y en los obsequios que entrega a toda su familia (contenido).
- El audio nos permite identificar un contexto familiar y local en donde ocurren los hechos (contexto).



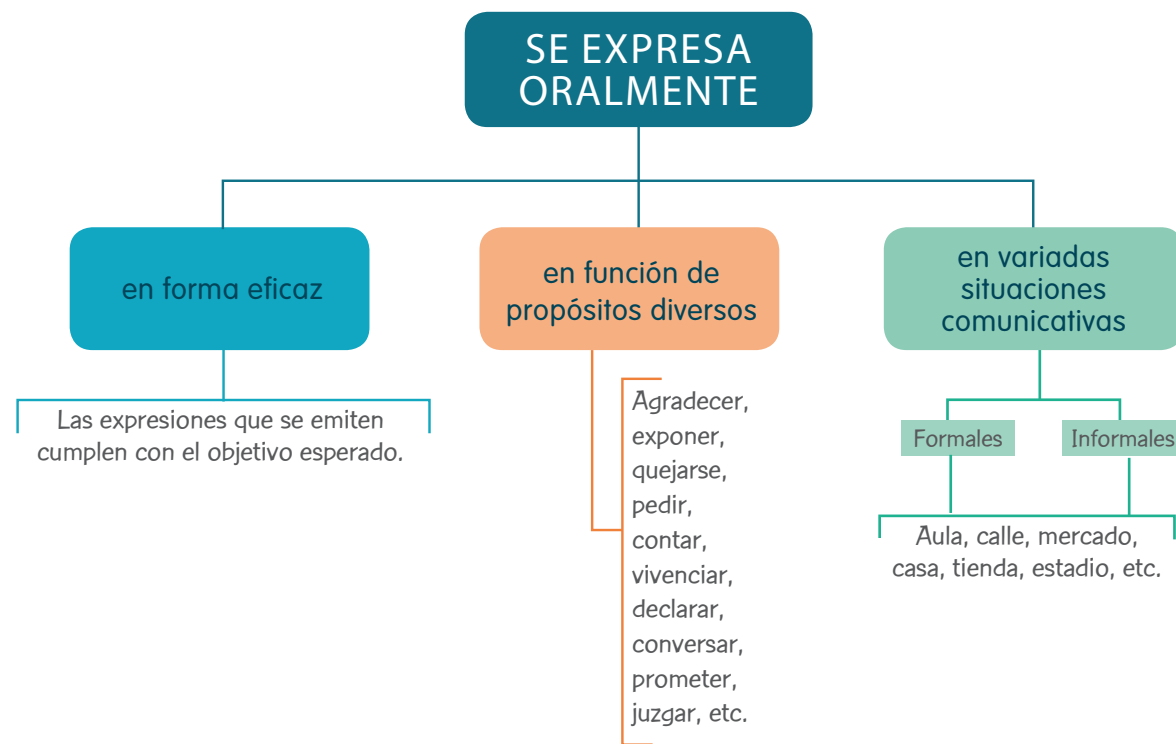
La reflexión permite discernir la información relevante de la superflua o complementaria, así como captar y comprender no solo el pensamiento, sino también las emociones de nuestro interlocutor. Hace posible, además, evaluar las posturas, los roles del hablante, los intereses detrás del discurso y las relaciones de poder.

Sinergia de capacidades

Los procesos de comprensión oral ocurren simultáneamente y a gran velocidad en la mente del oyente. 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

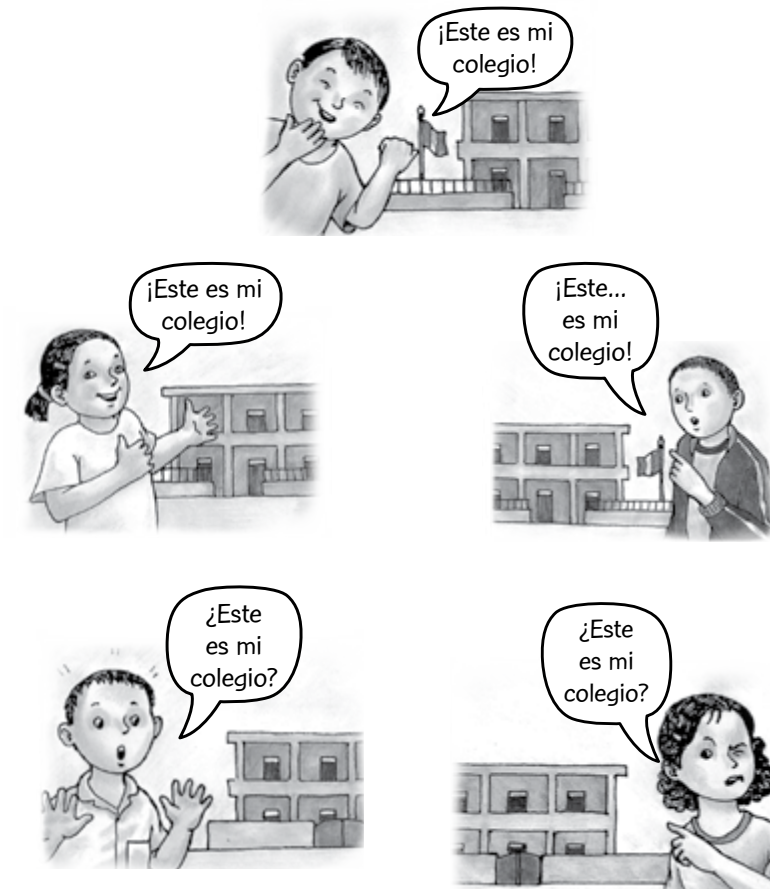


¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante se expresa oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas; interactúa con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas; y logra expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos expresivos diversos.

- **En diferentes situaciones comunicativas.** Las personas nos expresamos en forma diferente según el interlocutor y el lugar donde estamos. No hablamos igual cuando estamos en el estadio, en un salón de clases o en un templo. Tampoco cuando nos encontramos con el director, con un amigo, con un policía o con un niño. Por eso, conviene que los estudiantes experimenten prácticas sociales diversas; es decir, situaciones que los lleven a usar los diferentes registros del lenguaje que se generan en la convivencia social, para que sean capaces de desarrollarse como personas que usan el lenguaje para aprender y para mediar sus interacciones sociales.
- **En forma eficaz.** La eficacia es la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera al comunicar un mensaje. Para ello, es importante transmitir nuestras ideas con claridad y fidelidad a nuestro pensamiento, adaptar el registro al interlocutor o auditorio, y utilizar los recursos de apoyo apropiados en las situaciones que lo necesiten.
- **En función de propósitos diversos.** Implica tener claridad del para qué y el porqué de la expresión oral. No es lo mismo hablar para contestar una pregunta que para pedir un favor o narrar una experiencia personal.

PROPÓSITO	EJEMPLOS
Informar	<ul style="list-style-type: none"> • El partido se inicia a las tres en punto de la tarde. • Mañana es feriado y no habrá clases.
Obtener información	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué grado estás? ¿En 2.º "A" o en 2.º "B"? • ¿Por qué siempre llegas tarde al colegio? • ¿Qué actividades realizan tus padres?
Influir en el destinatario	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a mi casa porque tengo computadora y también Internet para hacer los trabajos. • Mi equipo tiene el mejor arquero y por eso ganaremos.
Manifestar la subjetividad del hablante con respecto al enunciado	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Este es mi colegio! (con mofa) • ¡Este es mi colegio! (con orgullo) • ¡Este... es mi colegio! (con resignación) • ¿Este es mi colegio? (con sorpresa) • ¿Este es mi colegio? (con incredulidad)



¿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 mientras escuchan textos orales:



En la sección siguiente 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, 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 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.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia SE EXPRESA ORALMENTE.

Las dos competencias comunicativas orales se organizan en un solo mapa de progreso. En el nivel del mapa hemos resaltado las descripciones que corresponden a la expresión oral.

	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	Comprende textos 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 ideas en cuenta los puntos de vista de otros.	Comprende textos 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 ideas en cuenta los puntos de vista de otros.	Comprende textos 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.
Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	6.º grado Adapta, según normas culturales, el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, con el tiempo previsto. Ajusta recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales en soportes variados para apoyar su texto oral según su propósito. Ordena sus ideas en torno a un tema específico a partir de sus saberes previos y fuentes de información, evitando contradicciones.	1.º grado Adapta, según normas culturales, el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, con el tiempo previsto. Ajusta recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales en soportes variados para apoyar su texto oral según su propósito. Ordena sus ideas en torno a un tema específico a partir de sus saberes previos y fuentes de información, evitando contradicciones.	2.º grado Adapta, según normas culturales, el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, con el tiempo previsto. Ajusta recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales en soportes variados para apoyar su texto oral según su propósito. Ordena sus ideas en torno a un tema específico a partir de sus saberes previos y fuentes de información, evitando contradicciones.
Expresa con claridad sus ideas.	6.º grado Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente diversos conectores y referentes. Utiliza vocabulario variado y pertinente.	1.º grado Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente una serie de conectores y referentes. Utiliza vocabulario variado y pertinente.	2.º grado Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente una serie de conectores y referentes. Utiliza vocabulario variado y pertinente.
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	Incorpora a su texto oral refranes y algunos recursos estilísticos como comparaciones y metáforas. Varía la entonación, volumen y ritmo para enfatizar el significado de su texto. Complementa su texto oral con gestos, ademanes, contacto visual, posturas corporales y desplazamientos adecuados a sus normas culturales. Se apoya con recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.	Incorpora a su texto oral refranes y algunos recursos estilísticos como comparaciones y metáforas. Varía la entonación, volumen y ritmo para enfatizar el significado de su texto. Complementa su texto oral con gestos, ademanes, contacto visual, posturas corporales y desplazamientos adecuados a sus normas culturales. Se apoya con recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.	Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal y ejemplificaciones. Varía la entonación, volumen, ritmo y pausas para enfatizar el significado de su texto. Complementa su texto oral con gestos, ademanes, contacto visual, posturas corporales y desplazamientos adecuados a sus normas culturales. Se apoya con recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales de forma estratégica y creativa para transmitir su texto oral.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.	Evalúa si el contenido y el registro de su texto oral son adecuados según su propósito y tema. Evalúa si se ha mantenido en el tema, evitando digresiones y contradicciones. Evalúa si ha utilizado vocabulario variado y pertinente. Evalúa si sus recursos paraverbales y no verbales contribuyeron a enfatizar el significado de su texto oral. Evalúa si los recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales empleados fueron eficaces para transmitir su texto oral.	Evalúa si el contenido y el registro de su texto oral son adecuados según su propósito y tema. Evalúa si se ha mantenido en el tema, evitando digresiones y contradicciones. Evalúa si ha utilizado vocabulario variado y pertinente. Evalúa si sus recursos paraverbales y no verbales contribuyeron a enfatizar el significado de su texto oral. Evalúa si los recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales empleados fueron eficaces para transmitir su texto oral.	Evalúa si el contenido y el registro de su texto oral son adecuados según su propósito, tema y, en situaciones planificadas, el tiempo previsto. Evalúa si se ha mantenido en el tema, evitando digresiones, contradicciones y vacíos de información. Evalúa si ha utilizado vocabulario variado, pertinente y especializado. Evalúa si sus recursos paraverbales y no verbales contribuyeron a enfatizar el significado de su texto oral. Evalúa si ha empleado de manera estratégica y creativa recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales para transmitir su texto oral.
Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	Participa en interacciones con preguntas, aclaraciones o complementaciones en forma oportuna y pertinente. Mantiene la interacción realizando contribuciones relevantes a partir de los puntos de vista de su interlocutor para enriquecer el tema tratado. Coopera, en sus interacciones, de manera cortés y empática.	Participa en interacciones, dando y solicitando información pertinente o haciendo repreguntas en forma oportuna. Mantiene la interacción desarrollando sus ideas a partir de los puntos de vista de su interlocutor para profundizar el tema tratado. Coopera, en sus interacciones, de manera cortés y empática.	Participa activamente en interacciones, dando y solicitando información relevante y eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento intervenir. Sostiene la interacción con aportes fundamentados, evaluando las ideas de su interlocutor para profundizar el tema tratado. Coopera, en sus interacciones, de manera cortés y empática brindando información adecuada en cuanto a calidad y cantidad.



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.

Se refiere a la adaptación del texto oral, a los registros determinados por el interlocutor, el canal, la intención comunicativa y el tema, haciendo uso del repertorio lingüístico que ofrece la lengua, de todos los recursos expresivos verbales y paraverbales.



Según sus diversos propósitos, para apoyar su texto oral, el estudiante ajusta los recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales.

Este desempeño se observa mayormente en los textos planificados, como una exposición o una conferencia, y muy pocas veces en los no planificados, como una conversación. Estos recursos serán utilizados de acuerdo con la situación comunicativa.

Se realiza una feria sobre las comidas típicas de la localidad, y los estudiantes tienen que exponer ante un jurado en qué consiste cada una de estas comidas, cómo se prepara, cuáles son sus propiedades, etc. En este caso, los estudiantes apoyan su texto oral preparando y llevando lo siguiente:

- Recetas de las comidas que prepararon.
- Ollas con la comida preparada (cuy con cancha, cecina con mote, trigo graneado con pellejo de chanco).
- Platos para exhibir la comida y que el jurado pueda saborear.
- Una pirámide nutricional para explicar los nutrientes y las vitaminas que contiene cada comida.

Estos son los llamados "recursos concretos" que utilizan los estudiantes, teniendo en cuenta la necesidad.

En cambio, si a los estudiantes les toca hacer una exposición sobre los alimentos que produce su localidad en la clase de Ciencia, Tecnología y Ambiente pueden utilizar otros recursos: fotos o dibujos de algunos agricultores y de los alimentos, o presentar un papelote o una diapositiva con la pirámide de alimentos nutricionales.



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.

Esta capacidad consiste en expresar nuestras ideas, emociones y experiencias con coherencia, cohesión y un vocabulario apropiado.

La coherencia implica ser capaces de desarrollar un tema que puede ir desde lo cotidiano hasta lo especializado, poniendo en juego nuestros saberes previos y diversas fuentes de información. Ser coherentes implica, además, evitar las contradicciones y los vacíos de información.

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 propiedad de acuerdo con el tema, ya sea cotidiano, especializado, etc.

Tania realiza una exposición sobre la Semana Santa y empieza de la siguiente manera:

- Compañeros, buenos días. En esta oportunidad les hablaré sobre la Semana Santa. Pero antes de empezar quisiera saber si alguien sabe por qué cada año esta se celebra en fechas diferentes. (Nadie contesta). ¿No lo saben? Está bien. La Semana Santa se celebra cada año en diferentes fechas, debido a que se basa en un evento astronómico, o sea que se rige por el ciclo lunar. En esta celebración los cristianos conmemoran la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesús. Aquí en el Perú... *(continúa)*

En esta primera parte podemos notar que la estudiante expresa ideas coherentes porque no hay contradicciones ni vacíos de información; su comunicación es cohesionada porque emplea correctamente los conectores ("debido a que", "y").

El estudiante utiliza los conectores y los referentes para relacionar las ideas y otorgar cohesión a su texto oral.

En la entrevista a los estudiantes sobre lo que "les llega", la estudiante María José dijo lo siguiente:

Hola, me llamo María José, tengo 11 años y les voy a contar que a mí me molesta que **mis amigos** me pongan apodos y me digan "chicada". A mí me dicen chicada **porque** soy morenita. Creo que nos deberían llamar por nuestros nombres y no por apodos. Mi profesora los castiga **porque** ponen apodos, **pero ellos** siguen fastidiando. Que mis amigos me fastidien y me pongan apodos, **eso** a mí me llega!

Conectores ("pero", "porque")

Elipsis: "mis amigos" se reemplazó por "ellos"; "eso" reemplaza a toda la frase anterior.



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 diferentes recursos expresivos verbales, no verbales y paraverbales, de acuerdo con cada situación comunicativa y según el propósito. Los recursos expresivos también se basan en convenciones sociales y están relacionados con ciertas costumbres o acuerdos sociales e institucionales.

Cuando Tania hace su exposición, utiliza los siguientes recursos expresivos:

No verbales:

Mira de frente, sonríe a sus compañeros cuando saluda.

Paraverbales:

Hace un gesto de sorpresa cuando nadie responde a su pregunta "¿Alguien sabe por qué cada año esta se celebra en fechas diferentes?".

En estas expresiones se aplican los recursos paraverbales porque la entonación y vocalización varían.



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.

Consiste en la capacidad para autoevaluar lo que decimos durante y al final del proceso de comunicación, con el objetivo de cambiar nuestras expresiones, gestos, miradas, posturas, tono de voz, tema, orden de las ideas según sea necesario.

Esto nos permitirá incrementar los recursos expresivos de nuestra comunicación oral.

Tania está exponiendo sobre "El origen de la Semana Santa y las costumbres en el país".

En su exposición debe ir evaluando que:

- el volumen de su voz sea lo suficientemente elevado para que todos puedan escuchar;
- las ideas tengan un orden lógico;
- la información sea relevante;
- su lenguaje sea formal;
- su exposición tenga una estructura: introducción, desarrollo y cierre.





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.

Consiste en el intercambio de roles entre los interlocutores a medida que hacen uso de su comprensión o expresión oral. En una situación oral, enviamos y recibimos, alternada y dinámicamente, diversos mensajes. Incluso cuando se respeta el turno para hacer uso de la palabra, el oyente por lo general está suponiendo el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta.

Este intercambio de roles comunicativos puede darse entre dos o más personas, según la situación y el tipo de texto oral en uso: conversación, debate, discurso, exposición, etc.

Luego de la exposición que hizo Tania sobre la Semana Santa, se produce la siguiente conversación entre los estudiantes:

Carlos : Amiga, estuviste fenomenal en tu exposición.

Tania : ¿Pero no me notaste un poco nerviosa?

Julio : No, no se ha notado nada. Estuviste bien.

Yanet : Yo no sabía que la Semana Santa tiene que ver con el ciclo lunar.

Tania : Sí, por eso cada año se celebra en fechas diferentes.

Carlos : La profesora te puso 18 en tu exposición.

Amiga, estuviste fenomenal en tu exposición.

¿Pero no me notaste un poco nerviosa?

Yo no sabía que la Semana Santa tiene que ver con el ciclo lunar.

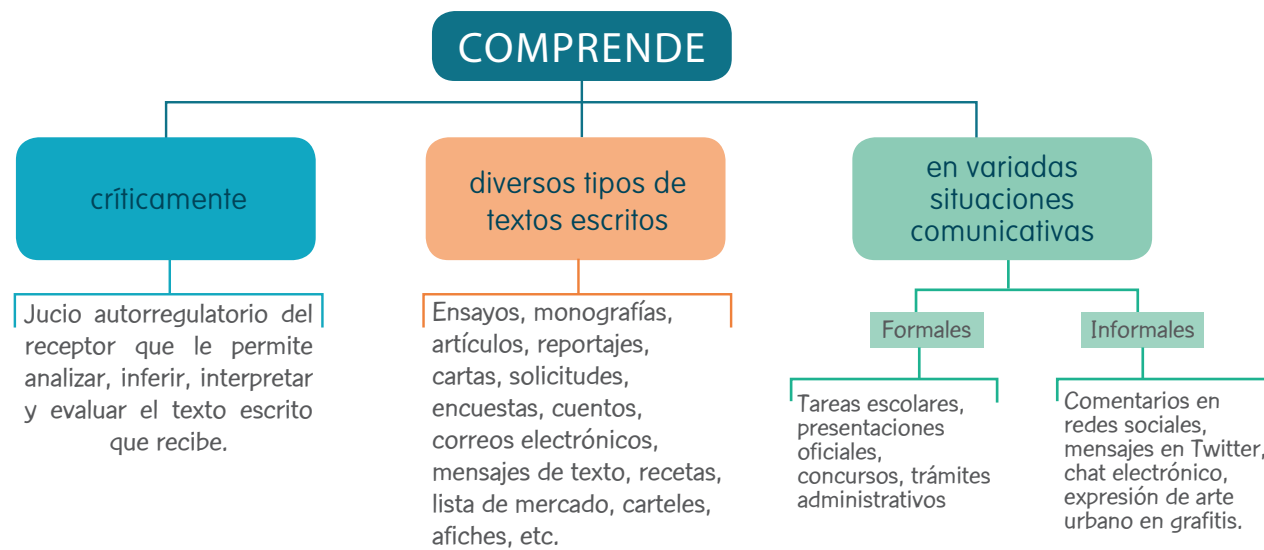


Sinergia de capacidades

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, elige y combina rápidamente las palabras, espera el turno para intervenir, aporta a lo dicho por el interlocutor, y evalúa cómo y qué decir para decidir continuar.



2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos



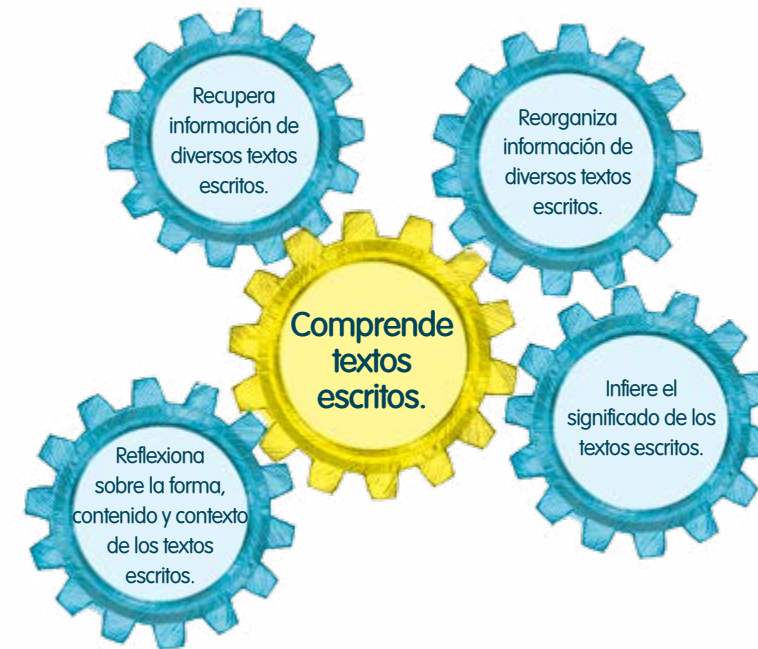
¿En qué consiste esta competencia?

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.

- Comprender un texto escrito es esencialmente darle un significado. Por ello, un aspecto fundamental de la competencia lectora es el manejo del contenido informativo. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, es requisito identificar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.
- A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los diversos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, 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 puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída.
- Los textos no solo transmiten información sino que la construyen; es decir, en los textos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean las identidades del autor y 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, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia de comprensión de textos escritos requiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros adolescentes mientras leen textos escritos:



En la sección siguiente veremos cada capacidad de la comprensión lectora y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y monitorear 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 escritos.

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 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.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia **COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS**.

	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
Recupera información de diversos textos escritos.	<p>Localiza información en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.</p> <p>Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.</p> <p>Reconstruye la secuencia de un texto con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.</p> <p>Parafrasea el contenido de textos de temática variada, con varios elementos complejos y vocabulario variado.</p> <p>Representa el contenido del texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).</p> <p>Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales y mapas semánticos) y resúmenes del contenido de un texto con varios elementos complejos en su estructura.</p> <p>Establece relaciones entre las ideas del texto con varios elementos complejos en su estructura.</p>	<p>Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.</p> <p>Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Parafrasea el contenido de textos de estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Representa el contenido del texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).</p> <p>Construye organizadores gráficos (tablas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas semánticos) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.</p> <p>Establece diversas relaciones entre las ideas de un texto con estructura compleja.</p>	<p>Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.</p> <p>Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.</p> <p>Parafrasea el contenido de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.</p> <p>Representa el contenido del texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).</p> <p>Construye organizadores gráficos (tablas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, redes semánticas) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.</p> <p>Establece diversas relaciones entre las ideas de un texto con estructura compleja</p>
Reorganiza información de diversos textos escritos.	<p>Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto (imágenes, título, párrafos, palabras y expresiones claves, versos, estrofas, diálogos, índice e íconos).</p> <p>Deduce el significado de palabras y expresiones (sentido figurado, refranes, etc.) a partir de información explícita.</p> <p>Deduce las características de los personajes, personas, animales, objetos, lugares en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto y problema solución en textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, ideas principales, conclusiones, en textos con varios elementos complejos en su estructura y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.</p> <p>Opina sobre el propósito y la postura del autor en textos con varios elementos complejos en su estructura.</p> <p>Explica la intención de los recursos textuales.</p>	<p>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto.</p> <p>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.</p> <p>Deduce las características y cualidades de personajes objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.</p> <p>Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.</p> <p>Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>	<p>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.</p> <p>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.</p> <p>Deduce atributos, características, cualidades y funciones de personajes objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.</p> <p>Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.</p> <p>Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<p>Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto.</p> <p>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.</p> <p>Deduce las características y cualidades de personajes objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.</p> <p>Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.</p> <p>Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>	<p>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.</p> <p>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.</p> <p>Deduce las características y cualidades de personajes objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.</p> <p>Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.</p> <p>Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>	<p>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.</p> <p>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.</p> <p>Deduce atributos, características, cualidades y funciones de personajes objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</p> <p>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</p> <p>Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</p> <p>Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.</p> <p>Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.</p> <p>Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>

Interactuamos frecuentemente con muchos textos en nuestro día a día. Cuando pensamos en ellos, no solo debemos pensar en los textos continuos, aquellos conformados por oraciones organizadas en párrafos y con unidad temática. Otro tipo de texto que podemos encontrar en múltiples situaciones y lugares es el discontinuo. El afiche es quizá el tipo de texto discontinuo más conocido por su empleo frecuente en la difusión de mensajes en los medios de comunicación. Su elaboración surge en el marco del anuncio de campañas o celebraciones con el propósito de que su mensaje llegue a una gran cantidad de personas. En seguida, presentamos dos afiches que difunden campañas contra la violencia de género. Tanto a estos como a las actividades a las que se alude en ellos, se los puede encontrar como parte del Cuaderno de primer grado de Secundaria del Módulo de Comprensión Lectora 2015.

A partir de estos ejemplos, explicaremos los desempeños que manifiesten las capacidades de la comprensión de textos escritos.



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.

Una de las primeras acciones que realizan los estudiantes al momento de tener frente a ellos un texto es la *localización de información relevante*. Durante el último grado de Primaria, el estudiante podía mostrar ese desempeño en textos de estructura simple. A partir del primer grado de Secundaria, deberá hacerlo en textos de estructura compleja. Sobre los ejemplos presentados, los estudiantes son capaces de reconocer los nombres de las instituciones que promueven la información del afiche, y de ubicar las direcciones físicas y electrónicas en las que pueden encontrar apoyo para situaciones que lo requieran. Incluso, con base en sus saberes previos, pueden reconocer quién es la persona que protagoniza el afiche 2.

Asimismo, cuando los estudiantes identifican la distribución espacial de los componentes del texto, afirmamos que *reconocen la silueta o estructura externa y características de los textos*. Tipos de textos como cartas, noticias, ensayos, informes, diapositivas y afiches poseen siluetas o armazones distintos. En las siguientes siluetas observamos el detalle de cada afiche:

AFICHE 1

AFICHE 2



AFICHE 1





Este proceso va a la par de la *reconstrucción de la secuencia lectora*. Los afiches presentados muestran una estructura compleja sobre la que los estudiantes deben efectuar la lectura del contenido que siga la secuencia desde arriba hacia abajo.

El afiche 1 presenta una secuencia lectora de una columna vertical central que comienza con la ilustración; le siguen el lema de la campaña, el número de contacto, el logotipo de la institución responsable y termina con las direcciones física y virtual de contacto. Por otra parte, el afiche 2 presenta una secuencia más compleja. En este afiche se debe apelar al mismo criterio de lectura desde la parte superior hacia la inferior y agregarle la pauta de lectura de izquierda a derecha, como si se tratase de elementos verbales. El lema de campaña "TOMA CONCIENCIA" encabeza el afiche. Debajo de aquel, en la parte izquierda, aparece información estadística sobre la violencia contra la mujer. A su lado derecho se aprecia el rostro de una mujer. En el siguiente nivel a la izquierda aparece la mano de la mujer que contiene un mensaje urgente sobre la violencia y una cita de la Biblia. La secuencia sigue a su costado, donde aparece el comentario de Magaly Solier, actriz y cantante, a quien podemos vincular con el rostro y la mano que aparecieron antes en nuestra secuencia lectora. Finalmente, en la franja inferior, encontramos información sobre la dirección física y electrónica de la institución.

Teniendo en cuenta todos estos elementos de los que se compone el texto, el estudiante propondrá una secuencia de lectura coherente y eficiente. Como vemos, la capacidad de recuperar información de un texto es compleja, puesto que supone muchos procesos que se producen simultáneamente.



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.

Un primer indicio de esta capacidad la encontramos en la eficiencia al *parafrasear el contenido de los textos*. Para tal propósito, nuestros estudiantes deben entender lo que se quiere comunicar y disponer de una variedad de vocabulario si quiere trasladar la información de un texto ajeno a una formulación propia, extrayendo lo esencial por encima de lo secundario.

Asimismo, esta capacidad se percibe en la *representación del contenido del texto* que los estudiantes pueden plasmar *a través de otros lenguajes*. Son múltiples los lenguajes artísticos con los cuales se puede presentar un contenido; así, la danza y la performance recurren a lo corporal; la plástica e ilustraciones grafican un tema; y lo musical-audiovisual compone mediante melodías, letras e imágenes secuenciales. Sobre los ejemplos dados, tus estudiantes podrían plasmar en algún lenguaje artístico las formas en que se detenga la violencia contra la mujer.

Otra ocasión que refleja cómo los estudiantes van apropiándose de los contenidos es cuando les pedimos que *construyan organizadores gráficos y resuman el contenido*. En estas situaciones, tus estudiantes deberán sujetarse al contenido leído que permita ejercitar procesos de clasificación y síntesis.

Las actividades que mostramos a continuación también se encuentran en el Cuaderno de comprensión lectora para primer grado y reflejan dichos procesos. Como vemos, se solicita, por un lado, designar a la institución responsable, lo cual supone identificar nombres y logotipos; de otra parte, se pide la delimitación de la idea principal, lo que implica sintetizar la información recogida y formularla en una oración.

Completa los dos organizadores gráficos:

Afiche 1	<p>Nombre de la institución que hizo el afiche:</p> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
	<p>Idea principal:</p> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
Afiche 2	<p>Nombre de la institución que hizo el afiche:</p> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
	<p>Idea principal:</p> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>

Como parte de su proceso lector, el estudiante distingue los elementos significativos de un texto de estructura compleja y *establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos, hechos, características, acciones y lugares* que forman parte del contenido. Este indicador demuestra que el estudiante plantea activamente relaciones entre las partes que constituyen un texto complejo. Por ejemplo, la siguiente pregunta pretende que el estudiante reconozca la causalidad entre los elementos verbales, la imagen de la mano y la carga simbólica de la violencia.

Observa los afiches con atención y compáralos. Responde las siguientes preguntas:

¿En qué se parecen?	¿En qué se diferencian?



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.

Como parte de su proceso lector, el estudiante de primer grado realiza 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 adjuntas, títulos o encabezados, nombres de capítulos, índices de libros, expresiones clave, marcas en los textos e íconos.

El detalle de progresión en el siguiente grado es que la formulación de hipótesis se sostiene a partir de *indicios como el prólogo, la presentación, la introducción, el índice y el glosario*. Es decir, su inspección está más concentrada en palabras clave dentro de los textos. En ambos casos, las hipótesis son un ejercicio de partida que serán ponderadas con la lectura del texto. Si se equivocan, nuestros estudiantes no deben

sentirse apremiados; los docentes podemos orientarlos para que vuelvan a enunciar una hipótesis consistente con la información que va recibiendo en su lectura. Este proceso de verificación o reformulación es natural mientras se progresa en el texto.

Sobre nuestros ejemplos, en el afiche 1 se puede reconocer que los elementos distinguibles son la mano amarilla sobre la paralización de la violencia contra la mujer y el número telefónico de contacto. Una hipótesis viable que podrían formular nuestros estudiantes es que el número de teléfono se provea para asistir u orientar en casos de violencia contra la mujer. Una lectura detenida nos permite identificar a la institución que promueve la campaña, el Ministerio de la Mujer. Entonces, es creíble que el afiche busque informar sobre formas de auxiliar a mujeres víctimas de violencia. En el afiche 2 se enfatiza la gravedad del problema con los elementos verbales iniciales "TOMA CONCIENCIA" y "4 DE CADA 10 MUJERES SUFREN VIOLENCIA", en letras rojas junto con el rostro de una mujer. Una hipótesis plausible es que la proporción de mujeres afectadas se refiera a una estadística en nuestro país; otra hipótesis se refiere a la persona que aparece, quien puede tener un mensaje relevante sobre la frecuencia tan alta de la violencia contra la mujer, lo cual se corrobora con la opinión que expresa Magaly Solier. Si esos fueron los casos, nuestros estudiantes habrían formulado predicciones exitosas. La pregunta que sigue a continuación puede formularse a los estudiantes para evaluar su nivel de predicción.

En el primer texto aparece un número telefónico.
¿Para qué crees que lo pusieron?

Cuando un estudiante aprende el significado de una palabra en un diccionario y la utiliza como tal en sus experiencias educativas o cotidianas, aplica una definición que favorece la precisión y aumenta su vocabulario. Sin embargo, el lenguaje tiene un sentido simbólico en el que los significados de las palabras pueden adecuarse a nuevos contextos que no están necesariamente descritos en la definición de los diccionarios, pero que son entendibles en un sentido no literal. Si tus estudiantes pueden ir más allá de ese sentido literal de una frase o enunciado explícito en un texto, sabrás que *deducen el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido*.

En los afiches, observamos expresiones como "Para la mano" o "Alto a la violencia", que acompañan el dibujo de una mano que detiene el tránsito vehicular. Evidentemente los afiches no tratan sobre reglas de tránsito ni sobre exceso de velocidad. El sentido figurado nos da a entender que la mano que debe detenerse se refiere no solo a una mano sino a cualquier acto violento que se pueda realizar contra la mujer que se ejerza mediante cualquier objeto físico y/o medio verbal o psicológico.

¿Por qué crees que en los dos textos se usó la imagen de una mano? Explica.

En el afiche 2, por otra parte, vemos el rostro de Magaly Solier, quien no presenta ninguna señal facial de tener miedo, y advertimos que extiende su mano, la cual contiene un mensaje contra la violencia. Los estudiantes que observen estas características del retrato de la actriz que nos presenta el afiche estarán inclinados a reconocerla como una persona valiente, con temple suficiente para encarar situaciones difíciles. En un contexto social en que 4 de cada 10 mujeres se encuentran vulnerables por el machismo, que la actriz defienda no solo sus intereses sino los del resto de mujeres es una muestra de solidaridad y compromiso con el bienestar del conjunto de la sociedad.

Los estudiantes que realicen algunas de estas inferencias efectúan un proceso que forma parte de la *deducción de características y cualidades de los elementos de un texto con estructura compleja, en este caso características de un personaje determinado*.

Los textos presentan diferentes relaciones lógicas entre ideas: causalidad, problema-solución, contraste, secuencialidad y muchas más. En muchas ocasiones, ese vínculo no es explícito; por ello, nuestros estudiantes deberán deducirlo. En el caso del afiche, nuestros estudiantes infieren que existe una preocupación constante de entidades estatales y organizaciones religiosas por la violencia que viven las mujeres, lo cual las lleva a proponer alternativas a ese flagelo. Al explicar esta relación, ellos analizan los elementos visuales y verbales que integran los afiches, como logotipos, números de teléfono, testimonios y direcciones electrónicas para más información. Esto es una huella de la *deducción de relaciones de causa-efecto, problema solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado*.

Dentro de las variadas ideas que se presentan en un texto de estructura compleja y con diversidad temática, nuestros estudiantes deben establecer la jerarquía existente entre ellas. Una muestra de ello ocurre cuando *deducen el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones*. En este sentido, en los afiches del ejemplo, el estudiante indicará que los subtemas son el número telefónico de contacto, las direcciones para averiguar más información y el testimonio de Magaly Solier; a su vez, reconocerá que los temas son las alternativas de apoyo en el afiche 1 y la concientización de la sociedad en el afiche 2 está evidenciando esta capacidad. En el capítulo 3 presentaremos estrategias que nos ayudarán a desarrollar este aspecto tan importante de la comprensión lectora.

Asimismo, nuestros estudiantes que puedan reunir los elementos explícitos de los afiches ya destacados, o en general de textos con estructura compleja, muestran señales de realizar una *deducción sobre el propósito de un texto*. Así, ellos responderían a la pregunta "¿para qué crees que se hicieron los dos afiches?" sosteniendo que los elementos analizados apuntan a difundir la problemática y alternativas para encarar la violencia contra la mujer, también conocida como violencia de género.



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.

Al reconocer las intenciones del autor sobre el tema que trató, los estudiantes toman una posición con respecto al contenido que tienen frente a sí. Esta posición puede ser próxima o distante, pero debemos fomentar que ellos la sustenten con la información que acaban de analizar o con la que recuperen de sus saberes previos. Esto significa que nuestros estudiantes comentan y opinan sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.

La pregunta siguiente, referida a los afiches que estamos empleando como ejemplos, ayuda a tomar postura:

Una persona colocó los dos afiches en la sala de recepción de una comisaría. ¿Te parece que fue una buena decisión? Explica.

Como se trata de un afiche de campaña contra la violencia de género, la persona que sea seleccionada como imagen de la campaña debe representar los valores que esta quiere promover. Las cualidades que refleja el retrato de la actriz en el afiche, que, como vimos, pueden ser deducidas en la capacidad anterior, servirán como un medio de identificación para que otras mujeres puedan empoderarse y encarar la violencia de género. Esta es una respuesta que podrían dar tus estudiantes para la pregunta que sigue.

En el segundo afiche aparece una conocida actriz y cantante peruana. ¿Por qué crees que los autores colocaron su imagen?

Sobre la siguiente pregunta, una respuesta posible de tus estudiantes es que se dirige a la sociedad en general, pero en específico a los hombres que cometen algún tipo de agresión contra las mujeres.

En el segundo afiche leemos "Procuren vivir en paz". ¿A quiénes crees que se dirige ese texto? Explica.

En los afiches aludidos, los estudiantes observan las características tanto de los elementos verbales como de las imágenes. Ellos pueden distinguir la diferencia en el uso de letras cursivas en la oración "Procuren vivir en paz"; en el empleo del color rojo de las letras en la oración "4 DE CADA 10 MUJERES SUFREN VIOLENCIA"; y en la disparidad en cuanto al tamaño de letra y en el uso de mayúsculas entre la oración ya mencionada y la oración: "En muchas de mis canciones denuncié casos de violencia que vi en mi pueblo durante mi niñez en contra de la mujer y que desearía jamás se repita". En cuanto a las imágenes, la ilustración de una señal de tránsito, la fotografía del rostro y la mano de una mujer, y los diseños especiales de logotipos también forman parte de los afiches.



Los colores, el tamaño de letra, las mayúsculas y las cursivas de los elementos verbales, y las ilustraciones, fotos y logos de las imágenes son partes constitutivas que se despliegan en el afiche y que tienen un uso específico para orientar el propósito del autor.

En los dos afiches hay palabras en mayúsculas y otras en minúsculas, en diferentes tamaños y colores. ¿Por qué crees que los autores de los textos las escribieron así?

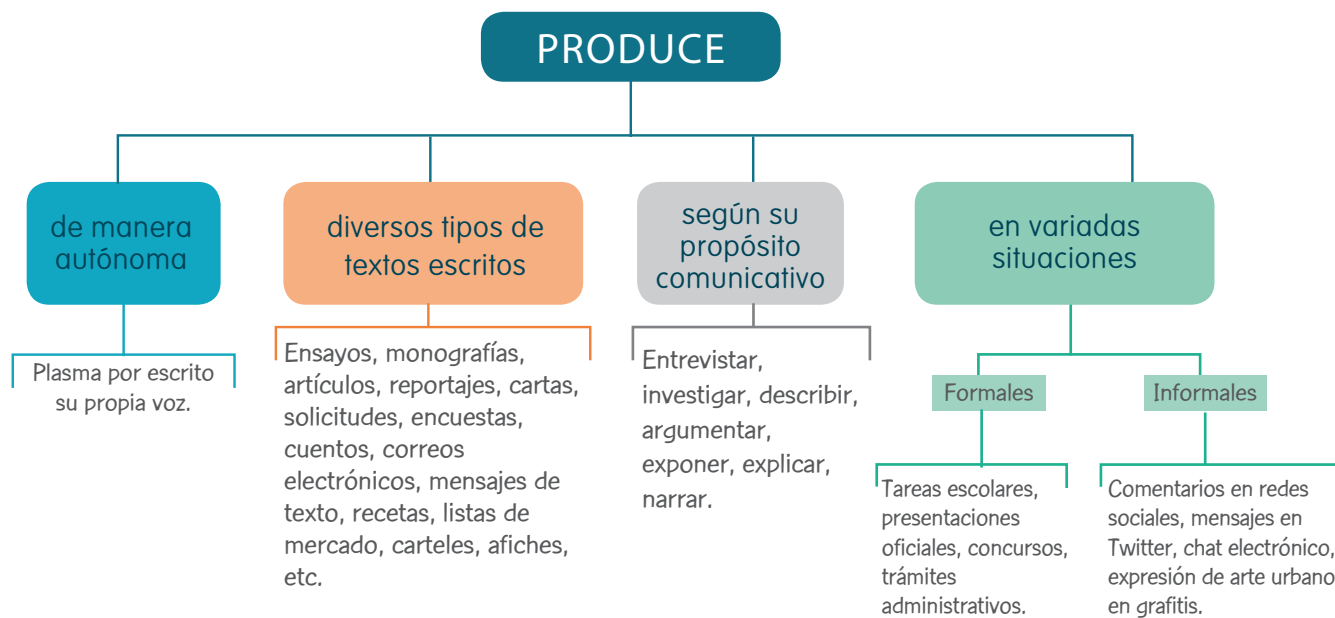
De esta manera los estudiantes que respondan las últimas tres preguntas estarán explicando la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.

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 alumnos 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 géneros diversos con formas de organización textuales diferentes. En eso consiste la autonomía: expresar por escrito las ideas propias, las emociones, los sentimientos.
- 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.
- Para lograr desenvolverse de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que los estudiantes cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos. Y ello supone conocer bien las posibilidades gramaticales del castellano, ampliar el vocabulario y dominar las convenciones propias de la escritura.

Algunos adolescentes de segundo de Secundaria han recibido el encargo de redactar escritos para distintas áreas curriculares: un informe de fuentes para Historia, Geografía y Economía; un ensayo acerca del peligro de la deforestación en Ciencia, Tecnología y Ambiente. Alfredo, estudiante de esa sección, escribe, además, extensos correos electrónicos a sus padres, que viven en Chíncha; Janet, en cambio, escribe para sí misma las impresiones positivas en su diario.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

Las capacidades que veremos a continuación se relacionan estrechamente con el proceso seguido para la elaboración textual escrita. La competencia correspondiente a la producción escrita requiere la selección, combinación y puesta en acción de tres capacidades. Las capacidades se refieren a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros alumnos mientras van elaborando sus propios 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 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.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia PRODUCE TEXTOS ESCRITOS.

	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	<p>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 subpárrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de conectores, referentes y 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.</p>	<p>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 subpárrafos. 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.</p>	<p>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.</p>
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
Planifica la producción de diversos textos escritos.	<p>Selección de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura.</p> <p>Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.</p> <p>Ajusta de manera autónoma el registro (formal e informal) de los textos que va a producir.</p>	<p>Selección de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura.</p> <p>Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.</p> <p>Ajusta de manera autónoma el registro (formal e informal) de los textos que va a producir, en función del tema, canal o propósito.</p>	<p>Selección de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura.</p> <p>Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.</p> <p>Ajusta de manera autónoma el registro (formal e informal) de los textos que va a producir, en función del tema, canal o propósito.</p>
Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	<p>Escribe diversos tipos de textos con algunos elementos complejos, con diversas temáticas, a partir de sus conocimientos previos y en base a fuentes de información.</p> <p>Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.</p> <p>Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.</p>	<p>Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.</p> <p>Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.</p> <p>Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.</p>	<p>Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.</p> <p>Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.</p> <p>Establece la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.</p>
Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	<p>Relaciona ideas mediante algunos conectores y referentes de acuerdo con las necesidades del texto que produce.</p> <p>Usa recursos ortográficos básicos de puntuación y acentuación para dar claridad y sentido al texto que produce.</p> <p>Usa un vocabulario variado y apropiado a la situación de comunicación y a los diferentes campos del saber.</p> <p>Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.</p> <p>Revisa la adecuación de su texto al propósito.</p> <p>Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.</p> <p>Revisa si se utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.</p> <p>Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos de puntuación y acentuación para dar claridad, corrección y sentido al texto que produce.</p> <p>Revisa si en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a diferentes campos del saber.</p> <p>Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.</p>	<p>Relaciona ideas mediante diversos conectores y referentes en la medida que sea necesario.</p> <p>Usa los recursos ortográficos de puntuación y tildeación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.</p> <p>Usa un vocabulario variado y apropiado en los diferentes campos del saber.</p> <p>Revisa si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con lo planificado.</p> <p>Revisa la adecuación de su texto al propósito.</p> <p>Revisa si ha mantenido el tema, cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.</p> <p>Revisa si ha utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.</p> <p>Revisa si ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildeación a fin de dar claridad y sentido al texto que produce.</p> <p>Revisa si ha usado un vocabulario variado y apropiado para diferentes campos del saber.</p> <p>Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.</p>	<p>Relaciona las ideas utilizando diversos recursos cohesivos: puntuación, pronombres, conectores, referentes y sinónimos en la medida que sea necesario.</p> <p>Usa los recursos ortográficos de puntuación y tildeación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.</p> <p>Usa un vocabulario apropiado, variado y preciso en los diferentes campos del saber.</p> <p>Revisa si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con lo planificado.</p> <p>Revisa la adecuación de su texto al propósito.</p> <p>Revisa si ha mantenido el tema, cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.</p> <p>Revisa si ha utilizado de forma precisa los diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto.</p> <p>Revisa si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildeación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce.</p> <p>Revisa si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso para los diferentes campos del saber.</p> <p>Explica la organización de sus ideas, la función de los diversos recursos cohesivos que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.</p>

Usaremos la siguiente situación para ejemplificar las capacidades de producción escrita y sus indicadores. El docente Juan Pablo les ha entregado a sus estudiantes del primer grado de Secundaria un material elaborado por él:

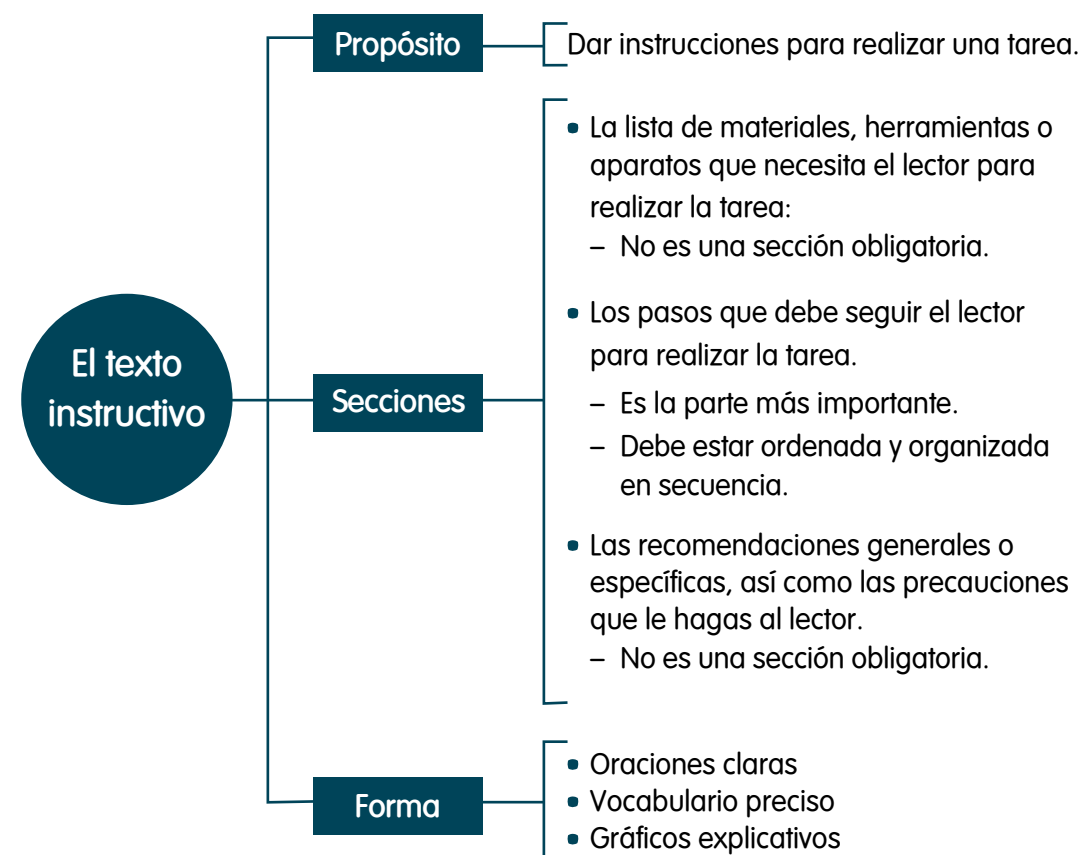
¿Y tú? ¿Qué necesitas para construir un texto? También necesitas materiales y técnicas. Un texto está hecho de ideas y de relaciones entre ideas. Cuando construyes un texto usas tus *conocimientos* y *experiencias*. Y a partir de ellos, desarrollas ideas nuevas, comparas ideas, las relacionas, amplías información. Esas ideas son como el adobe y el barro: son los "materiales" de la escritura.

Pero las ideas no bastan para construir un texto. Debes saber cómo expresarlas por escrito. Es decir, necesitas conocer también técnicas de escritura. Para expresar bien todas tus ideas, tienes que saber bien tu *idioma*. Esto quiere decir que debes conocer:

- muchas palabras;
- cómo formar bien frases y oraciones;
- cómo organizar un texto;
- qué tipo de lenguaje es más apropiado;
- las reglas de ortografía;
- las reglas de puntuación.

Como ves, la escritura es un proceso complejo. Debes poner en juego muchas habilidades mentales. Además, es una actividad que lleva tiempo, dedicación y paciencia. ¿Quiénes son los mejores albañiles? Pues los que han construido muchas paredes. Así que, debes ejercitarte constantemente si quieres ser un buen "albañil" de textos.

Juan Pablo ha planificado con sus estudiantes elaborar textos instructivos. Por ello, para proporcionarles modelos textuales, han leído y analizado algunos textos de este tipo. El profesor orienta a sus estudiantes en la reconstrucción de un esquema con las características que presentan esos textos leídos:



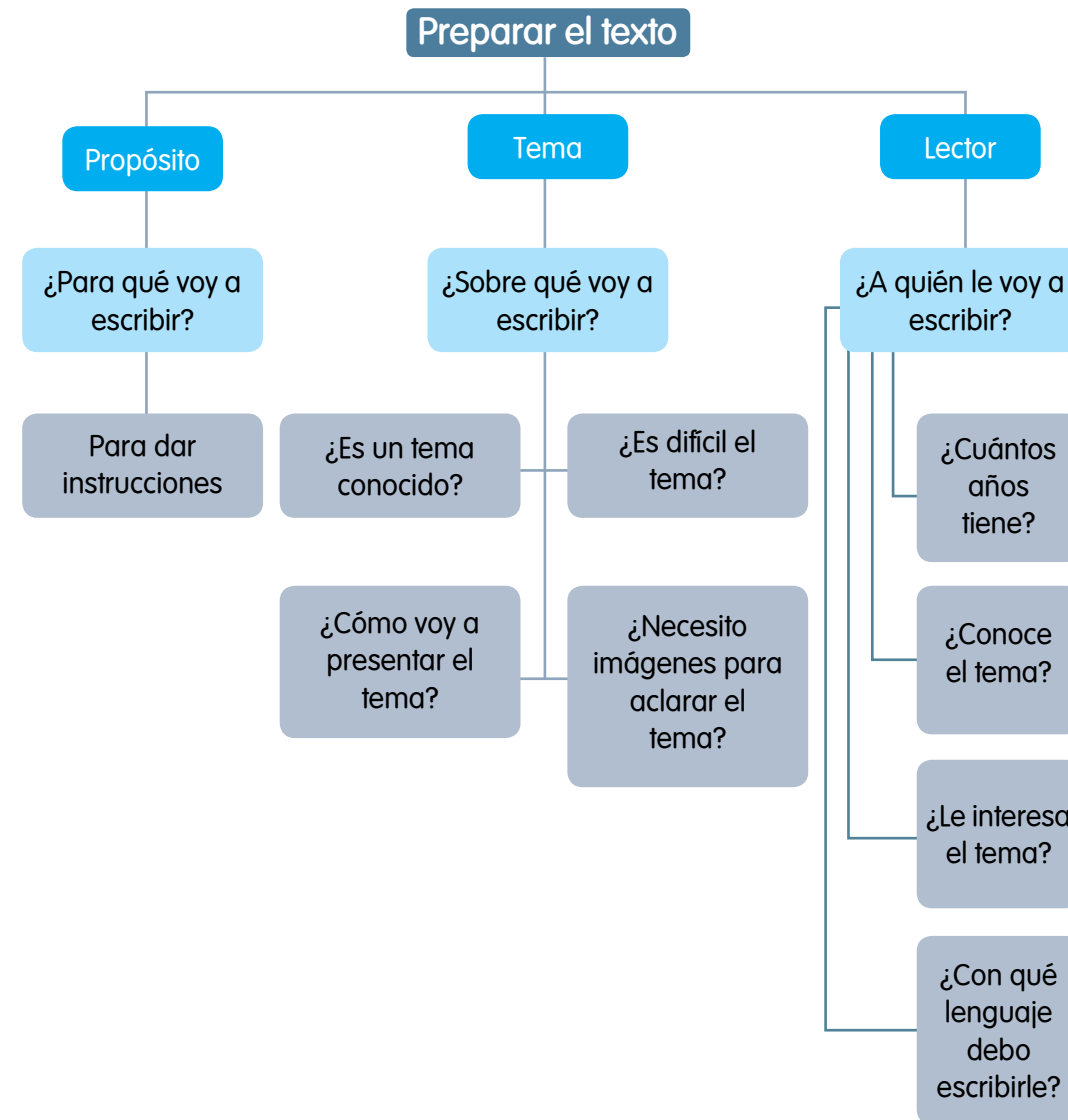
Planifica la producción de diversos textos escritos

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.

Esta capacidad consiste en anticipar la forma y el contenido que tendrá el texto a ser redactado. Aunque muchas de las decisiones se toman antes del momento de empezar a redactar, la capacidad de planificación se pone en juego durante todo el proceso. Así, por ejemplo, mientras se va redactando una sección del texto, vamos previendo la continuación o bosquejando qué otro rumbo puede tomar el siguiente párrafo.

En el ciclo VI se espera que los estudiantes seleccionen, ya de manera autónoma y según sus propósitos, el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales. Gradualmente, los docentes podemos fomentar que empleen fuentes diversas como consulta para ampliar la información que proporcionarán en sus escritos. Un modo de

ayudar a nuestros estudiantes a anticipar estos elementos es proporcionar esquemas como el que Juan Pablo propuso a sus estudiantes:



Es importante que los estudiantes establezcan con claridad el propósito del texto que elaborarán. Ello les permitirá saber hacia dónde se encaminan sus textos. Si nuestros estudiantes tienen un propósito bien definido al escribir, no solo sabrán cuál es su meta; el propósito también los guía para dirigir el texto hacia esa meta. Juan Pablo guía así a sus estudiantes:

El propósito te permite evitar un error común en los escritos: la incoherencia. Un texto es incoherente cuando trata de asuntos que no se relacionan con el tema principal. Si no quieres "irte por las ramas" al escribir, debes recordar cuál es tu meta. Si vas a dar instrucciones, no deberás dedicarte a narrar hechos o describir innecesariamente un objeto. Solo das indicaciones.

Para asegurar la coherencia de las ideas en el texto, es importante que los estudiantes propongan planes de escritura. En este ciclo VI, continuando lo ya consolidado en Primaria, los estudiantes deberían ser capaces de proponer de manera autónoma dichos planes. Los profesores podemos proporcionarles distintos modelos de planes de escritura: en formato de llaves, en formato de listas jerarquizadas de números, etc. Lo importante es que en el esquema del futuro texto se vean:

- los elementos → los temas, los subtemas y los datos importantes
- la disposición de esos elementos → el orden en que se colocan esos temas, subtemas y datos importantes

Es recomendable que los estudiantes no consideren la planificación del texto como un "tiempo perdido". Esta es una etapa de pensar mucho y escribir poco. Se piensa mucho porque hay que crear ideas y es necesario ordenarlas. Se escribe poco porque hay que apuntar esas ideas y escribirlas ordenadas en un esquema o plan de escritura. Por eso Juan Pablo les recomienda a sus estudiantes:

Todos los autores de textos, novatos y expertos, necesitan crear y ordenar ideas para su texto. Los expertos lo hacen muy rápido, a veces solo en la mente, sin apuntar nada. Pero los no expertos necesitan tomar apuntes de sus ideas y organizarlas en un papel. Tú, que estás aprendiendo a mejorar tu redacción, acostúmbrate a realizar siempre esta etapa, a construir siempre un esquema previo al texto. Es un momento muy rico en el trabajo intelectual: haces nacer ideas, relacionas ideas, descartas ideas, profundizas ideas. Al final, gana el texto, porque será claro y ordenado. Y ganas tú porque estarás desarrollando aún más tus habilidades mentales.



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 ejemplo 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 contenido en el que se enmarca.

Convertir en texto, es decir, en palabras, frases y oraciones completas, el conjunto de sensaciones e ideas es la capacidad central de la producción escrita. Se trata de presentar en la linealidad de la expresión (una letra tras otra, una palabra tras otra, una oración tras otra) lo que en nuestra mente ocurre como un contenido simultáneo.

Como veremos, muchos saberes se despliegan y conectan entre sí al momento de elaborar un texto. Por tanto, solo la práctica constante a lo largo de todos los grados escolares en todas las áreas curriculares puede asegurar el desarrollo cabal de una capacidad tan compleja.

En el ciclo VI, se espera que los textos de nuestros estudiantes sean progresivamente más complejos e incluso más largos. Por ejemplo, pueden elaborar cuadros comparativos de doble entrada, gráficos de barras, mapas mentales, para organizar y complementar las informaciones presentadas en sus textos.

Tus estudiantes pueden abordar temas diversos en variados tipos de texto. Por ejemplo, elaborar informes sobre excursiones, trabajos de campo, trabajos de laboratorio, participación en eventos, entre otras actividades, y pueden aportar detalles relevantes sobre diversos aspectos de lo expuesto.

También se espera que los estudiantes no solo escriban a partir de sus saberes previos, sino que, además, consulten fuentes diversas y, seleccionando la información de manera pertinente, elaboren un escrito propio.

Un desempeño importante consiste en mantenerse en el tema, sin digresiones ("irse por las ramas"), repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Para ello, deberán ordenar sus ideas por subtemas y distribuirlas en párrafos, considerando la jerarquía entre las ideas. Los estudiantes deben también establecer una secuencia lógica y temporal, y cohesionar su texto usando conectores y referentes de manera pertinente.

Los aspectos convencionales de la escritura deben tomarse en cuenta también; así, se espera que los estudiantes del ciclo VI hayan interiorizado recursos ortográficos de puntuación y tildación que den claridad y sentido al texto que producen. Por ejemplo, pueden usar variados signos de puntuación para ejemplos o explicaciones aclaratorias (coma explicativa); usan la tilde para diferenciar las funciones de las palabras (en pronombres personales y en palabras que refieren interrogación o admiración).

El empleo de un vocabulario variado y apropiado a los diferentes campos del saber es un indicador importante de esta capacidad de textualización. Incluso es deseable

que tus estudiantes utilicen, según el tema y de manera precisa y pertinente, algunos términos académicos propios de distintas disciplinas.

En resumen, el desarrollo de esta capacidad compleja requiere de nuestro permanente acompañamiento, ofreciendo no solo preguntas que ayuden a la reflexión, sino también modelos de textos y recomendaciones concretas para ayudar a que nuestros estudiantes mejoren sus escritos.

Aquí te presentamos como ejemplo un texto elaborado por un estudiante del ciclo VI y su correspondiente comentario. Ambos han sido tomados de IPEBA (2013b: 25-26). Para recoger ejemplos, en este nivel los estudiantes escribieron una nota periodística (noticia), asumiendo el rol de periodistas, a partir de una fotografía y de un texto explicativo sobre los caimanes.

Caimán "Anti - Turista"

Este 15 de Noviembre, una turista inglesa de 41 años indentificada como Marge Griffin, fue atacada por un caimán negro, el cuál casi le arranca el brazo de un mordizco, mientras se encontraba en un tour por el Río Amazonas.

Marge, había decidido ir de vacaciones a la Selva Amazónica e ir a dar un recorrido al Río Amazonas para tomar fotos de este maravilloso lugar.

Al ver luego ella la oportunidad de tomar la foto de un caimán negro que se econtraba quieto como una estatua, al parecer en espera de una presa, decidió captar la imagen del animal con su cámara fotográfica, pero al accionar el flash de la cámara, el caimán reaccionó e intentó atacar a Marge, consiguiendo casi coger su brazo con sus mandíbulas para poder arrancarle esta extremidad.

Pero felizmente Marge reaccionó a tiempo, retrocediendo y haciendo que este Emidosaurio choque contra una de las barras metálicas que servían de soporte para el techo del bote en el que esta mujer navegaba.

Reportero: Giorgio Mendo
Diario "El Clarín" 17 de Noviembre 2012

COMENTARIO

El estudiante escribe una nota periodística adecuándose a la estructura característica de esta (titular y cuerpo) y utilizando expresiones y construcciones usuales de los textos periodísticos ("...una turista inglesa de 41 años identificada como Marge Griffin..."). Al escribir, agrupa, ordena y desarrolla lógicamente la información en función del tema (el ataque de un caimán a una turista), estructurándola en párrafos. En el primer párrafo, desarrolla una introducción, en la que responde a las preguntas *¿cuándo?*, *¿quién?*, *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿dónde?* En el segundo, explica los antecedentes de la noticia (por qué Marge Griffin se encontraba en el lugar). En el tercer párrafo, detalla el hecho principal y, en el último, finaliza su noticia explicando cómo se salvó la turista. Asimismo, establece relaciones entre las ideas a través del uso adecuado de conectores como "mientras", "pero", "y", "e"; por ejemplo, usa el conector "mientras" para establecer una relación temporal de simultaneidad: "Casi le arranca el brazo de un mordizco, mientras se encontraba en un tour por el Río Amazonas". De igual manera, utiliza referentes; por ejemplo: "fue atacada por un caimán negro, el cual", donde "el cual" refiere al caimán negro. También se observa que el estudiante emplea vocabulario, pues encontramos diversos adjetivos que asignan una cualidad al sustantivo ("turista inglesa", "misterioso lugar") y el uso de algunos sinónimos ("caimán negro", "animal", "emidosaurio"). Por otro lado, usa los recursos ortográficos para dar sentido y claridad al texto; por ejemplo, utiliza el punto y aparte para separar párrafos, así como el punto y seguido, y la coma para separar expresiones e ideas.



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.

Es esencial la capacidad de reflexionar sobre el propio texto producido y sobre las propias capacidades como escritor. La reflexión puede y debe 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 para ajustarla, porque se ha descubierto algo que es necesario corregir. Los adolescentes, guiados por nosotros los docentes, pueden reflexionar acerca de distintos aspectos de su escrito:

- Revisa el contenido del texto en relación con lo planificado.
- Comprueba si la organización de las ideas en el texto se relaciona con lo planificado.
- Verifica la adecuación de su texto al propósito.
- Examina si ha mantenido el tema, cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.

- Analiza si ha utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.
- Revisa si ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildación a fin de dar claridad y sentido al texto que produce.
- Verifica si ha usado un vocabulario variado y apropiado para diferentes campos del saber.

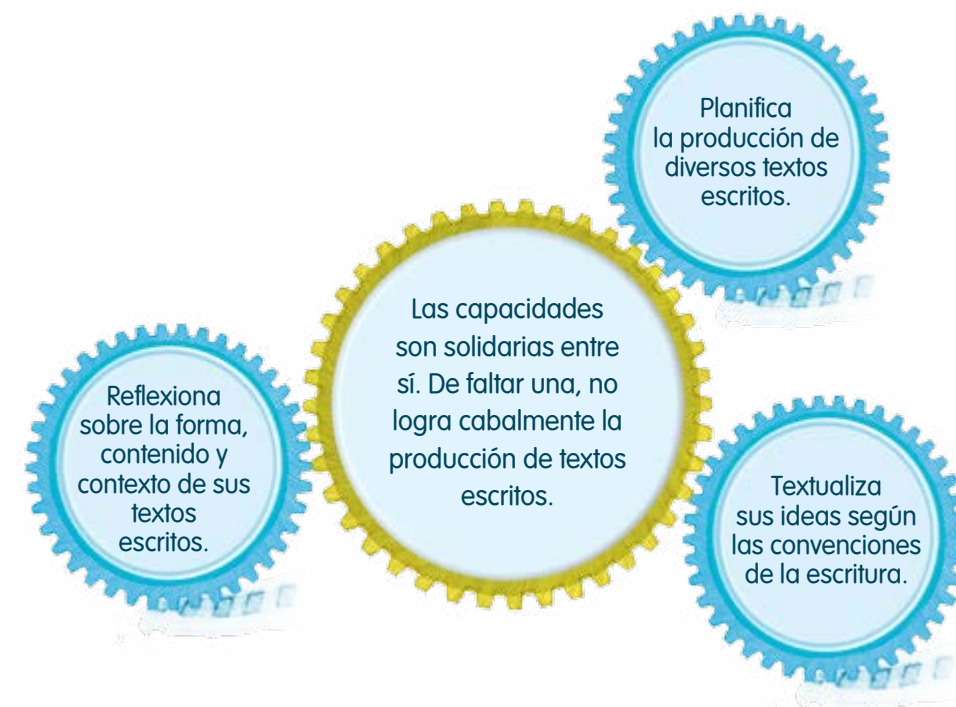
La reflexión les debe permitir a tus estudiantes no solo revisar para corregir o mejorar sus escritos, sino también para poder argumentar por qué eligió y usó determinados recursos:

- Explica los diferentes propósitos de los textos que produce.
- Explica la organización de sus ideas en el texto.
- Explica los diferentes propósitos de los textos que produce.
- Explica la función de los conectores y referentes que emplea.

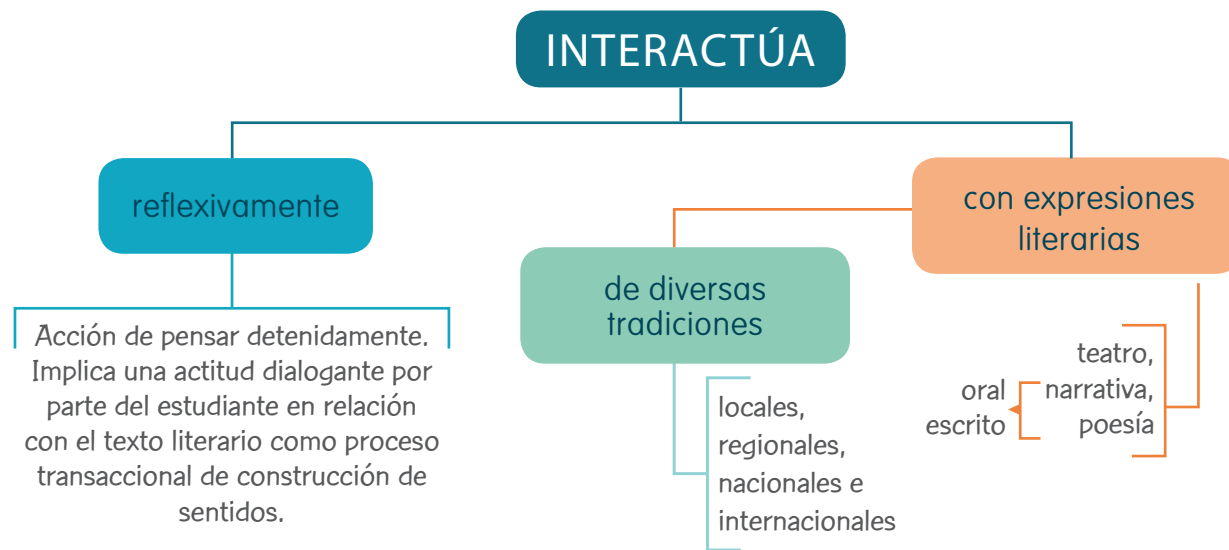
Lo importante es recordar que no se trata de aplicar mecánicamente "etapas" de producción textual, sino de desarrollar capacidades. Así, la capacidad de reflexionar supone un esfuerzo mental: pensar con mayor detenimiento en las necesidades y expectativas de los que leerán el texto. Es necesario que, para desarrollar a cabalidad la reflexión, tus estudiantes hayan interiorizado conceptos acerca de estructuras gramaticales, convenciones ortográficas y normativas propias del castellano estándar.

Sinergia de capacidades

Las capacidades de planificar un texto, textualizar ideas y reflexionar sobre el texto y su contexto son procesos cognitivos que ocurren en la mente de los estudiantes de manera simultánea y recurrente; no son, por tanto, etapas de un proceso. Para facilitar estos procesos mentales, la didáctica específica de la producción de textos suele aconsejar trabajar en fases o momentos de redacción: antes-durante-después.



2.2.5 Competencia: Interactúa con expresiones literarias



¿En qué consiste esta competencia?

El estudiante interactúa reflexivamente con expresiones literarias de diversas tradiciones, de distintas épocas y lugares. Esta interacción le permite experimentar el uso estético del lenguaje y la recreación de mundos imaginados. Además, ello contribuye a la construcción de las identidades y del diálogo intercultural. De esta manera despliega sus potencialidades creativas, críticas, estéticas y lúdicas.

- El estudiante se relaciona dinámica y afectivamente con las manifestaciones literarias que la escuela pone a su alcance. Interactuar *reflexivamente* significa experimentar múltiples alternativas de pensamiento a través de la aproximación al texto literario apropiándose de lo que más le haya impactado; de esta forma, enriquece su mundo personal. Y si bien, el texto literario en sí no cambia, sí sucede un cambio en una comunidad lectora donde la expresión literaria se mantiene vigente gracias a sus lectores.

- La formación literaria implica que el estudiante se familiarice de forma progresiva con una gama de *expresiones literarias* orales y escritas (incluso audiovisuales) de diferentes géneros, épocas y autores, y que comprendan sus características, similitudes y particularidades. Asimismo, que pueda hacer uso de ellas para expresar sus ideas y emociones, de manera que la experiencia literaria le permita meditar sobre sí mismo y la humanidad.
- Todas las manifestaciones literarias están situadas en contextos determinados, pertenecen a *diversas tradiciones literarias*, sean de procedencia nacional o internacional, de inicios de la humanidad o contemporánea. El contacto del estudiante con este corpus literario le permitirá establecer vínculos de forma dinámica, en un diálogo intercultural que le posibilite reconocer el valor de cada tradición y las relaciones que se establecen entre ellas. A su vez, podrá establecer un canon personal con cada vez con mayor autonomía en su recorrido como participante en el ámbito literario.

¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

La competencia literaria requiere la selección, combinación y puesta en acción de tres capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros alumnos. En el gráfico, ilustramos la coexistencia colaborativa de las capacidades:



Como ejemplo, observemos la conversación que sostienen unos estudiantes cuando comentan un relato que han compartido en el aula. El docente de Comunicación llevó para la lectura en clase el cuento "El eclipse" de Augusto Monterroso. Después de leer, dos estudiantes de segundo año comentan con el docente durante el trabajo en aula.

Juan: Fray Bartolomé estaba perdido en la selva de Guatemala, y cuando lo encontraron los indígenas, quiso pasarse de listo y engañarlos.

Docente: Sí, pensó que ellos no sabían nada de eclipses y fingió tener el poder de hacer que se oculte el sol.

Juan: ¿Te imaginas que de verdad haya pasado?

Miguel: Tal vez. El profe de Historia dice que los conquistadores creían que los indígenas eran tontos. En el cuento dice "esperó confiado, no sin cierto desdén".

Juan: No me hubiese gustado ser fray Bartolomé, terminar sacrificado en un altar.

Miguel: ¿Dónde dice eso?

Docente: Mira, aquí dice: "Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles".

Miguel: Cierto, lo sacrificaron. Pero, es gracioso, ¿no? Parecía que sí lograría engañarlos, y al final los indígenas se muestran como los ganadores. Hasta le recitan al corazón sangrante de fray Bartolomé todo el calendario maya. Parece una broma.

Docente: ¿Por qué creen que se refieren a la "valiosa ayuda de Aristóteles"?

Juan: Está siendo irónico, creo. Está como diciendo que los indígenas se valieron solos para desarrollar sus conocimientos. En todo el cuento hay ese tono de ironía.

Ambos estudiantes, mientras conversan sobre el cuento, reconocen el humor negro que en él se plasma. Una interpretación que puede hacerse de "El eclipse" puede enfocarse en la desmitificación de la conquista europea sobre América. Los estudiantes relacionan el relato con un referente real, lo que su profesor de Historia les ha explicado en clase sobre el encuentro de los dos mundos. Este cuento presenta una posibilidad alternativa, puesto que, efectivamente, las culturas precolombinas tenían amplios conocimientos sobre los astros. De esta manera, el cuento y el supuesto presentado con cuota de verosimilitud y creatividad mueve a un par de estudiantes a pensar "¿Te imaginas que de verdad haya pasado?".

En la sección siguiente, veremos cada capacidad de la competencia literaria y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y monitorear el progreso de estas capacidades. Al final de la sección veremos de qué manera hacen sinergia las capacidades para desarrollar la competencia Interactúa con expresiones literarias.

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 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.

Indicadores de desempeño recomendados para la competencia INTERACTÚA CON EXPRESIONES LITERARIAS.

	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	
Nivel del mapa	Interpreta el sentido de textos literarios cuya estructura presenta algunos rasgos complejos analizando recursos estilísticos y características principales de géneros literarios; establece relaciones entre diferentes elementos del mundo representado. Crea textos literarios organizando ideas y empleando recursos estilísticos para caracterizar personajes principales de géneros literarios; establece relaciones entre diferentes elementos del mundo representado. Crea textos literarios organizando ideas y empleando recursos estilísticos para caracterizar personajes principales de géneros literarios para representar un mundo que expresa su imaginación y sus vivencias; utiliza recursos estilísticos para caracterizar elementos del mundo representado y generar efectos que mantienen el interés o conmueven al público. Reflexiona sobre los temas y el uso del lenguaje en textos literarios a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Interpreta el sentido de textos literarios cuya estructura es compleja, analizando recursos estilísticos y características de géneros literarios; establece relaciones entre diferentes elementos del mundo representado y explica sus transformaciones. Crea textos literarios organizando ideas y empleando recursos estilísticos para representar un mundo verosímil que expresa su imaginación y sus vivencias; utiliza recursos estilísticos para caracterizar elementos del mundo representado y generar efectos que mantienen el interés o conmueven al público. Reflexiona sobre temas, usos del lenguaje y estereotipos en textos literarios de distintas tradiciones culturales a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Interpreta el sentido de textos literarios cuya estructura es compleja, articulando recursos estilísticos y características de géneros literarios; establece relaciones entre diferentes elementos del mundo representado, explicando sus transformaciones y simbolismos. Crea textos literarios organizando ideas y empleando características de géneros literarios para representar un mundo verosímil que expresa su imaginación y sus vivencias; utiliza estratégicamente recursos estilísticos para caracterizar con precisión elementos del mundo representado y para generar efectos que mantienen el interés o conmueven al público. Reflexiona sobre temas, usos del lenguaje e ideologías en textos literarios de distintas tradiciones culturales, evaluando el estilo de un texto, autor o movimiento literario a partir de su experiencia, la relación con otros textos y los contextos socioculturales en que fueron creados y son interpretados.	
	6.º grado	1.º grado	2.º grado	3.º grado
	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como comparaciones, personificaciones, repeticiones e hipérbolos.	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérbolos y metonimias.	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérbolos y metonimias.	Explica los modos en que las figuras literarias y recursos paratextuales construyen el sentido global del texto literario.
	Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre personajes literarios a partir de sus motivaciones, transformaciones y acciones en diversos escenarios.
	Explica el conflicto y su relación con la secuencia de acciones en textos narrativos y dramáticos.	Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos	Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos	Explica la relación entre el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos.
	Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.	Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.	Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.	Explica las relaciones entre las imágenes que se sugieren, el ritmo y la organización de los versos.
Opina sobre los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Opina sobre los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Fundamenta su interpretación sobre la propuesta estética, las creencias y estereotipos que se desprenden del texto literario en relación con otros textos y contextos socioculturales.	

Empieza recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.	Empieza recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.	Empieza recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.	Empieza recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.
Elabora una historia con un inicio, un nudo y un desenlace, cuyo personaje principal presenta rasgos característicos y se enfrenta a un conflicto, en escenarios diversos.	Elabora una historia con un inicio, un nudo y un desenlace, cuyo personaje principal presenta rasgos característicos y se enfrenta a un conflicto, en escenarios diversos.	Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.	Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios caracterizados según su rol, cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.
Elabora poemas considerando patrones rítmicos y una organización espacial.	Elabora poemas considerando patrones rítmicos y una organización espacial.	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofos o de forma libre.	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofos o de forma libre.
Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios que presentan y el lenguaje empleado.	Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.	Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.	Justifica su elección de textos literarios a partir de la relación que establece entre temas, personajes, géneros y el lenguaje empleado.
Compara algunos elementos como personajes y acciones en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara algunos elementos como personajes y acciones en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.
Comparte con sus compañeros la valoración de textos de su preferencia para recomendarlos.	Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.	Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.	Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones, creaciones y recopilaciones para vincularse con las tradiciones locales, regionales, nacional e internacionales.



Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos

El estudiante construye los sentidos del texto literario a partir de las relaciones que establece entre los diferentes elementos que componen los mundos representados (personajes, acciones, escenarios, temas, estructuras textuales y recursos estilísticos), así como de las conexiones que establece entre los textos, su vida y el mundo. Para ello, recurre a su experiencia personal, a sus saberes lingüísticos y literarios y a sus conocimientos culturales y sociales relacionados con diferentes contextos.

Las interpretaciones literarias son hipótesis que asignamos, desde las expresiones con sentido figurado hasta el sentido global. A diferencia de lo que ocurre con los textos funcionales, en el caso de las manifestaciones literarias, nuestros estudiantes pueden tener varias interpretaciones del mismo texto.

Como parte del desarrollo de esta capacidad, el estudiante de ciclo VI debe explicar, según avance el grado, la unidad de sentido del texto literario según la presencia de diversos recursos (figuras y paratextos, por ejemplo) y cómo estos se integran en relación con el contenido, considerando el contexto de producción (de qué forma se hallan vinculados con otros textos y corrientes literarias, por ejemplo). Aunque el sentido puede ser en realidad más de uno, pues el texto literario es un texto polisémico que sugiere posibilidades. De esta manera, el estudiante, al interactuar con un texto literario, puede recoger las propuestas estéticas que han marcado hitos a través de la historia.

Recordemos la conversación de los dos estudiantes sobre "El eclipse". Ellos han reconocido que en el cuento se establece un enfrentamiento entre los personajes. Estas relaciones pueden ser amicales, sentimentales, antagónicas (protagonista-antagonista), ayudantes, oponentes, complementarias, de poder (relaciones de dominación), etc. Los personajes interactúan entre sí estableciendo diversas relaciones a partir de sus motivaciones, acciones y características.

Los estudiantes distinguen así que hay un personaje protagónico, fray Bartolomé, y que está en una situación de peligro frente a los indígenas, en la selva de Guatemala. Los estudiantes han completado información: "El profe de Historia dice que los conquistadores creían que los indígenas eran tontos". Ellos han supuesto que se trata del contexto de la conquista. Por ello también sería el miedo de fray Bartolomé, está en una zona donde se le considera *persona non grata*, es un desconocido y una amenaza. La relación que el estudiante deduce se establece entre fray Bartolomé y los indígenas es la de enfrentamiento, son antagonistas.

En esta relación de personajes, ¿cómo es fray Bartolomé?, ¿cómo son los indígenas de la selva de Guatemala? Juan dice: "cuando lo encontraron los indígenas, quiso pasarse de listo y engañarlos". De esta forma el estudiante estaría considerando que

fray Bartolomé es una persona con audacia, pero subestima a los aborígenes, pues pretende engañarlos. Por su parte, "los indígenas se muestran como los ganadores", dice Miguel. Es entonces cuando los estudiantes reflexionan sobre la situación que se ha subvertido.

Ambos estudiantes están realizando el proceso de la interpretación literaria. Deducen las características de los personajes y entienden que se establece entre ellos una relación de enfrentamiento. No se está juzgando el porqué tuvo que ser así, o el hecho de que fray Bartolomé haya sido sacrificado. Se infiere sí que hay motivaciones para que eso suceda. Estas motivaciones a menudo están explícitas en la obra, pero otras veces hay que inferirlas a partir de sus acciones. Miguel ha inferido que, como parte del contexto de la conquista, los extranjeros y los aborígenes estaban enfrentados.

La interpretación literaria requiere que el estudiante lea atentamente el texto literario, de manera que acceda al mundo imaginado que este plantea, que experimente con los usos del lenguaje, que reflexione sobre los temas, creencias, representaciones. Es importante que los docentes remarquemos algunas cualidades de los recursos literarios en el lenguaje para que no se pierda de vista la relación entre forma y contenido en los textos literarios.

Veamos otro ejemplo, un cuento bastante conocido de la narrativa peruana y que ha sido leído muchas veces en la escuela: "El niño de junto al cielo" (Enrique Congrains).

Entendemos por motivaciones tanto a los móviles como los fines de los personajes, que les llevan a realizar tal o tal acción. (Propp 2006: 85)

En el este cuento, los alumnos podrán observar la relación del personaje principal, Esteban, con diferentes esferas:

- El antagonista: Pedro
- El escenario: la ciudad, Lima
- Familiares: sus tíos, su mamá
- Relaciones de poder: los que tienen dinero versus los que no lo tienen, las personas que han migrado a una ciudad versus los que ya habitan en ella.

Luego de la lectura, los alumnos comentan con el profesor:

Antonio : Pobre Esteban, cómo lo engañaron.

José : Pedro es un chico que vive en las calles, solo piensa en él. Vive en el monstruo de un millón de cabezas y se pasea en él sin problema. En cambio, Esteban es más inocente, porque se ha criado en un sitio diferente, y su madre lo cuida.

Profesor : Entonces, ¿ustedes creen que la ciudad influye en el comportamiento de los personajes?

José : Sí, porque en el cuento los que viven en Lima van todos muy rápido, están acostumbrados a pensar en sí mismos. Eso es lo que representa Pedro.

Profesor : ¿Es posible que Pedro haya pensado desde el inicio en engañar a Esteban?

José : Sí. Lima es un monstruo de un millón de cabezas y Pedro era parte de ese monstruo. Esteban es muy inocente. ¿Cómo va a irse dejando toda la plata con Pedro? Cuando Pedro lo manda a comprar galletas, ahí ya estaba clarito que lo iba a engañar.

Profesor : ¿Esa sería para ti la parte más tensa en el relato?

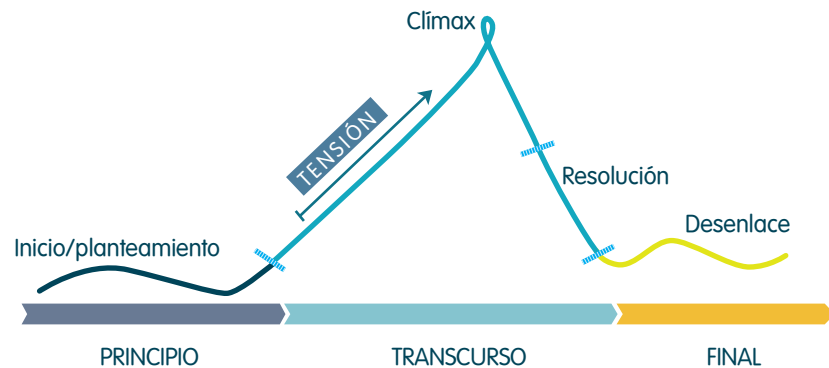
La trama es la historia tal como de hecho se narra, tal como aparece en la superficie, con sus dislocaciones, sus saltos hacia adelante y hacia atrás (o sea, anticipaciones y *flashback*), descripciones, digresiones, reflexiones parentéticas. (Eco 1981: 146).

Durante la educación Primaria, el estudiante aprendió a distinguir y a reconstruir la secuencia de acciones (inicio, nudo y desenlace) y a explicar en ella el conflicto o problema en relación con el desarrollo de la historia. En primero y segundo de Secundaria, se espera que profundice su interpretación literaria sobre el conflicto en la secuencia de acciones y que establezca relaciones con la tensión; asimismo, el modo en que se organiza la secuencia de acciones.

En el ejemplo, la conversación sobre "El niño de junto al cielo" gira en torno al desenlace, pues esto es lo que más ha atraído la atención de ambos estudiantes. El hecho del engaño e incluso el robo, así como la confianza depositada en alguien a quien apenas se conocía y se consideraba un amigo. La metáfora "el monstruo de un millón de cabezas" queda muy marcada en ellos; en el relato es, además, una constante. Asumen que, desde que le dijeron que Lima era un monstruo, Esteban debió desconfiar más.

El momento en que envía Pedro a Esteban a comprar las galletas es un momento de clímax en la historia, que marca un antes y un después en el cuento: "antes de eso como que todo está muy bien, Esteban estaba confiado. Tan confiado que lo engañaron" dice un estudiante. El suspenso y los puntos de tensión crecen en tanto se aproxima al clímax de la historia y bajan en cuanto se van resolviendo los problemas.

Como apoyo a esta conversación, los estudiantes pueden hacer representaciones gráficas de secuencias narrativas.



Crea textos literarios según sus necesidades expresivas

El estudiante expresa, a través de textos literarios, emociones, sentimientos e ideas que percibe de sí mismo o de los otros, y para ello construye mundos empleando diversos recursos y conocimientos, haciendo con ellos diferentes asociaciones. Para crear literariamente, el estudiante se apoya en la imaginación que surge de su sensibilidad, así explora las posibilidades estéticas del lenguaje e inventa otros mundos según sus necesidades expresivas.

Todas las personas podemos componer un texto literario, de manera individual o grupal, pero, como en todo aprendizaje, se requiere de orientación y apoyo durante el proceso. Para observar cómo se está desarrollando la capacidad de creación de textos literarios en la actuación de nuestros estudiantes del ciclo VI, observemos la creación de una historia que realizó un estudiante de segundo grado:

La búsqueda

Corrían los días de abril de 1962 y en las **calles de Lima** solo se respiraba un ambiente de tensión. La ciudad entera estaba involucrada en uno de los sucesos más preocupantes de ese momento. Unos bañistas habían encontrado en la **playa Herradura** una botella con un alarmante mensaje adentro. Este decía que el buque Andrómeda, el más importante de Lima, había naufragado en las **misteriosas aguas del pacífico**, dejando tan solo a seis sobrevivientes en unas balsa sin provisiones.

El mensaje había sido llevado hasta el escritorio del general de la mismísima marina Peruana. Este inmediatamente acudió a mandar tropas navales a indagar por las misteriosas aguas del Océano Pacífico. El General sabía que era muy difícil encontrar una balsa en el extenso mar, pero prefirió no quedarse con los brazos cruzados esperando. Mientras tanto, los seis sobrevivientes seguían perdidos en el incierto mar por más de dos semanas después del descubrimiento del mensaje en la botella.

La noticia fue de tal magnitud que traspasó fronteras, diarios de todo el mundo habían destacado esta penosa situación que atravesaban los naufragos peruanos, si aún seguían vivos claro. En Lima estas seis familias eran constantemente entrevistadas. Se veía el sufrimiento de las madres y la impotencia de los padres que no podían hacer nada. Ya habían intentado todo, subiéndose a los helicópteros de la fuerza aérea, lamentablemente estos no podían meterse mar adentro por temas de combustible, así que las búsquedas terminaban siendo inútiles.

ESCENARIO

INICIO

NUDO

DESENLACE

Después de tres meses en un nublado y desolado día, en una playa del Callao, encontraron la balsa. Lamentablemente lo que había adentro finiquitó cualquier esperanza de aún verlos con vida. Lo que había adentro terminó de destrozarse los corazones de esas sufridas familias. Eran los cadáveres de cuatro de ellos, con la piel totalmente quemada por el sol y los ojos todos picoteados por las aves de caza.

Ese incidente de 1962 quedó grabado en la historia de Lima y cada año después de lo sucedido, se hicieron misas en honor a estos seis valientes náufragos.

En este relato, el estudiante ha logrado crear un cuento en el que ha propuesto un conflicto, es decir, un problema a ser resuelto. Un buque ha naufragado y están perdidos seis sobrevivientes. Se ha precisado, además, características del buque: se llama "Andrómeda" y es el más importante de Lima; también se ha precisado un escenario: las "misteriosas" aguas del Pacífico. Incluso se especifica que los primeros en enterarse son los bañistas de la playa La Herradura. Se suman otros detalles en el cuento, como el recorrido de la noticia. El estudiante ha seleccionado los elementos que dan la impresión de verosimilitud al lector.

Se espera que en este ciclo, los estudiantes puedan describir con cierto detalle, tanto los hechos que acontecen en el relato, como los personajes principales y secundarios en sus características físicas y psicológicas, según la función o el rol que cumplan en la historia. Aunque en este cuento sobre todo en una situación: el naufragio.

Asimismo, el estudiante ha adoptado un orden para presentar la secuencia de sucesos: una secuencia lineal. Decimos que la secuencia es lineal cuando se mantiene el orden cronológico del tiempo del relato. Desde el planteamiento en el inicio, pasando por el nudo hasta el desenlace. Se menciona un tiempo que está transcurriendo ("tres meses") que ha sido de búsqueda infructuosa. Tenemos que esperar hasta el desenlace para saber que todos los náufragos han perecido.

Finalmente, como parte de la explicación de esta capacidad, recordemos que, cuando el estudiante lleve a cabo estas exploraciones, se trata de aprender a afrontar ensayos y errores. El estudiante organizará y reorganizará sus pensamientos, y no solamente atenderá a su inspiración para poder hallar la frase ideal. En el caso del ejemplo, el estudiante debió elaborar borradores previos.

De esta forma, los estudiantes experimentan con diversos recursos literarios, despliegan diversos matices de su voz creativa y afirman su autoría.



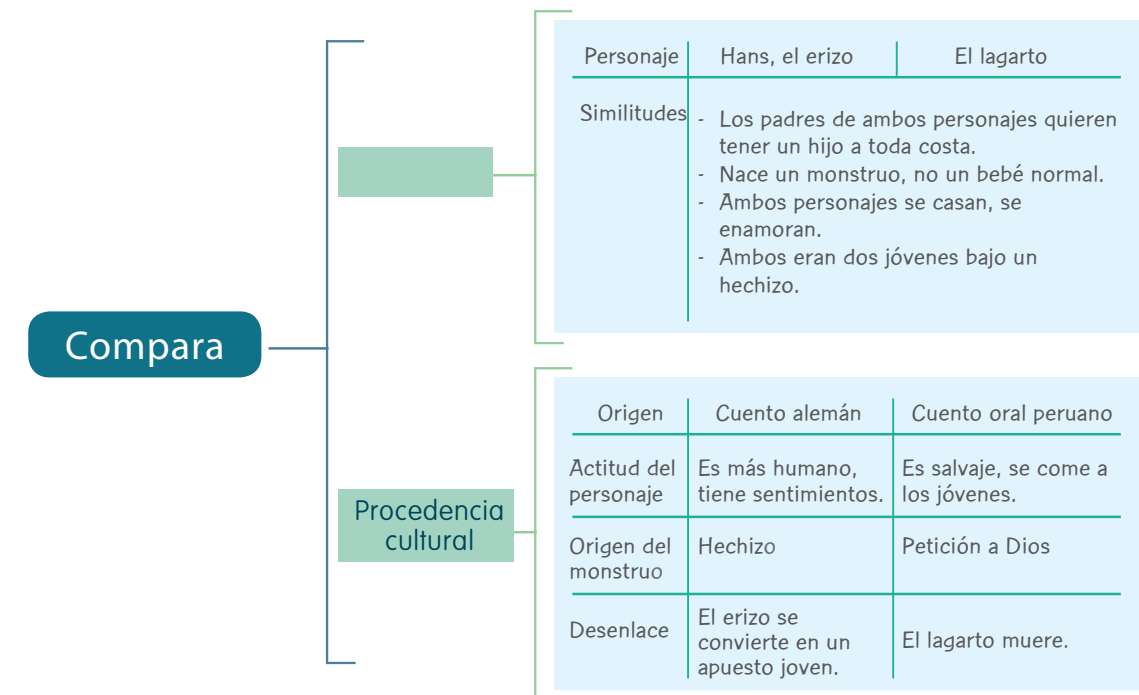
Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural

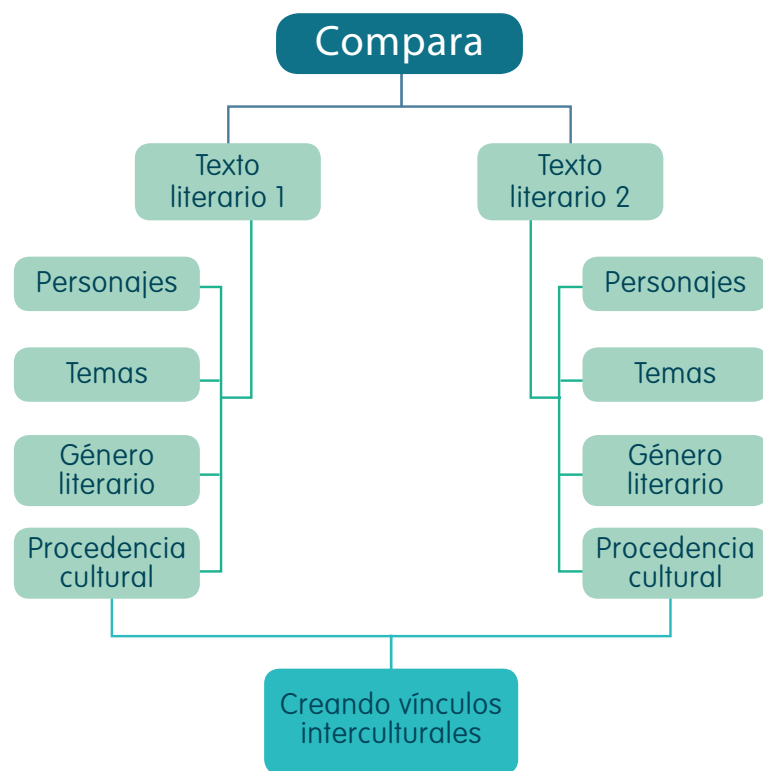
El estudiante establece un vínculo afectivo con un conjunto de textos literarios organizados en diversas tradiciones literarias orales o escritas, de diferentes culturas. Compara estas tradiciones y comparte sus experiencias literarias con otros. A partir de ello, organiza un conjunto de referencias que le sirven para seleccionar textos literarios de acuerdo con sus propios criterios y propósitos.

Para observar cómo se está desarrollando la capacidad de vincularse reflexivamente con textos literarios en la actuación de nuestros estudiantes del ciclo VI, en la siguiente situación se presenta a dos alumnos que leen dos cuentos similares de distintas tradiciones: "Juan, mi erizo", de la tradición alemana (recopilado por los hermanos Grimm) y "El lagarto", de la tradición oral peruana (recopilado por José María Arguedas).

- Daniel** : Profesora, estos cuentos se parecen bastante, tienen el mismo tema y el personaje principal se comporta igual.
- Docente** : Exactamente, pero son de dos países y culturas diferentes. Uno es de Alemania y el otro es de acá.
- Ricardo** : Sí, es extraño, porque se parecen. Tal vez los que lo crearon querían que en esas culturas la gente aprenda algo.
- Docente** : Puede ser. Ese tipo de similitudes se llama "intertextualidad". Veamos cómo se comportan los personajes, qué rasgos culturales se ven en cada uno.

¿Les parece si hacemos un cuadro con las similitudes de los dos cuentos?





Los estudiantes han comparado dos textos literarios, han comparado los personajes y los temas, y han distinguido similitudes, así como diferencias, considerando más de un factor (origen, actitudes de los personajes, etc.). Han llevado a cabo, así, un proceso de intertextualidad. Podrían, además, sumar a sus comparaciones una revisión de otros factores, según los textos literarios lo requieran.

Los textos literarios, sugeridos por el docente o elegidos libremente, pueden ser de distinto género y procedencia cultural (andina, amazónica, occidental, oriental, africana, etc.). Es importante notar que, de esta forma, se vislumbran

los vínculos entre los textos literarios, más allá de las diferencias que se establecen por la procedencia.

Asimismo, los estudiantes pueden realizar otras actividades para desarrollar esta capacidad. Por ejemplo:

- Recopilar historias de sus familiares o de personas de su comunidad.
- Elaborar antologías de cuentos, mitos y leyendas de la zona para compartir con otros lectores, etc.
- Después de cada lectura literaria pueden caracterizarla y vincularla con una determinada tradición literaria.

La interacción con estas tradiciones literarias permitirá al estudiante elegir qué libros leer y con qué objetivos. Así construirá su propio itinerario de lecturas (canon personal).

Recordemos que la experiencia literaria es también una práctica social del lenguaje que supone interacciones, relaciones y comparaciones entre textos literarios de distinta procedencia cultural que permiten abrir la sensibilidad de nuestros estudiantes hacia nuevos horizontes literarios. Al relacionarse con esta experiencia, el estudiante establece un vínculo personal y social que enriquece su ser. Para establecer estos

vínculos se requiere su participación en diversas prácticas en las que comparta sus experiencias literarias a través de diferentes actividades, de tal forma que la literatura sea un espacio vivo en diversos circuitos sociales.

Como toda práctica cultural, es recomendable iniciar y orientar a los adolescentes en esta experiencia, de manera que puedan apropiarse de ella. Si se le brinda la oportunidad de conocer diferentes tipos de textos literarios y según el desarrollo personal que tenga, podrán explicar sus preferencias por determinados textos literarios y, con el tiempo, incluso cambiar de gustos.

Recordemos que cuando nos aproximamos a un texto literario, tenemos disposición para experimentar nuevas sensaciones, sentimientos e ideas. Se trata de una experiencia distinta de la que tenemos cuando estamos frente a un texto funcional. Esta experiencia es resultado de una práctica cultural, no es inmediata, no necesariamente depende la obra de arte en sí misma y tampoco podemos imponerla.

Sinergia de capacidades

Mediante la interpretación literaria el estudiante accede a mundos imaginados, explora los usos del lenguaje, y reflexiona sobre creencias y visiones de la humanidad. De esta forma, al reflexionar sobre formas y contenidos del texto literario, el estudiante enriquece sus expresiones. Y al apropiarse de las estrategias literarias y conjugarlas con sus experiencias personales puede crear sus propios versos, relatos u otras formas literarias. Así, el estudiante toma la palabra y se convierte en autor. En estas prácticas de interpretación y creación, el estudiante se vincula social y afectivamente a diversas tradiciones literarias orales o escritas, nacionales e internacionales, clásicas y contemporáneas, como parte de sus prácticas sociales.



3. Orientaciones didácticas

Es necesario que la escuela ofrezca a los alumnos la posibilidad de aprender a comunicarse con eficacia y corrección en una pluralidad de situaciones.

Son los ideales de democracia, de igualdad de oportunidades y la función compensatoria de la escuela, los que se encuentran detrás de la idea de dar a todos los alumnos la oportunidad de aprender a comunicarse eficazmente.

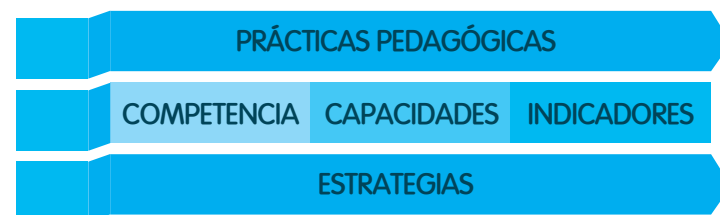
María José del Río

En el capítulo anterior, describimos 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, durante un debate acerca de las consecuencias de la deforestación de la selva amazónica, nuestros estudiantes escuchan a sus compañeros y luego expresan su opinión. Mientras crean un poema, 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 y comentamos juntos los pasajes de mayor suspenso de una novela policial. Incluso somos usuarios de productos que fusionan modalidades, como sucede cuando vemos y oímos materiales audiovisuales como, por ejemplo, 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, por ejemplo, un tutorial para hacer infografías en formato digital.

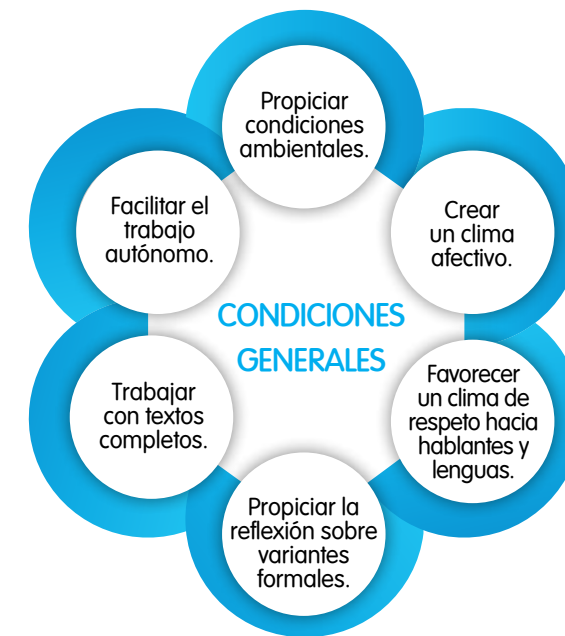
Al orientar la acción pedagógica hacia el desarrollo de las competencias, los docentes buscamos que nuestros estudiantes movilicen un conjunto de capacidades que, a su vez, se concreten en su actuación (indicadores de desempeño de esas capacidades). Para poner en acción las diversas capacidades y competencias,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



Las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento o la utilización de la información (Ministerio de Educación 2013b: 36).

3.1 Recomendaciones generales

Tengamos en cuenta que para llevar a cabo una estrategia necesitamos crear algunas condiciones en aula con el grupo de estudiantes.



- a. **Crear un clima afectivo en el aula entre el docente y los estudiantes.** Tengamos cuidado en el modo de interacción con ellos, en nuestro estilo comunicativo, el registro lingüístico que usamos, nuestra expresividad, adecuación y corrección lingüística. Orientemos sobre las normas de cortesía, respeto por los turnos de intervención y la opinión del otro, el cuidado del tono de voz y el escuchar con atención.
- b. **Favorecer un clima de respeto hacia los hablantes y hacia las lenguas.** Debemos fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, creando un ambiente de respeto entre compañeros, propicio para el trabajo compartido.
- c. **Propiciar la reflexión sobre el valor de otras variantes más formales o diferentes expresiones orales,** a partir de las situaciones comunicativas donde se presente su uso.
- d. **Trabajar con textos completos,** unidades comunicativas íntegras, relacionados con su mundo juvenil, personal y comunitario. Al principio deben ser cercanos y pertinentes; luego se trabajará con textos distintos y de mayor complejidad.
- e. **Facilitar el aprendizaje autónomo** en función de los objetivos y de las actividades, teniendo en cuenta las características del alumnado. Para los grupos es preferible que estos estén constituidos de forma heterogénea, que sean variables e interactivos según las necesidades y propósitos de aprendizaje.

- f. **Propiciar condiciones ambientales adecuadas a las actividades y propósitos.** Con la finalidad de permitir el contacto visual y físico, es importante que la distribución del mobiliario y el espacio de trabajo faciliten la movilidad, el desplazamiento, las interacciones más horizontales entre los estudiantes y el docente. Todo ello variará de acuerdo con el tipo de estrategia oral que se aplique.

3.2 Estrategias diversas

Los estudiantes llegan a la escuela con diferentes saberes y experiencias diversas. Por eso, es importante que reflexionemos acerca de qué buscamos que logren ellos 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 estudiantes y de todo el grupo, ya que esto nos permitirá tomar decisiones oportunas para desarrollar competencias en ellos.

Como las cinco competencias del área de Comunicación involucran actividades cognitivas que entrañan un importante grado de complejidad al intervenir numerosos procesos en su desarrollo, no nos centramos en una única estrategia, sino más bien 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 diferentes tipos de estrategias, los docentes podemos atender a los diferentes estilos cognitivos de los estudiantes a nuestro cargo.

A continuación, presentaremos algunas estrategias para desarrollar competencias comunicativas. Se trata solo de una selección. Los docentes podemos encontrar, en otras fuentes, numerosas y potentes estrategias. Podemos incorporarlas a nuestra práctica pedagógica transformándolas, adaptándolas y mejorándolas según la realidad de nuestras aulas, los intereses y necesidades de nuestros estudiantes, y las posibilidades de materiales de los que disponemos. Incluso alguna estrategia que nos resultó eficaz en algún momento puede no serlo con un grupo diferente de estudiantes. Por eso, es importante considerarlas como herramientas flexibles en nuestras manos docentes.

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

- determinemos las características de nuestro grupo, para seleccionar la estrategia adecuada. Consideraremos también nuestro contexto físico y los recursos que necesitaremos para llevar a cabo nuestra actividad,
- definamos y concretemos lo que queremos lograr en nuestros estudiantes con la estrategia seleccionada, y
- planifiquemos el tiempo y el espacio escolar en el cual llevaremos a cabo las actividades.

3.3 Estrategias para desarrollar competencias comunicativas

3.3.1 Estrategias para desarrollar competencias orales

Las estrategias que te presentamos han sido seleccionadas en función de las necesidades de aprendizaje, características e intereses de los estudiantes del ciclo VI. A partir de su aplicación, los estudiantes tendrán que socializar, discutir, narrar, expresar, entrevistar, conversar y compartir puntos de vista con respecto a temáticas determinadas por ellos mismos y por nosotros los docentes.

La propuesta de estrategias y ejercicios para trabajar la comunicación oral es variada. Por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (1998) proponen una tipología de ejercicios para desarrollar la expresión y la comprensión orales:

	Técnica	Tipo de respuesta	Comunicaciones específicas	Recursos y materiales
Ejercicios de expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> Dramas Escenificaciones Juegos de rol Simulaciones Diálogos escritos Juegos lingüísticos Trabajo de equipo Técnicas humanísticas 	<ul style="list-style-type: none"> Repetición Llenar espacios en blanco Dar instrucciones Solución de problemas Torbellino de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición Improvisación Hablar por teléfono Lectura en voz alta Video y cinta de audio Debates y discusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Historias y cuentos Sonidos Imágenes Tesis Cuestionarios Objetos
Ejercicios para la comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> Juegos mnemotécnicos Escuchar y dibujar Completar cuadros Aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> Transferir información Escoger opciones Identificar errores 		

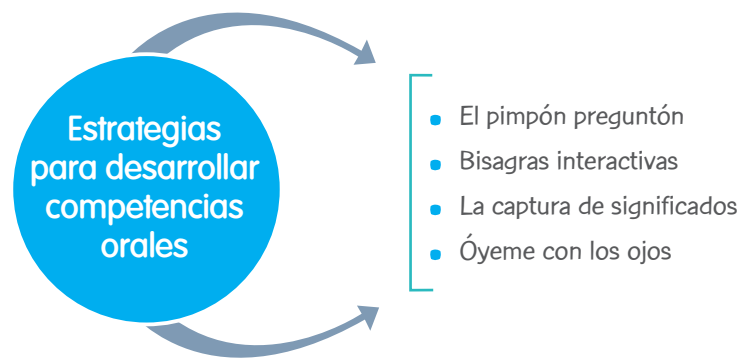
Etapas para la aplicación de las estrategias

- Preparación de la estrategia: preparar los materiales que se usarán en la clase (video, audio, revistas, etc.); decidir cómo se realizará, a través de qué pasos, con qué interacciones (pareja, pequeño grupo, etc.), cómo se organizará el espacio, etc.
- Dar instrucciones claras a los estudiantes: hay que presentar la actividad que va a realizarse, presentar los objetivos, para qué les servirá, lo que se tiene que hacer, cómo se deberá trabajar, tiempo del que se dispondrá para participar o para la actividad en general, criterios de evaluación, etc.
- Realizar seguimiento de la actividad: el docente debe observar a los estudiantes mientras trabajan, responder dudas y tomar nota de lo que querrá comentar después.
- Evaluación y corrección: el docente y su estudiante evalúan la actividad, el resultado y los errores cometidos. También será propicio para aplicar instrumentos de la autoevaluación y hacer la retroalimentación. (Cassany y otros 1998: 182-183)

Complementariamente, Muñoz, Andrade y Cisneros (2011) plantean las siguientes estrategias para desarrollar la comunicación oral:

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Phillips 6-6 • Seminario • Asamblea • Congreso • Grupo de discusión • Estudio de caso • Jornadas • Galería • Moldeadores de idea | <ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio • Narración oral • Exposición oral • Conferencia • Foro • Panel • Simposio • Entrevista • Mesa redonda • Debate |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Teniendo en cuenta estos referentes, hemos elegido cuatro estrategias y les hemos puesto nombres más atractivos:



1. El Pimpón preguntón

a. ¿En qué consiste?

Consiste en entrevistar a una o varias personas para conocer algo sobre alguien o para indagar sobre algún hecho. Se construye dentro del rigor de unas preguntas y unas respuestas.

b. ¿Cuál es su propósito?

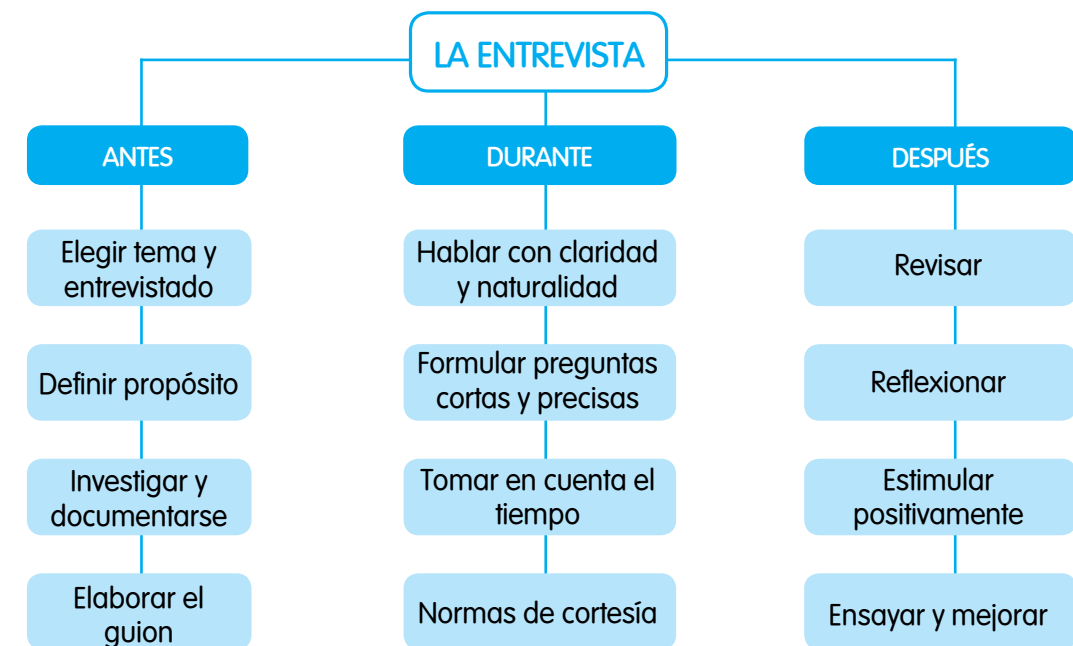
- Obtener información sobre ciertos temas.
- Formular preguntas y saber dar respuestas.
- Desarrollar la capacidad de escuchar atentamente.
- Desarrollar la capacidad de interacción de los estudiantes.

c. ¿Quiénes participan?

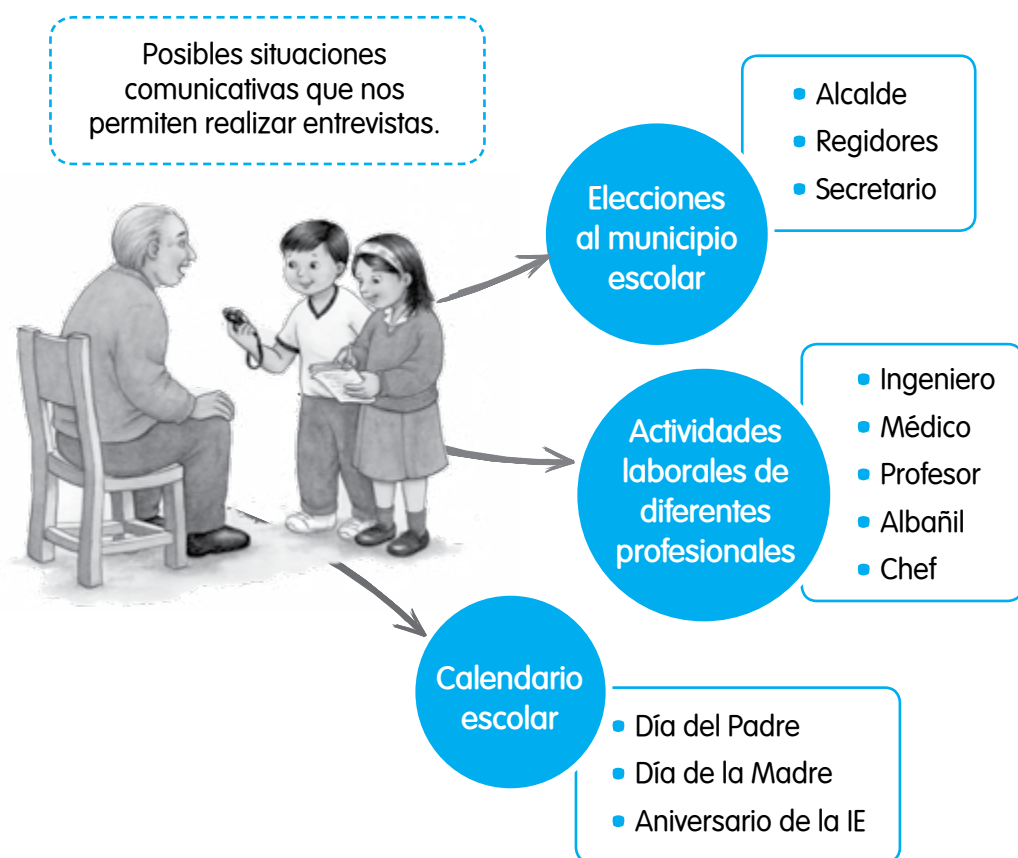
Requiere de dos personas, pero también puede entrevistarse a varias personas. Según la dinámica de la entrevista, los estudiantes pueden asumir los siguientes papeles:

- Un entrevistador y varios entrevistados.
- Un entrevistado por varios entrevistadores.
- Varios entrevistadores y varios entrevistados.

d. Metodología



e. Secuencia didáctica



ANTES

- Planteamos una situación comunicativa de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes: la participación de las "matadorcitas" en el Mundial de Vóley en Tailandia, la feria artesanal de la comunidad, la feria Mistura, un problema latente en la comunidad, una exposición de ciencias, un debate en Historia, etc. Esta situación comunicativa dará el marco general de la orientación pedagógica.
- Ayudamos a nuestros estudiantes a identificar un objetivo o propósito que les facilite tomar conciencia de la necesidad de saber más sobre un personaje, un hecho, un objeto.
- Indicamos el propósito de la actividad. En este caso, será realizar una entrevista a un personaje sobre la base de un tema relacionado con la situación comunicativa.
- Presentamos un video o un programa de televisión para que observen una entrevista real. Esto permitirá reparar en aspectos específicos de esta estrategia: cómo se comportan el entrevistador y el entrevistado, el lenguaje usado, el manejo del tema y la forma como se lleva la entrevista.
- Damos un formato para realizar un resumen de lo escuchado. Podemos plantear, entre otras, las siguientes preguntas:

¿De qué trata la entrevista?, ¿a quién entrevistan?, ¿qué nos dice sobre el personaje?, ¿dónde y cuándo lo entrevistan?, ¿qué temas tratan?, ¿cómo es el personaje?, ¿qué aspectos de su vida consideras interesante?, ¿por qué?, entre otras.

- Construimos con los estudiantes la definición de la entrevista, su finalidad y características de manera breve. ¿Qué es? ¿Cuál es su propósito? ¿Qué pautas debemos seguir para realizar una entrevista?
- Seleccionamos el tema y a los personajes que entrevistaremos. Realizaremos un listado con los estudiantes sobre los personajes que les gustaría entrevistar: personajes del mundo académico (investigadores, científicos, literatos), personajes del deporte, de la música, de la comunidad, entre otros, relacionados con la situación comunicativa.
- Modelamos con ellos un ejemplo. Recogemos a través de la lluvia de ideas las posibles preguntas que les gustaría hacer al personaje. Orientamos a los estudiantes a seleccionar las preguntas según el tema, el personaje y el propósito de la entrevista.
- Les pedimos a los estudiantes que, utilizando el modelo trabajado con el docente (guion de preguntas), hagan una dramatización, a modo de ensayo, de la entrevista al personaje o personajes que hayan elegido. Los organizamos en grupos y les asignamos un tiempo de dos minutos. Unos estudiantes harán de entrevistados, y otros, de entrevistadores.
- Acompañamos el proceso de los grupos para despejar dudas y atender inquietudes.
- Ayudamos a reflexionar a nuestros estudiantes sobre las preguntas y respuestas formuladas a partir del ejemplo y a reparar en algunos aspectos de la entrevista, para tomarlos en cuenta en su aplicación posterior:

- Las preguntas ayudaron a extraer la información esperada.
 - La expresión de los hablantes fue clara, concisa y audible.
 - Los entrevistadores fueron corteses y se creó un ambiente agradable.
 - El tipo de lenguaje fue el adecuado al contexto e interlocutor.
- A partir de los alcances realizados, ensayan y mejoran su propuesta.

INDICADOR:

- Opina con fundamento sobre las estrategias discursivas utilizadas por el hablante.

- Ayudamos a los estudiantes a informarse e investigar acerca del tema consultando diversas fuentes de información como Internet, libros, fascículos o testimonios de otras personas o instituciones. Es importante considerar un tiempo determinado para ello.
- Orientamos la formulación de las preguntas del guion. Estas deben ser directas, claras, precisas y relacionadas entre sí para evitar divagaciones y ambigüedades.
- Les ayudamos a ordenar sus ideas, relacionando la información específica del tema con las preguntas que desean formular. Se deben evitar las preguntas de tipo personal o íntimo que puedan ser inoportunas, inconvenientes o irrespetuosas.
- Gestionamos la visita de un personaje externo al aula. Si concertamos la cita con alguien, se le debe comentar el propósito de la entrevista y su contenido.
- Recordamos los criterios que deben considerar para realizar una entrevista. Considerar tema, propósito, contexto, el personaje, el lenguaje, la formulación de las preguntas en función del propósito, el tema y el tiempo asignado.

INDICADOR:

- Ordena sus ideas en torno a un tema específico a partir de sus saberes previos y fuentes de información, evitando contradicciones.

DURANTE

Orientamos a los estudiantes para que durante la entrevista puedan hacer lo siguiente:

Si es el entrevistador:

INDICADOR:

- Utiliza vocabulario variado y pertinente.
- Practica modos y normas culturales que permiten la comunicación oral.

- Seguir normas de cortesía y colaboración para abrir, mantener y cerrar la entrevista.
- Presentar el entrevistado al público.
- Hablar de manera clara, precisa, con un vocabulario sencillo y apropiado al tema, con voz entendible y con volumen adecuado al contexto.
- Formular preguntas precisas, cortas, sencillas y exactas en relación con lo que se quiere preguntar, y adecuadas al nivel educativo del entrevistado.
- Controlar el tiempo del que dispone para hacer la entrevista, para no acortarla o extenderla sin necesidad.
- Realizar preguntas improvisadas sobre la base del diálogo que se suscite con el entrevistado.
- Acortar con prudencia una intervención que se extienda sin necesidad o tome un viraje distinto.

Si es el entrevistado:

- Responder las preguntas sin salirse del tema.
- Recurrir a citas textuales u otros recursos demostrativos para justificar sus respuestas.
- Pedir aclaraciones cuando alguna pregunta no es clara y precisa.
- Hacer anotaciones y observaciones para alcanzárselas a los estudiantes.

DESPUÉS

- Comentamos impresiones sobre la entrevista con base en los criterios establecidos previamente.
- Reflexionamos con los estudiantes sobre aquellos logros y dificultades que se han presentado, dándoles alcances de las observaciones realizadas durante el proceso.
- Felicitemos a los estudiantes por lo alcanzado y los motivamos a que ensayen y mejoren su propuesta.

f. Variantes

- ¿Cómo abordamos un problema de contaminación en la localidad o comunidad? Invitamos a personas involucradas en el tema y que formen parte de la comunidad: un ama de casa, una trabajadora de limpieza pública, un vendedor ambulante, un docente, un niño, un policía. Podemos escuchar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Esto ayudará a desarrollar la capacidad crítica, la tolerancia y el respeto.

Otros alcances sobre la estrategia

Esta estrategia nos ayudará no solo a mirar aspectos formales y pragmáticos del lenguaje, sino que a través de procesos reflexivos puede convertirse en un medio de aprendizaje, de enriquecimiento personal y de valoración de las personas.

Estas entrevistas pueden ser grabadas en audio o video, y pueden ser una oportunidad para evaluar aspectos lingüísticos, sociales e ideológicos de los entrevistados, o para realizar una evaluación reflexiva de los recursos lingüísticos y pragmáticos utilizados en la entrevista.

Los sondeos o encuestas de opinión son tipos de entrevistas. Podemos utilizarlos en contextos como las elecciones municipales, regionales o presidenciales, u otros hechos de interés, para realizar preguntas fijas a varias personas. También podemos efectuar comentarios y análisis sobre los resultados de las encuestas, y, además, contrastarlas con las que aparecen en los medios para establecer conjeturas y evaluaciones. Para ello, el docente deberá recoger las expectativas e intereses de los estudiantes sobre el tema, y con ellos formular las preguntas del sondeo u opinión.

- La entrevista se puede realizar entre estudiantes. Esta es una oportunidad de conocerse, de saber más del otro desde el lado más humano. Para ello es necesario crear un clima adecuado para escucharse, reconocerse y respetarse. Las preguntas deben formularse en general y en conjunto para evitar afectar la intimidad de los estudiantes (pueden incluir su biografía, gustos, anécdotas, dificultades, aspiraciones, metas, etc.). Estas entrevistas pueden hacerse en grupos pequeños para ganar mayor confianza y luego los estudiantes pueden realizar comentarios sobre la experiencia.
- Los estudiantes pueden simular ser los personajes que deseen entrevistar, previa preparación. Estos pueden ser reales o ficticios (un personaje literario, un personaje de la televisión, el cine, la música, la política, el deporte, entre otros). El poder situarse en un determinado papel, también ayudará a considerar el punto de vista de otros.

2. Bisagras interactivas

a. ¿En qué consiste?

El diálogo es un intercambio de intervenciones entre dos o más interlocutores, que alterna las funciones de emisor y receptor con la finalidad de manifestar sus ideas o sentimientos en torno a un determinado tema de interés común y llegar a unas conclusiones satisfactorias para todos (Prado Aragonés 2011: 163).

Dependiendo del grado de familiaridad entre los participantes, del tema abordado y de las situaciones comunicativas, se puede adoptar un mayor o menor grado de confianza.

A través del intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo, los estudiantes logran expresarse, enriquecerse y desarrollar sus puntos de vista.

b. ¿Cuál es su propósito?

- Favorecer las interacciones que faciliten las actitudes reflexivas.
- Expresar los propios pensamientos y sentimientos para la comprensión de relaciones con los otros y como fuente de información y de aprendizaje.
- Saber manifestar la opinión de manera clara y precisa.
- Desarrollar la capacidad de inferencia.
- Desarrollar la capacidad de escucha activa.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente.

c. ¿Quiénes participan?

Participan dos o más estudiantes. Pueden también hacerlo algunos invitados para dialogar con ellos sobre un tema específico.

"La conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores sino que son inherentes al proceso dialogal". (Álvarez 2001: 18)

d. Metodología



e. Secuencia didáctica

ANTES

- Organizamos el aula según el propósito y el tipo de actividad que realizarán nuestros estudiantes.
- Planteamos la situación comunicativa sobre las redes sociales, específicamente el uso que le damos a Facebook. Esta situación generará el análisis de las formas en que interactúan los adolescentes y jóvenes en esta red social. La idea es que el tema genere expectativa y motivación en los estudiantes.
- Definimos el propósito didáctico: Interactúo y dialogo reflexivamente sobre el uso de Facebook.
- Observamos el video "Mírame, por favor", extraído de la siguiente página: <http://www.youtube.com/watch?v=I9v4nqSjBFM> (Es una sugerencia).
- Damos pautas para observar el video. Les indicamos a los estudiantes que reparen en las participaciones de los interlocutores, los temas de conversación, las formas de interactuar, el tipo de lenguaje que utilizan, los usos del lenguaje no verbal (palabras, miradas, movimientos), tonos de voz, las reacciones de los interlocutores, la adecuación a la situación comunicativa, cómo inicia el programa, cómo se desarrolla y cómo se cierra.
- Pedimos que realicen comentarios sobre lo observado y que señalen qué tipo de texto oral es, qué roles asumen los participantes, cuál es el propósito del diálogo, si creen que es espontáneo o planificado.
- Construimos con los estudiantes, a partir de las interacciones realizadas, la definición del diálogo, sus características, y lo diferenciamos de la conversación.

Luego de precisar el tema del diálogo, les planteamos a los estudiantes la dinámica que realizarán antes de dialogar en los grupos:

- Invitamos a los estudiantes a que propongan y elijan temas para realizar un diálogo.
- Investigamos sobre el tema elegido. Podemos ayudarnos con un cuestionario que permita investigar las preguntas que en conjunto plantearon los estudiantes o se puede plantear un cuestionario con preguntas para ayudarlos a comprender el tema.
- Les damos indicaciones del trabajo que realizarán en grupos de cinco miembros, para dar oportunidad a que todos participen:

Planteamos las normas de participación:

- El principio de colaboración: los participantes deben ser claros y concisos de acuerdo con el propósito de la conversación.
- La alternancia de los turnos de uso de la palabra.
- Las reglas de cortesía.

Organizamos los turnos de uso de la palabra de la siguiente manera:

- Inicio: con fórmulas de saludo, preguntas o exclamaciones.
- Desarrollo: en el que se alternan enunciaciones e interrogaciones.
- Despedida: con fórmulas de despedida y cierre de la comunicación.

- Organizamos el espacio del aula para el trabajo grupal y damos a los estudiantes un tiempo definido para ello. Deben considerar las funciones y roles que asumirán en el grupo: quién abre y cierra el diálogo, las normas que regirán en la interacción, un tiempo para pensar y escribir algunas notas sobre el tema y organizar sus ideas.

- Nos desplazamos para verificar el trabajo, despejamos dudas y les damos alcances a las preguntas que nos hacen.
- Les recordamos el propósito del diálogo, de la necesidad de desarrollar las capacidades orales a partir de esta estrategia, y por eso les pediremos responsabilidad para su ejecución. Además, les señalamos, que a partir de la experiencia dialogal, realizaremos una autoevaluación y una coevaluación de cada una de las participaciones.

DURANTE

Durante la realización del diálogo, los participantes deberán tener en cuenta lo siguiente:

- Escuchar las opiniones y puntos de vista de los demás.
- Iniciar y terminar una intervención. Para exigir demanda conceptual y profundidad en las respuestas, podemos determinar que las participaciones duren entre un minuto a minuto y medio.
- Dominar los turnos de la palabra: saber indicar que se quiere hablar o que ha terminado la intervención.
- Respetar los turnos de uso de la palabra y no interrumpir las intervenciones de los demás; tomar la palabra en el momento conveniente, no abusar de ella y saber cederla a los demás.

INDICADORES:

- Adapta según normas culturales el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, con el tiempo previsto.
- Cooperar, en sus interacciones, de manera cortés y empática.

INDICADOR:

- Mantiene la interacción desarrollando sus ideas a partir de los puntos de vista de su interlocutor, para profundizar el tema tratado.

INDICADOR:

- Participa en interacciones, dando y solicitando información pertinente o haciendo preguntas en forma oportuna.

INDICADOR:

- 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.

INDICADOR:

- Adapta según normas culturales el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, con el tiempo previsto.

- Ser breve, exponer las ideas con claridad y fundamentar los argumentos y opiniones.
- Utilizar y saber interpretar los indicadores no verbales que rigen los turnos de la palabra: miradas, movimientos del cuerpo, gestos con la mano, silencios, volumen de voz, etc.
- Mirar a los interlocutores para indicar que está abierto el canal de comunicación.
- Reconducir o finalizar el discurso en función de las reacciones del interlocutor.
- Adecuar los movimientos, gestos y miradas a lo que se dice, con el fin de reforzar la información.
- Les asignamos un tiempo determinado para realizar el diálogo. (Este debe ser breve y fluido).
- Intervenir respondiendo y haciendo aportaciones para enriquecer el tema tratado, considerando las características del interlocutor.

DESPUÉS

- Realizamos un seguimiento al trabajo de los grupos. Tomamos nota de los alcances que queremos hacerles al final de la sesión.
- Cerramos la actividad, evaluando y reflexionando sobre los criterios establecidos anteriormente, lo que aprendieron y lo que creen que necesitan mejorar.
- Después de escucharlos, felicítalos por aquello que hayan logrado, precisando específicamente los aspectos en los que necesitan mejorar, y estímúlos a seguir trabajando de manera constante para desarrollar las capacidades orales.

f. Variantes

- Invitemos a otros personajes de la comunidad a dialogar sobre un determinado tema de interés de los estudiantes.
- Podemos grabar los diálogos por grupos y luego, con ayuda de un instrumento de evaluación, revisar y reflexionar sobre aquello que podemos mejorar, y resaltar aquello que tenemos como potencial.
- Podemos utilizar las grabaciones para analizar el discurso de los participantes: su posición, su intencionalidad, sus sesgos y creencias.

3. La captura de significados**a. ¿En qué consiste?**

La toma de notas "es el proceso de elaboración mental e impresión escrita de un texto leído o escuchado, proceso que tiene como resultado las notas que permitirán a su autor reconstruir, inmediatamente o al cabo de cierto tiempo, la información recibida". (González y Domínguez 2003: 3).

Como lo señalamos anteriormente, la toma de notas es un proceso complejo. En él se conjugan las capacidades de comprensión oral y la producción escrita.

Para su desarrollo hay que practicar ejercicios que garanticen la adquisición escalonada de las habilidades necesarias para llevar a cabo este proceso.

b. ¿Cuál es su propósito?

Podemos trabajar la toma de notas con variados propósitos:

- Desarrollar una actitud de escucha activa durante las explicaciones del docente.
- Identificar las ideas más importantes de las explicaciones.
- Elaborar esquemas y sintetizar por escrito el contenido de lo escuchado.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Ayudar a desarrollar el estudio personal.

c. ¿Quiénes participan?

Participan los estudiantes y el docente. Los ejercicios pueden ser desarrollados también entre los estudiantes.

d. Metodología

El desarrollo de las capacidades de la comprensión oral implica la aplicación de una serie de ejercicios. Según Cassany (1998: 110-111), es recomendable realizar ejercicios de comprensión diariamente durante diez minutos para entrenar esta capacidad. Por eso se sugiere educarla con ejercicios breves y objetivos. Planteamos en el cuadro algunos ejemplos:

TIPO	DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS	
Escucha analítica	Completar cuadros	Los estudiantes completan un cuadro de doble entrada con la información que recojan a partir de las exposiciones orales. El docente puede exponer las entrevistas a personas sobre sus deportes favoritos, o sobre su comida favorita; puede presentar la biografía de algunos personajes conocidos, los argumentos y opiniones dados por un grupo de personas sobre un tema, o información específica de un objeto o ser. El estudiante debe registrar los datos en función de las preguntas que hay en los cuadros.
	El dictado del secretario	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes toman nota de una carta u otro tipo de texto. El docente les lee un texto a velocidad normal, sin detenerse, y los estudiantes toman las notas que pueden. Luego se forman grupos de tres o cuatro estudiantes, y juntos deben reconstruir el texto a partir de las notas tomadas. El profesor puede leer el texto dos o más veces. La reconstrucción que redacten los alumnos tiene que conservar, como mínimo, la información relevante del texto.
	Dictado cantado	<ul style="list-style-type: none"> El docente escoge una canción que puede gustar mucho a los estudiantes. Se escucha la canción y mientras tanto los estudiantes intentan apuntar la letra. Indicarles que pueden poner marcas cuando se pierdan el verso entero o parte de él, para luego completarlo en un segundo momento. Luego de ello, en parejas o en grupo, completan lo que les faltaba, comparando qué ha apuntado cada uno.
Escucha atencional	Completar información	<ul style="list-style-type: none"> El docente lee un texto breve y los estudiantes completan la información de un texto con espacios en blanco o un dibujo al que le falte añadir información (datos, nombres).
	Escuchar y dibujar	<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante dibuja en un cuadrado un plano con la distribución de los muebles de su sala, de su cuarto, de la cocina o de cualquier otra habitación. Luego, por parejas, se dan instrucciones para que dibujen el plano del otro. Al final se comparan los dibujos y estos deben ser parecidos. Variante: el docente puede dar instrucciones para que los estudiantes puedan hacer un dibujo de personajes, animales, objetos o figuras geométricas que el docente describa. Luego de las instrucciones, muestran sus dibujos y los comparan con el objeto al que se refirió el docente.
	Escuchar atentamente	<ul style="list-style-type: none"> Grabamos sonidos de diversos objetos, o seres de la naturaleza (pueden ser sonidos que se registraron en el mercado, en una combi, una actividad, una fiesta o cualquier otra situación) y se los presentamos a los estudiantes. Le pedimos que escuchen con los ojos cerrados y atentamente la grabación. Luego les pedimos que hagan una lista de los sonidos que escucharon. Los reunimos en grupos para compartir qué sonidos identificaron.
Escucha marginal	El ruido y la escucha	<ul style="list-style-type: none"> Formamos cuatro grupos y cada uno de ellos se coloca en una de las esquinas del aula. Imaginamos que estamos de paseo y cada grupo hablará de un aspecto del paseo. Un grupo hablará de las plantas, otro de los animales, otro sobre la comida y otro sobre la organización. Un estudiante se ubica en el centro del aula y les pide a los grupos que hablen sobre lo que les tocó. Todos los grupos hablarán a la vez. Indicarles que no deben gritar, sino hablar con claridad, pronunciar bien las palabras y usar un tono alto para que su compañero lo escuche. Preguntarle al estudiante qué pasó al centro del aula qué entendió. Repetimos la actividad de nuevo, pero ahora hablará un representante de cada grupo uno tras otro.
	Experto en escucha	<ul style="list-style-type: none"> Hacemos grupos de tres estudiantes. Uno de ellos representa un personaje al que le gusta escuchar muchas cosas, escucharlo todo. A los demás les gusta hablar mucho. Estos no paran de contar cosas concretas, hablan mucho y de prisa y se interrumpen. Durante minuto y medio, la experta intentará escuchar y contar luego el mayor número de anécdotas que escuchó. Después cambian de turno. Se analiza lo sucedido y se reflexiona sobre las dificultades obtenidas y sobre la importancia de concentrarse y poner atención.

e. Secuencia didáctica

ANTES

- Desarrollaremos uno de los ejercicios de comprensión descritos en el cuadro como parte de la práctica de la escucha activa y para abordar la capacidad de tomar notas.
- Planteamos una situación comunicativa del interés de los estudiantes. Por ejemplo "Mis aspiraciones personales". Para abordar el diálogo, les señalamos que la estrategia les será útil para concretar sus aspiraciones escolares y profesionales.
- Planteamos un propósito didáctico: aprendo a tomar notas para mejorar mis aprendizajes.
- Pedimos a los estudiantes que mencionen en una lluvia de ideas las dificultades que encuentran para tomar notas. Indagamos las razones posibles de estas dificultades.
- Pedimos que hagan una comparación entre el dictado y la toma de notas. Señalan sus ventajas y desventajas.
- Reconocemos la importancia de la toma de notas para el aprendizaje en la escuela y, posteriormente, en el nivel superior.
- Establecemos normas para la aplicación de la estrategia:
 - Participar con orden y respeto.
 - Evitar crear desorden que pueda distraer a sus compañeros.
 - Levantar la mano para realizar preguntas o despejar dudas.
 - Trabajar con orden y paciencia.
- Preparamos con anticipación los materiales para esta sesión: un documento con los pasos, ejercicios y abreviaturas que les sugeriremos utilizar para ejercitarse en la toma de notas.
- Favorezcamos el uso de abreviaturas. Deben quedar registradas en su cuaderno y en lugar visible en el aula. También podemos darles libertad para que creen sus propias abreviaturas.

DURANTE

- Elegimos un tema específico (que esté relacionado con la propuesta de la programación bimestral o trimestral).
- Realizamos el recojo de los saberes previos sobre el tema.
- Presentamos en la pizarra el tema y un índice con subtemas.
- Desarrollamos la exposición durante 10 a 15 minutos siguiendo el índice, y para orientar a los estudiantes decimos a lo largo de la disertación "Ahora me voy a referir a...". Este énfasis ayudará a ubicarse al estudiante en el desarrollo de la exposición.
- Recurren a imágenes y otros materiales gráficos para favorecer la comprensión del tema (pueden hacer uso de abreviaturas).
- Registran en sus cuadernos, considerando el índice de temas y subtemas planteados al inicio por el docente.

INDICADOR:

- Toma apuntes mientras escucha, de acuerdo con su propósito y el tipo de texto oral, utilizando varios organizadores gráficos.

INDICADOR:

- Clasifica información explícita ubicada en distintas partes de un texto oral.

INDICADOR:

- Identifica información básica y varios detalles dispersos en el texto oral con temática variada.

- Comparan sus informaciones en grupos y completan aquello que han obviado.
- Planteamos un cuestionario con preguntas sobre los aspectos más importantes del contenido para comprobar su comprensión.
- Verifican, con ayuda del cuestionario, si han tomado nota de las ideas y datos más importantes.

DESPUÉS

- Dialogamos para comprobar el grado de satisfacción del trabajo realizado: lo que más les haya ayudado a seguir el desarrollo del tema y a tomar notas. Si la respuesta es negativa, les pedimos que señalen las dificultades que encontraron.
- Realizamos juntos un esquema con las ideas registradas para reforzar el ejercicio.
- Les indicamos que el aprendizaje de esta estrategia requiere de constancia, paciencia, responsabilidad y compromiso; que toma su tiempo y por eso es importante ejercitarnos constantemente.
- Alentemos su trabajo y motivémoslos a seguir mejorándolo. Invitemos a los estudiantes a utilizar esta experiencia en las demás clases, ya que para dominar la estrategia se necesitará práctica constante.

Alcances para aplicar la estrategia

- Tomar acuerdos a nivel de docentes y de la escuela para desarrollar esta estrategia de manera sostenida en diversas áreas curriculares.
- El cuaderno es nuestra herramienta de trabajo. Debe tener un orden y presentación adecuados.
- Las formas de organizar la información deben reflejar una comprensión del tema y del uso de abreviaturas y signos conocidos.
- Incidir en el cuidado del contenido más que en la forma.
- Usar el margen como notación de sugerencias o aclaraciones.
- Utilizar signos de interrogación para indicar dudas o ideas que no quedaron claras.
- Utilizar un código para los signos de puntuación que les permita entender lo que han escrito para luego escribir en un formato continuo (párrafos).
- Recordémosles a los estudiantes que el uso de las abreviaturas solo estará permitido para la toma de notas, pero no para la redacción de otros textos que consideramos en otras actividades, por ejemplo, un cuento, una noticia, una anécdota, etc.

f. Variantes

- Formamos grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes y les pedimos que elijan los mejores resúmenes o esquemas elaborados.
 - Ponemos en común los trabajos elegidos por los distintos grupos.
 - Evaluamos en conjunto las formas de tomar nota que recogen los ejemplos presentados.
 - Realizamos la retroalimentación dando alcances para mejorar aquello que se debe, y reconocer los logros alcanzados.
- Escuchar diferentes tipos de texto (exposiciones, discursos, entrevistas, diálogos, paneles, conferencias, canciones, poemas, narraciones, etc.) de programas en audios, videos de Internet, programas de televisión o radio.
 - Ordenar la información recogida, utilizando diversos organizadores gráficos, según sea el tema y el propósito de la actividad.

4. Óyeme con los ojos

Esta estrategia sirve de puente entre las competencias orales y la interacción con la literatura, pues contiene elementos de ambas.

a. ¿En qué consiste?

La narración oral es una conversación artística, sin que sea una dramatización, pues no se imitan las voces, sino que se sugieren cambios a partir del tono y la actitud (Quiles 2006: 71).

En otras palabras, narrar es contar de manera atractiva (utilizando recursos de expresión verbales y no verbales) un suceso real o ficticio que le ocurre a alguien y que tiene lugar en un espacio y un tiempo determinados.

b. ¿Cuál es su propósito?

Los propósitos pueden variar en función del interés del docente y de los estudiantes.

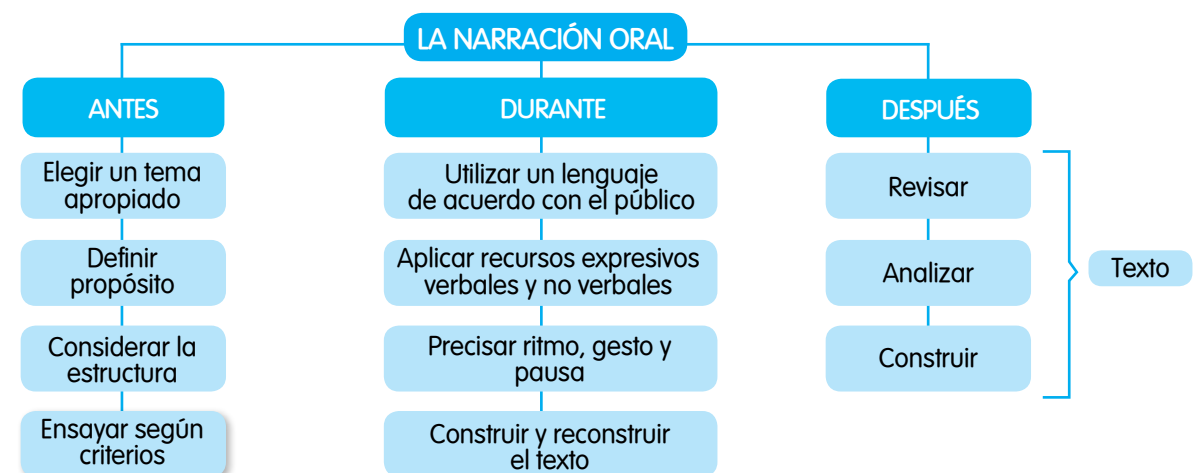
- Favorecer los procesos de comprensión lectora, análisis y construcción textual.
- Estimular la lectura, la escucha y el descubrimiento de sensaciones.
- Entrenar al uso de la palabra, el gesto, la imaginación y la memoria.
- Proporcionar la socialización mediante vínculos afectivos.
- Desarrollar hábitos de atención, imaginación y pensamiento creativo.
- Recrear el carácter lúdico de la narración oral.
- Facilitar la interrelación de lenguajes artísticos.
- Favorecer la extrapolación de las capacidades comunicativas.

c. ¿Quiénes participan?

Se necesita la intervención del narrador y de un público que escucha atento. La narración depende del tema, del auditorio, el lugar, las circunstancias y la forma comunicativa que se escoja para llevarla a término.

d. Metodología

La propuesta considera que el docente debe modelar la narración de un cuento, leyenda u otro tipo de texto. Por eso te sugerimos seguir la siguiente metodología:



e. Secuencia didáctica

ANTES

- Organizaremos el espacio del aula en semicírculo para poder realizar el desplazamiento e interacción con los estudiantes.
- Realizaremos el modelado de la narración oral para que los estudiantes puedan describir, inferir los pasos y establecer los criterios que deben tomar en cuenta para la narración oral.
- Consideraremos las prácticas sociales que tienen los estudiantes sobre la narración oral. Sea en el ámbito urbano o rural, estas se dan tanto en casa como fuera de ella. En la escuela podemos rescatar estas prácticas insertándolas en diversas situaciones comunicativas, como el aniversario de la comunidad o de la escuela, una conversación sobre identidad y tradiciones populares, ver una película basada en una leyenda, el análisis de una obra literaria, una exposición de ciencias, etc.
- Elegir el tema apropiado para el público y el gusto del narrador. Lo hacemos para que disfrute contándolo de acuerdo con la edad, los intereses, tema, propósito del narrador, etcétera.
- Ubicamos la narración en la situación comunicativa. Por ejemplo, el aniversario de la comunidad.

INDICADOR:

- Adapta, según normas culturales, el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito, el tema y, en situaciones planificadas, en el tiempo previsto.

- Ayudamos a los estudiantes a precisar el propósito en la situación comunicativa. Podemos plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo ayudamos a prevalecer en la memoria todo aquello que forma parte de sus tradiciones e historia? ¿Qué importancia tendrá para la comunidad?
- Seleccionamos el texto que narraremos y consideramos la edad y características de los estudiantes para la selección del texto.

- Tomamos en cuenta la estructura del texto. Recordemos que un cuento, mito o leyenda tienen inicio, nudo y desenlace, aunque esta estructura puede variar en los relatos andinos y en los contemporáneos no andinos.
- Prepararnos para utilizar un vocabulario variado y recursos expresivos orales (gestos, mímicas, onomatopeyas).
- Nos entrenamos ensayando nuestra narración frente a un espejo.

DURANTE

- Tomaremos como referencia la leyenda de Chullachaqui para ejemplificar la estrategia. Puedes revisar la siguiente página (o puedes usar cualquier otra leyenda con la que se sientan más cómodos o identificados):
<<http://portal.madrededios.com.pe/index.php/datos-generales/relatos-mitos-y-leyendas/item/422-el-chullachaqui>>.
- Planteamos preguntas a partir del título o de alguna palabra clave de la historia. En este caso será el nombre del personaje principal.

- Planteamos preguntas para crear el ambiente de expectativa. Por ejemplo: ¿ustedes saben qué significa "Chullachaqui"? ¿quién es?, ¿qué es lo que hace?, ¿en qué lugares habita?, ¿cómo se lo imaginan?
- Comentamos el lugar de donde proviene la leyenda. Por ejemplo: ¿cómo es ese lugar?, ¿a qué tiempo se hace referencia?, ¿cómo es la existencia de este personaje mágico?, ¿cuál es su función en ese contexto?
- Creamos curiosidad en los oyentes. Lo hacemos a través de preguntas como: ¿quieren saber quién es este personaje?, ¿qué es lo que hace?, ¿de qué se alimenta?
- Explicita el objetivo de la narración. Por ejemplo: "Les contaré una historia para conocer nuestras creencias regionales y establecer criterios para narrar oralmente".

Recomendaciones para la narración

- Narrar el texto en voz alta o susurrando, haciendo flexiones de voz, según el sentido del texto.
- Acompañar la narración con entonación y pronunciación claras, expresión corporal acorde a las situaciones y personajes hablantes, desplazándonos por el escenario al compás de las acciones del relato, acercándonos o alejándonos del público para establecer la conexión con las situaciones relatadas.
- Emplear onomatopeyas para crear un efecto más "visual" de la narración.
- Usar un lenguaje sencillo, directo y de acuerdo con el público.
- Narrar mediante una pronunciación clara y pausada, para facilitar la audición.
- Impregnar de vida la historia con matices de voz, gestos, ademanes, acciones mímicas e identificación con los personajes.
- Adecuar el relato a la audiencia, utilizando palabras expresivas y motivadoras.
- Nuestra actitud ha de ser amable y debemos demostrar confianza en nosotros mismos.
- Cuidar la precisión el ritmo, el gesto, la pausa que marca el final de cada frase, cerrar las descripciones, aumentar la intriga del desenlace, crear expectativa, asegurar el buen orden de la narración.
- Recordar los aspectos básicos del relato. No es lo mismo utilizar la memoria que memorizar el texto. Debemos recordar aspectos básicos del relato sobre los cuales podamos construir, inventar o reinventar los acontecimientos, realizando reajustes.

Cuando narremos, haremos pausas para plantear preguntas que nos permitan realizar predicciones.

El Chullachaqui

Calixto era un joven que residía en la zona rural, muy distante del pueblo. Todos los fines de semana iba al pueblo para vender sus productos agrícolas y se hospedaba donde su tío. El lunes muy temprano retornaba por un angosto camino que lo conducía hasta su casa, atravesando un amplio monte lleno de animales peligrosos. No tenía miedo, era valiente.

Un fin de semana se adelantó en volver. Era domingo 7.

- ¿Qué crees que le sucederá a Calixto en un domingo 7?

–Calixto, quédate. Es un día malo –dijo su tío.

El joven no hizo caso a su tío. Llegó a su casa al atardecer y escuchó silbar a las perdices al filo de la chacra. Cogió su escopeta y salió a cazarlas. Ya en el lugar, se fue acercando con mucha precaución hasta el punto donde las había escuchado gritar la última vez. Avanzaba agazapado y vio moverse una rama. Efectivamente, allí estaban posadas las perdices. Levantó la escopeta, apuntó y disparó hacia el bulto. Las aves volaron, pero una cayó al suelo. Calixto se puso a buscarla hasta que escuchó que algo pataleaba: la perdiz daba sus últimos alientos de vida. Entonces Calixto apoyó su escopeta en un árbol, y cuando se proponía levantar la presa, apareció un ser muy raro, un ser exótico que le impidió el paso. Calixto estaba completamente desconcertado. Lo que sucedía era algo inaudito.

- ¿Cómo crees que era este ser tan exótico?

El ser extraño era enano, panzoncito, con dientes negros y sobresalientes, completamente peludo como un oso, tenía una melena larga que llegaba hasta el suelo, un pie al revés, y usaba hojas como vestido. En realidad era horrible.

El hombrecillo agarró al joven para morderlo y se pusieron a pelear durante un largo rato. De pronto, Calixto aprovechó un descuido de su adversario y le dio un golpe tan fuerte que el Chullachaqui lo soltó.

- ¿Qué crees que hará Calixto?

Con mucha agilidad, Calixto saltó hacia donde estaba su escopeta y disparó contra el extraño ser en todo el vientre. El enanito cayó de espaldas al suelo, las tripas se le desparramaron... pero él las cogió con desparpajo y se las fue metiendo en su abultado vientre.

Calixto, al ver esa escena, botó su escopeta y se olvidó de la perdiz. Corrió y corrió pidiendo auxilio. Llegó a su casa, botando espuma por la boca, subió dos gradas y cayó desmayado al piso.

- ¿Qué sucederá luego?

Su padre salió a la puerta y corrió a socorrerlo.

–¡Mujer, algo extraño le ha sucedido a Cali!

La mujer escuchó los llamados de su esposo y corrió para ayudar a su hijo. Rápidamente, el padre cogió su machete y el candil y salió diciendo:

–¡Cuida al Cali, iré a buscar al curandero!

Después de un cierto tiempo llegaron los dos hombres. El curandero le tomó el pulso a Calixto.

–Pronto estará bien –afirmó el curandero, quien se puso a fumar su cachimba, y con el humo iba soplando por la cabeza y resto del cuerpo de Calixto. Este permanecía echado en el emponado, sin poder hablar. El curandero hizo tres veces la misma operación.

–Ya está curado.

–¿Qué ha tenido? –preguntó el padre.

–¿Qué ha sufrido mi hijito? –preguntó la madre, agitada.

–Señor –se sentó y se le dibujó una sonrisa irónica en el rostro–, fue el Chullachaqui que lo asustó.

–¿El Chullachaqui? –repitieron los padres.

Fuera de casa, el curandero narró cómo sucedió. Los padres se asombraron:

–El Chullachaqui es el diablo de la selva y se les aparece a todas las personas que no creen en Dios, o no están bautizadas. El muchacho estará bien, ya pasó todo el peligro.

Ellos decidieron que regresaría a aquel lugar para recoger las pertenencias de Calixto.

- ¿Qué creen que encontraron cuando volvieron al lugar?

Al día siguiente Calixto relató a sus padres lo que le había pasado. Luego se dirigieron al lugar de lo ocurrido para recoger la escopeta. El terreno donde lucharon estaba todo revuelto. Las hormigas estaban comiéndose a la perdiz, y a un costado se encontraba un pequeño tronco podrido con un agujero en medio.

- Regresemos a casa -dijo el padre-. Ahora pensemos en los padrinos para bautizar a Cali.
- Sí, los padrinos -dijo la mujer.

Fuente: Los guardianes de la Isla Sagrada (adaptado)

- Preguntamos a los estudiantes:

a. Sobre la comprensión de la historia:

- ¿Dónde y cuándo ocurre la historia? ¿Quién es el personaje? ¿Cómo era? ¿Qué le sucede? ¿Qué creencias y valores podemos apreciar en la historia? A estas preguntas, puedes añadir otras que consideres convenientes.

b. Sobre la narración del docente:

- ¿Cuál ha sido mi papel? ¿Cómo he narrado? ¿Cómo he usado mi voz? (tono de la voz, pausas) ¿Cómo he usado mis gestos y mi cuerpo? ¿Cómo he usado el espacio? ¿Qué he hecho para crear un ambiente de expectativa? ¿Cuándo hacía pausas? ¿Cuándo aceleraba la narración?

INDICADOR:

- Varía la entonación, volumen y ritmo para enfatizar el significado de su texto.

DESPUÉS

- Construimos, con el aporte de los estudiantes, la definición de narración oral y sus características, a partir de lo experimentado.
- Señalamos los criterios que deberán tomar en cuenta para narrar oralmente.
- Elaboramos con ellos el instrumento de evaluación, considerando en los criterios elementos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales.
- Hacemos una lista de relatos de las diversas regiones que conocen y elegimos uno para narrarlo. También pueden investigar y proponer luego de ello una lista variada.
- Les indicamos que los relatos no deben ser muy extensos, pues podemos perder la atención del público, y tampoco muy breves, porque el relato quedaría convertido en una anécdota.

- Ensayamos, considerando los criterios establecidos en el aula.
- Revisamos con los estudiantes qué pasos y qué recursos verbales y no verbales se han utilizado. A partir de ahí se construyen las características de la narración y se establecen los criterios para narrar.
- Se organizan y se preparan para narrar.
- Se sugiere que el espacio para narrar sea uno donde el narrador pueda tener cercanía y proximidad con el auditorio para que la comunicación sea directa.

f. Variantes

- Podemos plantear un proyecto para que los estudiantes del ciclo VI se preparen en la narración de mitos, leyendas y cuentos para los niños más pequeños. Pueden narrar en las aulas de los primeros grados de primaria o de inicial.
- Podemos hacer variantes para captar la atención de los niños. Algunos estudiantes pueden representar a los personajes haciendo uso de la expresión corporal y gestual. En otros casos, pueden utilizar imágenes mientras van narrando, y utilizar efectos sonoros. Esta puede ser una experiencia muy significativa para los estudiantes, ya que les ayudará a sentirse útiles y serviciales con los más pequeños.
- Proponer un evento narrativo sobre las tradiciones e historias de nuestra región, donde participen no solo los estudiantes, sino también otros miembros de la comunidad.

Alcances de la estrategia para abordar relatos orales en contextos andinos

Se sugiere abordar la narración a partir de situaciones cotidianas y reales. Existe la necesidad de crear situaciones de conversación ligadas a la vida cotidiana de nuestros estudiantes para que estos puedan relatar y contar las historias aprendidas en su comunidad, de manera espontánea y pertinente al tema que enmarca la conversación.

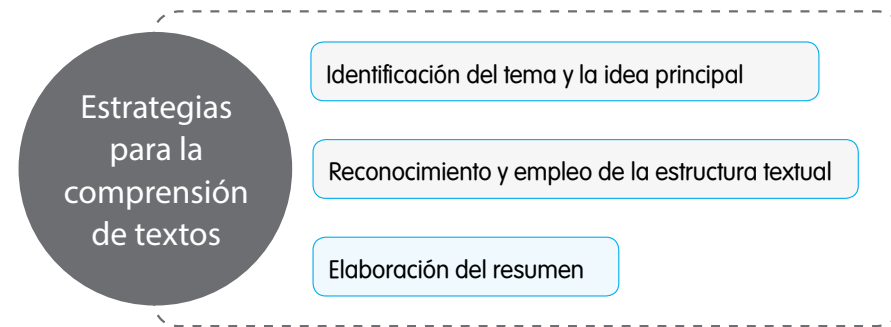
Según Virginia Zavala, contar una narración implica una estrategia de transmisión cultural de valores en la que se desarrolla una preocupación por que la siguiente generación cuente con habilidades necesarias (cómo trabajar, cómo tener coraje y abordar el sufrimiento, etc.).

Lo que motiva el surgimiento de narraciones son circunstancias reales. De hecho, las narraciones no solo se vinculan a las temáticas de conversaciones previas, sino también a la actividad que los sujetos desarrollan en ese momento (Zavala 2006: 130-131).

3.3.2 Estrategias para desarrollar competencias escritas

En el ciclo VI se puede aplicar una serie de estrategias que van a mejorar la comprensión y la producción escrita. En este fascículo presentamos las siguientes:

Estrategias para la comprensión de textos



1. Identificamos el tema y la idea principal

Todos los textos se organizan en torno a un tema y a una idea o hecho principal; una de las tareas del lector es identificarlos. Pero como no todos los textos son iguales, se necesita conocer la estructura de los diferentes tipos de textos y poder distinguir lo principal de lo secundario, es decir, destacar la información relevante. En ese sentido, para desarrollar las capacidades de recuperar información e inferir el significado del texto, se han planteado indicadores relacionados con las estrategias que desarrollaremos a continuación:

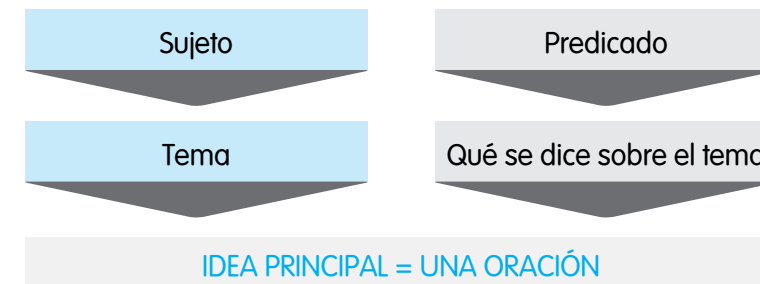
a. ¿Qué entendemos por tema e idea principal de un texto?

Según Aulls (1978):

- *El tema* indica al lector cuál es el asunto del discurso, y puede expresarse a través de una *palabra* o un *sintagma*. Se indicará a los estudiantes que, normalmente, cuando se les pregunta de qué trata un texto o una película, identifiquen el sujeto o tema principal del discurso.
- *La idea principal* es el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema. Este enunciado, al que hacen referencia la mayoría de las frases, puede expresarse por medio de una *oración simple* o de *frases coordinadas*. Se presenta en el texto de manera *explícita* o *implícita*; en este último caso, será necesario deducirla y generarla. Cuando se



pregunta cuál es la idea más importante que el escritor intenta decir o explicar con relación al tema, se solicita expresar la idea principal. Esta se diferencia del tema porque abarca más información que la contenida en la palabra o el sintagma que seleccionamos para expresar el tema.



También haremos referencia al papel esencial que ocupan las *ideas secundarias* como enunciados que sustentan o confirman la idea principal o a partir de los cuales los estudiantes tendrán que inferirla en caso de que no se encuentre explícita en el texto. El reconocimiento de las ideas secundarias, de su relación con el tema y la idea principal, así como la identificación de sus distintos niveles de importancia (jerarquización), constituyen también un objetivo de enseñanza al considerar la comprensión como un proceso que requiere el establecimiento de asociaciones adecuadas entre las ideas y la integración de sus significados en un todo coherente.

b. Procedimiento para identificar el tema y las ideas principales de un texto

- Para identificar el tema, los pasos concretos que puede emplear el estudiante son los siguientes:
 - Formularse esta pregunta: "¿De qué trata el texto?".
 - Para responderla se deben analizar cada una de las oraciones con el objetivo de seleccionar un *título* al que se aluda con todas ellas, aunque en cada una se dé una información distinta respecto del tema.
 - Controlar el empleo correcto de la estrategia haciéndose esta pregunta: "¿Cómo puedo saber que X es un título adecuado para el texto?".
 - Para responderla se debe inducir al estudiante a recordar en qué consiste un buen título: "Un buen título indica de qué trata el texto en su conjunto y preferiblemente es corto".

Para enseñar al estudiante a identificar el tema de un párrafo, puede ser útil mostrarle cómo *clasificar y categorizar palabras y frases*. A través de la categorización, el estudiante identifica un criterio o característica que le sirva para relacionar la información que le proporciona el párrafo o el texto.

- Para identificar la idea principal de un texto, los pasos que puede poner en marcha el estudiante son los siguientes:
 - Hacerse esta pregunta: ¿Qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
 - Analizar cada una de las oraciones del párrafo.
 - Emplear macrorreglas (sobre las cuales profundizaremos más adelante). El estudiante debe preguntarse durante el análisis: ¿Hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? (*Macrorregla de supresión*).

Si la macrorregla de supresión no lo ayuda a extraer la idea principal, el estudiante debe preguntarse: ¿Puedo sustituir algunas de las oraciones del texto, que constituyen solo ejemplos, por otra más general que las incluya? (*Macrorregla de generalización*).

Puede también aplicar la *macrorregla de integración* (o construcción) para identificar la idea principal, también expresada implícitamente: ¿Cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones?

- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: "¿Esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema? ¿Cómo puedo saber que esta es la idea principal? ¿Conozco alguna otra pista?".

La estrategia para identificar el tema poniendo título a los textos permite introducir la noción de idea principal y las formas que puede adoptar esta (si se presenta de manera explícita o implícita).

c. Propongamos un ejemplo

1.º oración: Las termitas, una especie de insectos, pueden ocasionar muchos daños a las estructuras hechas de madera. *Estas criaturas minúsculas viven bajo la tierra y se abren paso hacia la madera, penetrando en los árboles y casas viejas.* Una vez infiltradas en su interior, las obreras comienzan a devorar la madera, y muchas veces ocurre que *las termitas* pasan inadvertidas hasta que el daño ya está hecho (Cooper 1990: 342).

2.º oración: *Estas criaturas minúsculas viven bajo la tierra y se abren paso hacia la madera, penetrando en los árboles y casas viejas.*

3.º oración: *Una vez infiltradas en su interior, las obreras comienzan a devorar la madera, y muchas veces ocurre que las termitas pasan inadvertidas hasta que el daño ya está hecho (Cooper 1990: 342).*



Identifica el tema y la idea principal que se encuentran expresados explícitamente.

- Para saber cuál es el tema, hago lo siguiente:
 - Pregunta: ¿de qué trata el texto?
 - Respuesta: de las termitas. El título del texto podría ser este, ya que, además de aparecer en todas las oraciones (como se observa en el gráfico), es breve.
- Para determinar cuál es la idea principal, procedo de la siguiente manera:
 - Pregunta: ¿qué es lo más importante que el texto me está diciendo sobre las termitas?
 - Análisis de cada una de las oraciones del texto.

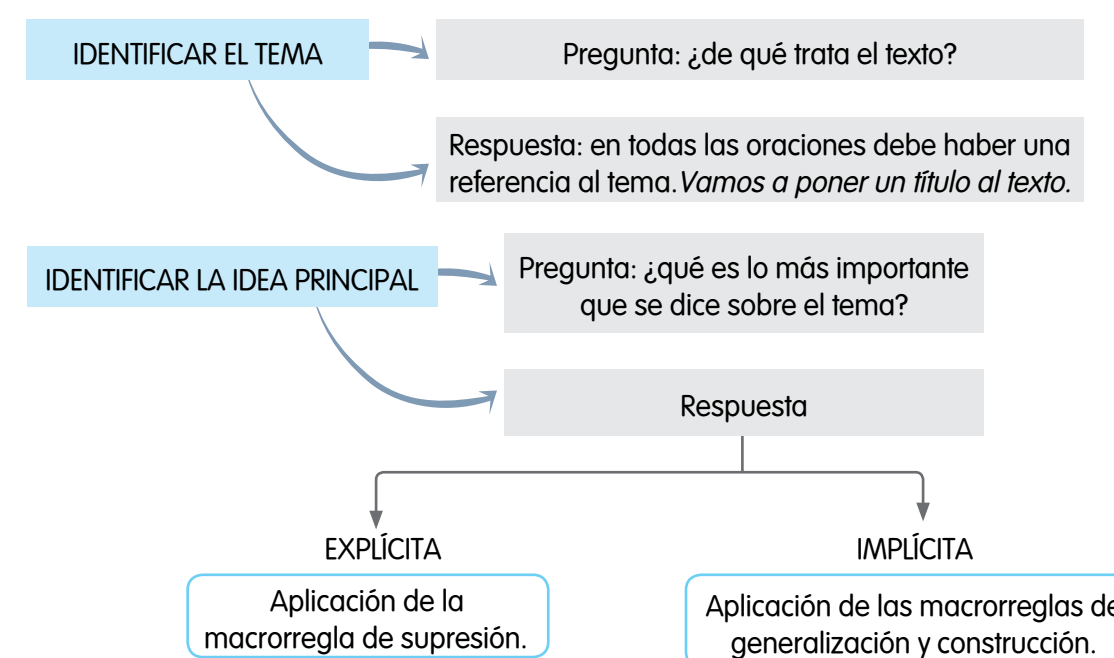
En la primera oración: el autor me está informando sobre los daños que las termitas ocasionan a las estructuras hechas de madera.

En la segunda oración: el autor expone cómo las termitas penetran en los árboles y en las casas viejas. Esta segunda oración constituye una explicación que puede incluirse dentro de la primera.

En la última oración: el autor cuenta cómo las termitas comienzan a devorar la madera, pasando inadvertidas. Es otra explicación de lo expuesto en la primera oración.

La idea más importante que el autor está exponiendo acerca de las termitas es que *"pueden causar muchos daños a las estructuras hechas de madera"*. Esta idea incluye el contenido de las demás, a las que considero como las ideas secundarias o detalles que han ayudado al escritor a construir la idea principal.

d. Resumen de la estrategia



Seguidamente presentaremos las macrorreglas a las cuales hemos hecho referencia durante el desarrollo de la estrategia.

LAS MACRORREGLAS

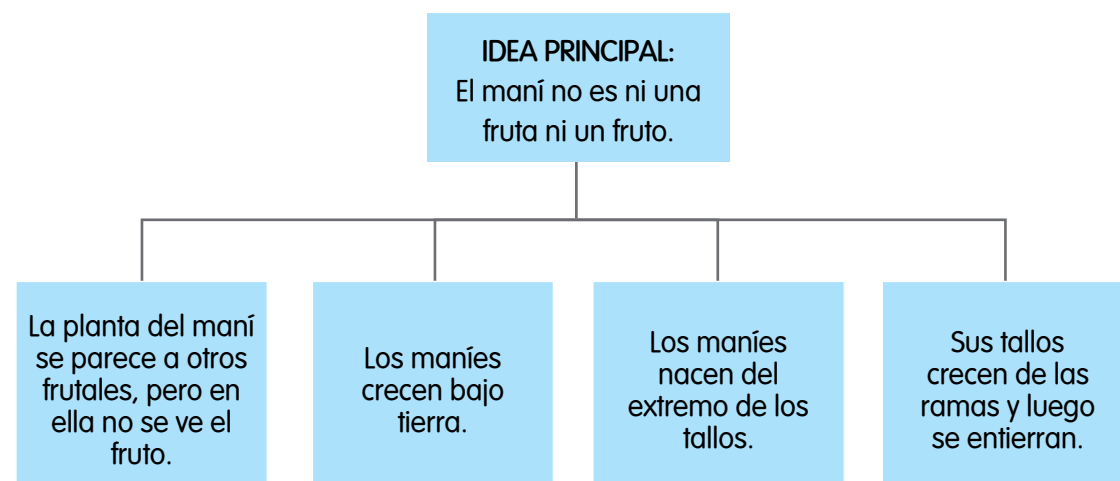
Hay tres tipos de macrorreglas que podemos enseñar a los estudiantes como técnicas para identificar una idea principal explícita o implícita en un texto. Estas son: supresión, generalización y construcción.

TÉCNICA DE SUPRESIÓN. Consiste en eliminar toda la información redundante, dejando únicamente aquella oración que constituya el resumen del texto y que aparezca expresada de forma explícita.

~~El maní no es una fruta ni un fruto. La planta de los maníes es parecida a otras que son frutales, con la diferencia de que no se ve la fruta. Los maníes crecen bajo tierra. Los tallos crecen de las ramas de la planta hasta que llegan a la tierra. Después se entierran y en el extremo de cada tallo nace el maní.~~

Entonces, aplico la macrorregla de supresión. ¿Hay algo que pueda quitar porque ya aparece expresado en algún lugar del texto? Creo que sí... Las dos últimas oraciones son una explicación de lo que ya se expone en la primera, son ideas secundarias, por lo que en la primera oración está la idea principal del texto. Es una idea principal explícita.

TEMA: el maní

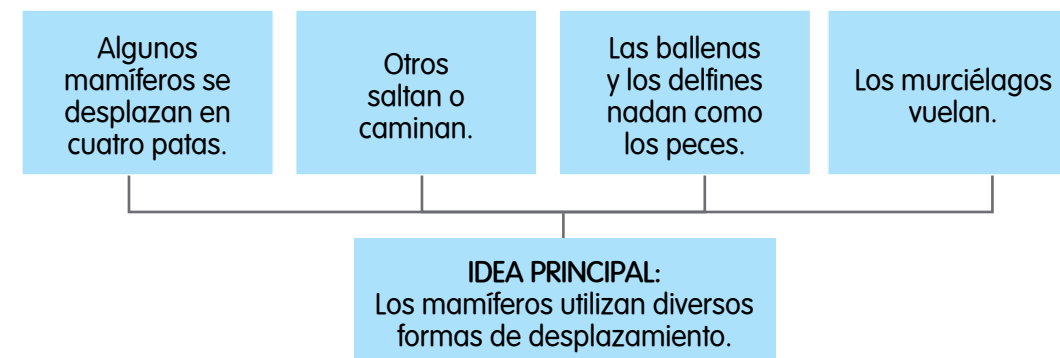


TÉCNICA DE GENERALIZACIÓN. Consiste en inferir la proposición más general a partir de un conjunto de oraciones que constituyen su ejemplificación. Es importante que las oraciones estén en el mismo nivel de generalidad.

Mientras que los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas, los primates saltan de rama en rama o caminan sobre sus patas traseras. Los delfines y las ballenas, sin embargo, se han adaptado a la vida acuática y nadan como si fuesen peces; en tanto que los murciélagos vuelan por la noche, orientándose con su sistema de radar.

Los mamíferos utilizan diversas formas de desplazamiento.

TEMA: desplazamiento de los mamíferos



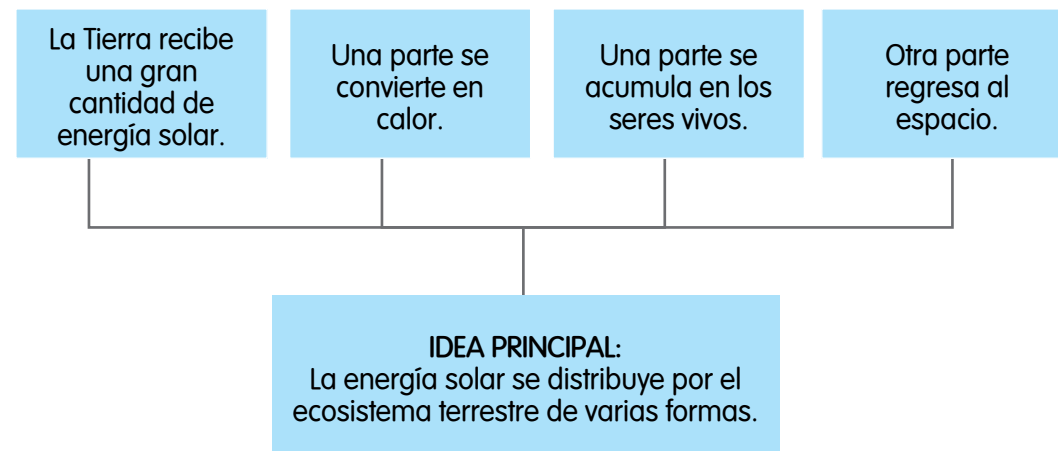
Para lograr la aplicación de esta técnica en el texto que hemos presentado como ejemplo, se requiere que el estudiante conozca previamente la condición de mamíferos tanto de las ballenas y los delfines (de los que, por su hábitat, se podría pensar que son peces) como de los murciélagos. De esta manera, la técnica de generalización nos da muestras de un desarrollo de la comprensión lectora en relación con los esquemas previos de conocimientos.

TÉCNICA DE CONSTRUCCIÓN. Consiste en reemplazar un conjunto de proposiciones por una más general que no se encuentra explícita en el texto, pero que se puede derivar como una conclusión lógica o consecuencia de todas ellas.

La Tierra recibe una gran cantidad de energía procedente del Sol. Una pequeña fracción de ella se acumula en forma de energía química en los seres vivos; otra parte calienta el suelo, el aire y los océanos, y el resto, que es la mayor parte, vuelve de nuevo al espacio en forma de calor. Así, el ecosistema terrestre retiene y hace circular el calor y la energía.

La energía solar se distribuye por el ecosistema terrestre de varias formas.

TEMA: energía solar y vida en la Tierra



2. Reconocemos y empleamos la estructura textual

Para mejorar la comprensión lectora es necesario enseñar a los estudiantes a identificar y operar con la estructura textual y la forma general de organización de un texto. La manera general por medio de la cual el escritor estructura las ideas determina que sean unas u otras las ideas principales de dicho texto. Por este motivo, al enseñar a los estudiantes a identificar el modo de organizar las ideas, les facilitamos la identificación de estas o de la información relevante que contiene un texto.

a. ¿Qué entendemos por estructura textual?

La estructura textual se define como la forma general o la organización que un autor emplea para interrelacionar las distintas ideas que va expresando en un texto.

De acuerdo con esta definición, la forma organizativa que utilice el autor dará lugar a distintos tipos de textos o géneros textuales y cada uno de ellos determinará como importante una u otra información. Los modos de organizar las ideas vendrán condicionados por los propósitos que el autor persiga con la información que pretende transmitir.

Como señalan Hernández y Quintero (2007: 109), Meyer (1975, 1984, 1985), respecto de las tipologías textuales expositivas, el reconocimiento de la estructura de un texto y de sus componentes ayuda al lector a formar la macroestructura, a la vez que le permite "utilizar una estrategia estructural cuando este pretende recuperar de la memoria la información proporcionada por el pasaje concreto".

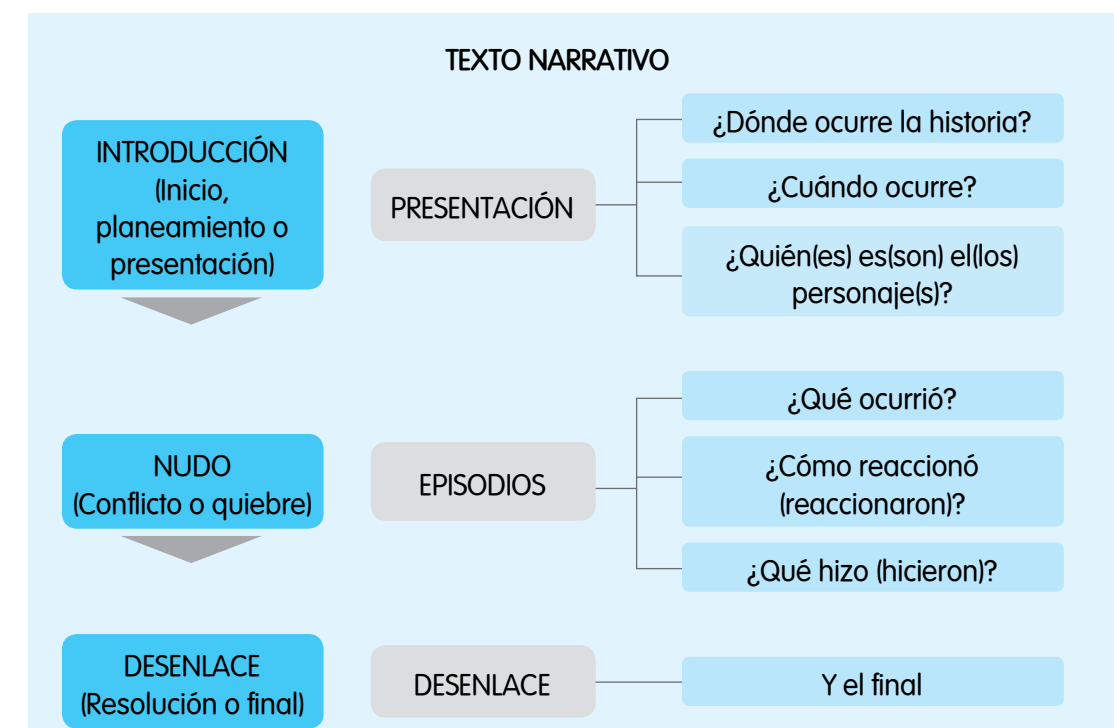


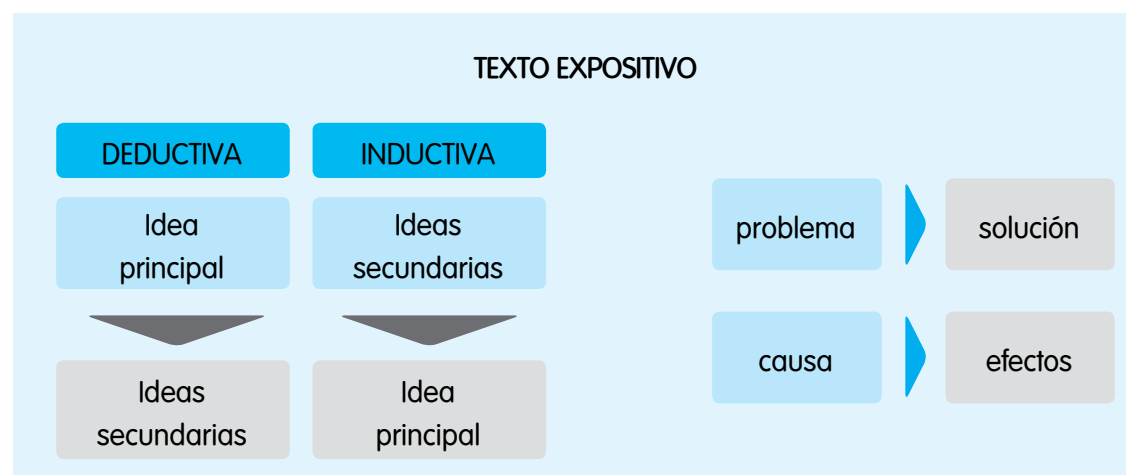
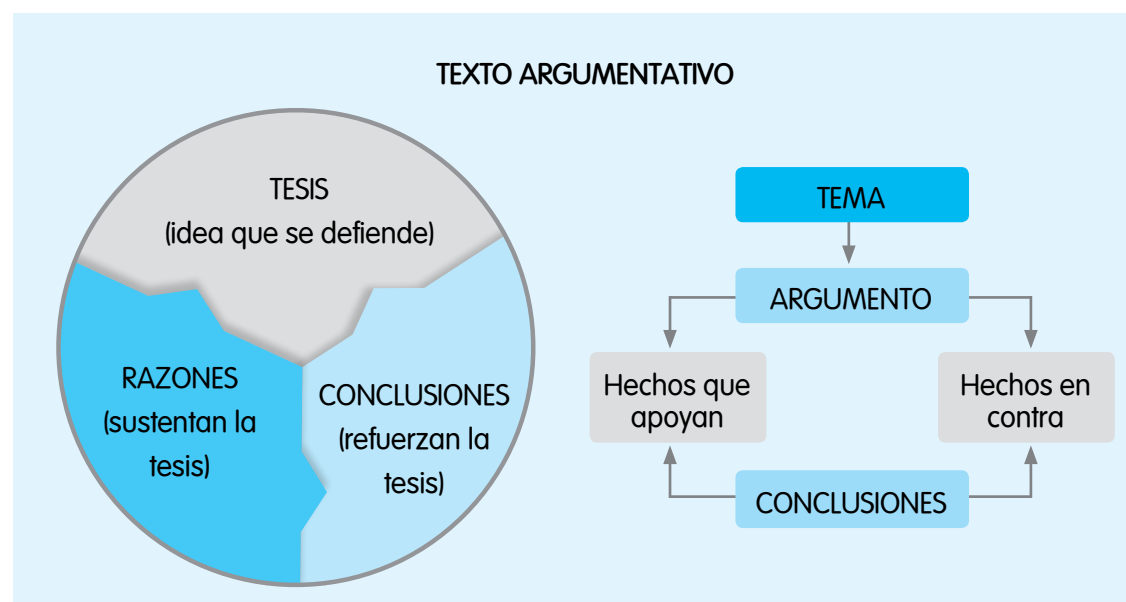
b. ¿En qué consiste la estrategia para identificar la estructura textual?

Para el desarrollo de esta estrategia se debe:

- Presentar a los estudiantes diversos textos en los que se muestren diferentes estructuras textuales.
- Conceptualizar las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa y expositiva, características y distinción entre ambas).
- Reconocer tipologías textuales expositivas con características, señalizaciones y organización gráfica.

Veamos, seguidamente, la presentación de textos con diversas estructuras textuales, de las cuales explicaremos algunas:





A continuación, como parte de la conceptualización de las diferentes tipologías textuales, presentamos algunas definiciones y características:

Tipo de texto	Características
Descriptivo	Presenta caracterizaciones de personas, objetos, escenarios o procesos por medio de sus rasgos o características distintivas.
Narrativo	Se caracteriza por presentar hechos organizados en un eje temporal. Se consideran importantes los hechos, los personajes que los realizan y las relaciones causa-efecto.
Informativo	Busca ofrecer información precisa sobre un tema y, además, que el lector la comprenda. Un texto informativo se caracteriza por emplear un lenguaje objetivo, sin palabras de contenido emocional. La presencia de estas características en un texto facilita la identificación de su propósito.
Argumentativo	A partir de un tema o una hipótesis, se organiza una demostración, en la que se explica, se ejemplifica, se confrontan ideas, para llegar a una conclusión.
Expositivo	Su función primordial es la de transmitir información, pero no se limita simplemente a proporcionar datos, sino que, además, agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías. Está presente en todas las ciencias, tanto en las físico-matemáticas y biológicas como en las sociales, ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de cada uno de sus dominios.
Instructivo	Es el que brinda una secuencia clara de indicaciones que tienen como finalidad desarrollar una actividad para llegar a una meta o lograr un objetivo. El lenguaje debe ser preciso y concreto.
Historieta	Es la narración de una historia mediante una sucesión de ilustraciones que se completan con un texto escrito. La historieta tiene, en virtud de una original presentación del código icónico y verbal, un lenguaje dotado de autonomía expresiva y comunicativa, con una gramática propia.

Luego de que los estudiantes conocen los diferentes tipos de textos y estructuras, se inicia el desarrollo de la estrategia:

c. Aplicamos la estrategia

- *¿Cómo identificar la estructura de un texto?* Para esto, les enseñaremos a fijarse en algunas de las *señalizaciones o marcadores retóricos* y a formularse preguntas como: ¿qué tipo de organización de las que ya conozco podría ser la que ha empleado el autor en este texto? ¿Qué estructuras podría descartar en primer lugar? ¿Por qué?
- *¿Cómo representar esa estructura?* Para este fin, mostraremos a los estudiantes la forma de organizar gráficamente las ideas temáticas del pasaje, en sus

componentes. Los induciremos a que se autopregunten con interrogantes como esta: ¿qué ideas temáticas están haciendo referencia –según los casos– a las causas, consecuencias, problema, soluciones, comparaciones, etc.?

- ¿Cómo extraer, a partir de la estructura textual identificada, la idea principal-general? Se realiza mediante el empleo de las macrorreglas, aplicadas, en este caso, a las ideas temáticas que se han ido organizando en cada componente de la estructura. También por medio de deducciones del tipo de: "Si la estructura es..., la idea principal debe resumir la información importante relacionada con esta".

d. Propongamos un ejemplo

El texto será el siguiente:

Primera señalización: indica que se introduce una estructura comparativa.	Los hombres y mujeres que en nuestros días son enviados al espacio exterior y los pioneros norteamericanos que hace años se trasladaban al lejano oeste tienen muchas cosas en común.
Segunda señalización: indica que se va a decir algo que estos dos tipos de viajeros comparten.	Ambos, los pioneros y los viajeros espaciales, iban a la exploración de territorios desconocidos aventurándose en regiones en las que nadie había estado antes. Los viajeros del espacio, igual que los pioneros, se enfrentaban a múltiples riesgos que desconocían.
Tercera señalización: indica que se va a decir algo acerca de las diferencias entre estos viajeros.	Pero los métodos utilizados por los pioneros para sus desplazamientos eran muy diferentes de los que utilizan hoy en día los viajeros espaciales. Las rudimentarias carretas tiradas por caballos o yuntas de bueyes permitían a los pioneros desplazarse a velocidades muy por debajo de las que alcanzan hoy los poderosos cohetes lanzados al espacio.
Cuarta señalización: se confirman las semejanzas.	Aun así, había ciertos elementos similares en ambos tipos de viajes: la vida en el interior de una cápsula espacial y la que hacían los pioneros en sus carretas entoldadas suponían grandes penurias y dificultades" (Cooper 1990: 362).

- Comenzamos leyendo el texto para identificar los subtemas e ideas temáticas. Con este fin, dividimos el texto en párrafos.

Primer párrafo

- Para identificar el subtema, debemos preguntarnos: *¿de qué trata el párrafo?*
Respuesta: trata de los astronautas y de los pioneros norteamericanos.
- Ahora bien, *¿qué es lo más importante que el autor nos dice en este párrafo sobre los astronautas y los pioneros norteamericanos?*
Respuesta: ambos tienen muchas cosas en común.

Segundo párrafo

- *¿De qué trata el párrafo?*
Respuesta: de las semejanzas entre los pioneros norteamericanos y los astronautas.
- Luego, *¿qué es lo más importante que el autor nos dice sobre dichas semejanzas?*
Respuesta: los astronautas y los pioneros norteamericanos se parecen en que exploran territorios desconocidos, enfrentándose a muchos riesgos.

Tercer párrafo

- *¿De qué trata el párrafo?*
Respuesta: de las diferencias entre los pioneros norteamericanos y los astronautas.
- Luego, *¿qué es lo más importante que dice acerca de las diferencias?*
Respuesta: los astronautas y los pioneros norteamericanos se diferencian en los métodos de desplazamiento utilizados.

Cuarto párrafo

- *¿De qué trata el párrafo?*
Respuesta: trata de otra semejanza.
- *¿Y qué es lo más importante que el párrafo nos dice ahora sobre esta semejanza?*
Respuesta: ambos tipos de viaje suponían grandes penurias y dificultades.

En seguida, nos preguntamos: *¿de qué trata todo el texto?*

Respuesta: de los astronautas y los pioneros norteamericanos.

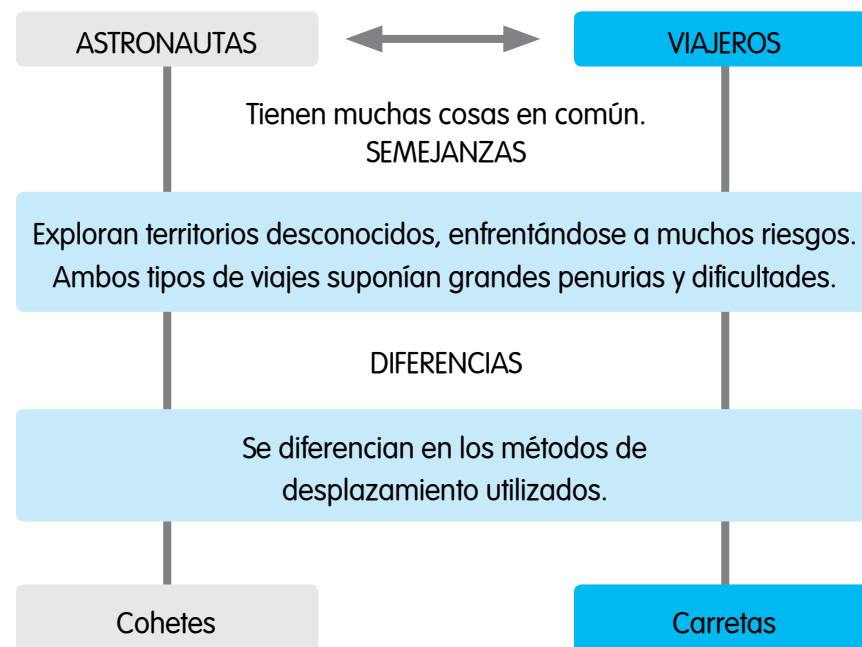
Este es un título que incluye el contenido de los subtemas seleccionados.

- Ahora pasaremos a *identificar la estructura del texto*. La identificación de los subtemas y de las ideas temáticas nos da pistas para afirmar que se trata de una relación comparativa
 - La primera frase nos hizo saber, de entrada, que el autor estaba comparando a los hombres que son enviados al espacio exterior, es decir, los astronautas, con los pioneros del lejano oeste, porque en ella se expresa que ambos tienen

muchas cosas en común. Esta es la *primera señal* que encontramos y que es indicativa de los textos en los que se introduce una estructura comparativa.

- Además de esta palabra clave, el segundo párrafo es introducido mediante la palabra "ambos", que estaría indicando que se va a decir algo que estos dos tipos de viajeros comparten. "Al igual que" es otra de las *señales* que indican otra posible semejanza.
- Aun así, en la frase siguiente, el autor introduce la conjunción adversativa "pero", lo que indica que ahora ya no va a hablar de las semejanzas, sino de las diferencias. Esto se confirma cuando se lee la expresión "diferentes de" para referirse a las diferencias entre el tipo de transporte utilizado por unos y otros.
- Finalmente, en la frase siguiente, el autor vuelve a introducir otra pista que indica que se trata de un texto comparativo y, en consecuencia, expositivo. Esta es: "similares en".

Todas estas señales, unidas a la información que ya hemos ido extrayendo en cada uno de los párrafos del pasaje, permiten concluir con seguridad que se trata de un texto con una estructura comparativa.



Para identificar la idea principal de todo el texto, nos preguntamos primero:

¿Qué es lo más importante que el autor dice sobre los pioneros y los astronautas?

Si la estructura del texto es comparativa, entonces la idea principal tiene que resumir el contenido fundamental respecto a esta organización.

Podríamos decir que la idea principal es "las diferencias y semejanzas entre los pioneros y los astronautas". Sin embargo, esta idea es muy general; aquí podrían incluirse otras diferencias y semejanzas, además de las que apunta el autor. Por tanto, tiene que constituir algo más específico.

- Entonces nos formularemos la *primera pregunta* que podría ayudar a identificar esta idea: ¿puedo quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras? No hay una oración en el texto donde se incluyan todas las ideas temáticas seleccionadas. Es decir, no existe una idea principal explícita.
- En consecuencia, pasamos a formularnos la *segunda pregunta*: ¿Puedo sustituir algunas de las oraciones del texto, que constituyen solo ejemplos, por otra más general que las incluya?
- En este caso, sí podríamos sustituir las ideas temáticas referidas a las semejanzas por la oración más general que coloqué al principio del esquema: "Los pioneros y los astronautas tienen muchas cosas en común". Pero, aun así, debería especificar un poco más en qué consisten esas cosas comunes. Estas hacen referencia a los viajes que realizaban unos y otros. Por tanto, la idea más general podría ser: "Los pioneros y los astronautas tienen muchas cosas en común en los viajes que realizan". Sin embargo, esta no puede constituirse todavía como la idea principal del texto porque no incluye las diferencias.
- Como esta idea debe incorporar las semejanzas y las diferencias, se la podría formular de la siguiente manera: "Los pioneros y los astronautas tienen muchas cosas en común en los viajes que realizan, pues se enfrentan a riesgos durante su exploración por lo desconocido; pero difieren en los métodos de transporte utilizados". Esta idea sí recoge las semejanzas y las diferencias y en qué consisten estas, pero de forma más general que la información expresada por las ideas temáticas.
- En conclusión, la estructura empleada por el autor y la identificación de los subtemas e ideas temáticas nos han permitido deducir la idea principal.

4. Elaboramos el resumen

Un desempeño importante para el desarrollo de la capacidad de reorganizar información es la elaboración de un resumen.

a. ¿Qué entendemos por resumen?

Es la versión reducida del texto original, que se elabora a partir de las ideas principales de un texto, es decir, mantiene la información más relevante. Es importante que el estudiante se apropie de los procedimientos para realizarlo, pues un buen resumen es la evidencia de una buena comprensión del texto. En su elaboración se ponen en juego las macrorreglas a las que nos hemos referido líneas atrás.



De manera general, el resultado de esta estrategia tiene algunas características que lo catalogan como un buen resumen:

- Es breve. Generalmente se dice que debe tener el 30% del texto original, aunque esta cifra es totalmente referencial.
- Contiene la información más importante del texto original.
- Se redacta con un lenguaje cercano al utilizado en el texto original.
- Por lo general, se mantiene la secuencia que el autor ha utilizado en la presentación de las ideas en el texto original, aunque la información puede ser también reordenada.
- Las ideas están conectadas unas con otras y se pueden leer de corrido. Por lo tanto, la yuxtaposición de ideas sin conectores no es un resumen, como tampoco lo es un esquema o un cuadro sinóptico.
- Está libre de comentarios y expresiones personales de quien elabora el resumen. Por ejemplo, no se puede incluir frases como "más adelante", "me parece", "el autor dice", "aunque mi opinión es distinta", etc. Es necesario, entonces, diferenciar la voz del autor del texto de la voz del autor del resumen.

b. ¿En qué consiste la estrategia para redactar un resumen?

Para redactar un resumen, de manera general, podemos seguir este procedimiento:

- Lectura atenta del texto.
- Subrayado de ideas temáticas. También podemos utilizar las macrorreglas, así como el sumillado o la toma de apuntes para identificar lo más relevante del texto.
- Organización de la información según la secuencia del texto original.
- Redacción del resumen.

c. Propongamos un ejemplo

A continuación proponemos el siguiente texto:

LA BASURA Y LAS GRANDES CIUDADES

El problema de la basura afecta diariamente a las diferentes ciudades del mundo, pues sus habitantes tienen grandes dificultades para destruirla. Se han ensayado, al respecto, distintas fórmulas para realizar un tratamiento adecuado de la basura. Por un lado, se puede ir acumulando toda la basura en ciertos lugares, que reciben el nombre de basureros. Pero estos "basureros" llegan, tras un periodo de actividad, a estar llenos totalmente, por lo que hay que cubrirlos y buscar otro lugar como futuro basurero. Por otro lado, la basura puede quemarse como se hace en muchas ciudades, pero los gases que se desprenden durante la incineración contaminan la atmósfera, por lo que el remedio suele ser peor que la enfermedad. En otras ciudades están intentando reciclar la basura, es decir, transformarla para después volver a usar sus productos. Por ejemplo, la basura orgánica (como los restos de las comidas y los desperdicios alimentarios) puede transformarse en abono para la agricultura. Pero entre la basura también hay otros productos, como papeles, cartones, etc., que se transforman en materias primas para volver a fabricar papel (el llamado papel reciclado). Sin embargo, para conseguir estos objetivos, es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar su basura: la que es reciclable, como los productos citados antes, y la que no lo es, como los plásticos.

Adaptado de <http://lenguadesparto.blogspot.com/2012_01_01_archive.html> (Recuperado el 2-12-2012)>.

Según el procedimiento sugerido, realizamos la siguiente secuencia:

1. Solicitamos a los estudiantes que hagan una lectura atenta del texto. Luego conversamos para verificar si tienen una idea clara del texto leído. Podemos preguntar:
 - ¿De qué trata el texto leído?
 - ¿Qué problema afrontan las ciudades?
 - ¿Cómo tratan de solucionar el problema?
 - ¿Qué dificultades están asociadas a cada forma de tratamiento de la basura?

Con estas interrogantes iniciales, desarrollamos capacidades, como la recuperación de información y la inferencia del significado de un texto.

2. Pedimos a los estudiantes que subrayen las ideas temáticas, en el caso de que estén explícitas. Según la conversación realizada previamente, sabemos que el texto describe un problema y sus formas de tratamiento; por lo tanto, contamos con los indicios suficientes para hacer el subrayado. Podemos realizarlo de la siguiente manera:

LA BASURA Y LAS GRANDES CIUDADES

El problema de la basura afecta diariamente a las diferentes ciudades del mundo, pues sus habitantes tienen grandes dificultades para destruirla. Se han ensayado, al respecto, distintas fórmulas para realizar un tratamiento adecuado de la basura. Por un lado, se puede ir acumulando toda la basura en ciertos lugares, que reciben el nombre de "basureros". Pero estos basureros llegan, tras un periodo de actividad, a estar llenos totalmente, por lo que hay que cubrirlos y buscar otro lugar como futuro basurero. Por otro lado, la basura puede quemarse como se hace en muchas ciudades, pero los gases que se desprenden durante la incineración contaminan la atmósfera, por lo que el remedio suele ser peor que la enfermedad. En otras ciudades están intentando reciclar la basura, es decir, transformarla para después volver a usar sus productos. Por ejemplo, la basura orgánica (como los restos de las comidas y los desperdicios alimentarios) puede transformarse en abono para la agricultura. Pero entre la basura también hay otros productos como papeles, cartones, etc., que se transforman en materias primas para volver a fabricar papel (el llamado papel reciclado). Sin embargo, para conseguir estos objetivos, es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar su basura: la que es reciclable, como los productos citados antes, y la que no lo es, como los plásticos.

Observemos que el texto recoge la estructura textual de problema-soluciones, por lo que hemos subrayado las partes del texto que se refieren al problema y a sus formas de tratamiento, no así a los ejemplos o a las explicaciones.

3. Una vez que hemos subrayado la información más importante del texto, la organizamos en una especie de esquema para identificar las relaciones que hay entre las distintas ideas. El esquema jerárquico es importante porque revela la secuencia que seguiremos en la redacción del resumen. El esquema podría quedar de la siguiente manera:

Formas de tratamiento de la basura en las grandes ciudades

- Puede ser acumulada en basureros.
 - Cuando se llenan, hay que buscar otros basureros.
- Puede ser incinerada.
 - Los gases contaminan la atmósfera.
- Puede ser reciclada.
 - Requiere de un sistema para separar la basura reciclable de la que no lo es.

Observemos que esta vez hemos dispuesto las ideas en el mismo orden en que están expuestas en el texto original. Pero el orden también podría ser otro, pues las tres ideas son del mismo nivel y no guardan una relación secuencial.

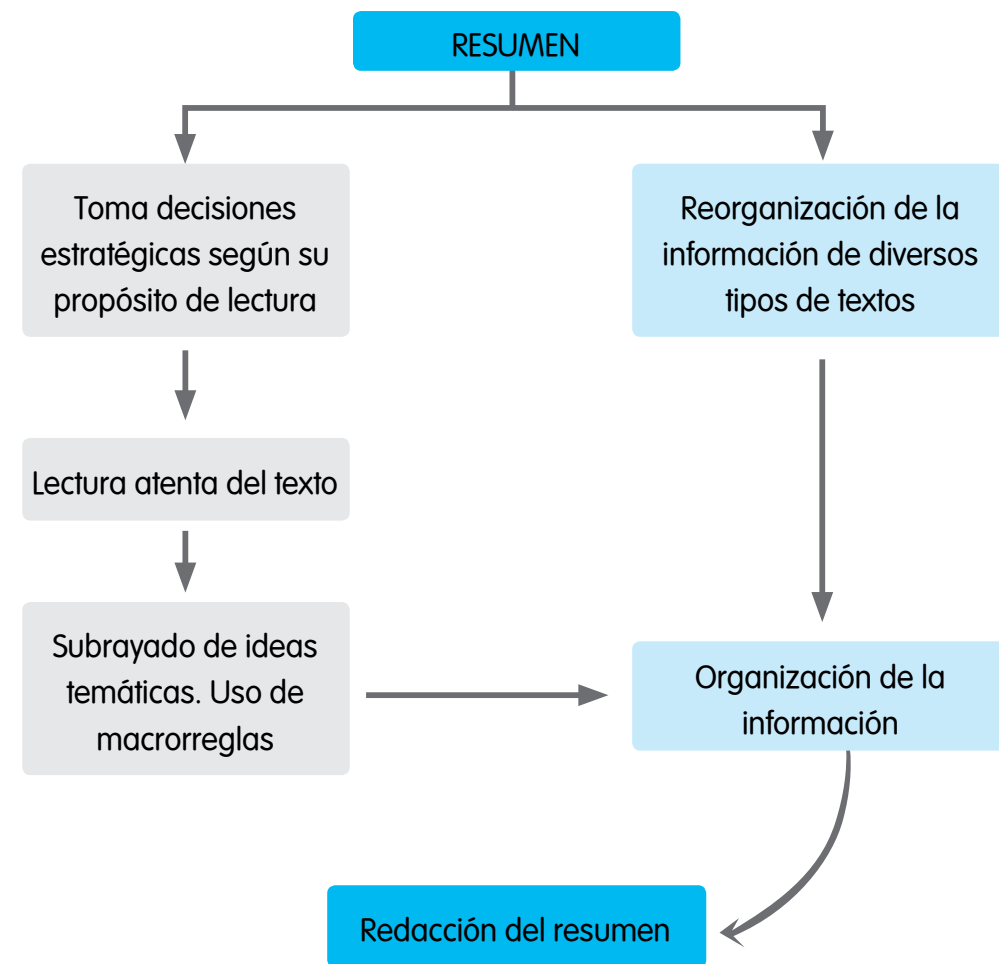
4. A partir del esquema anterior, ya estamos en condiciones de redactar el resumen, el cual podría quedar así:

Las grandes ciudades tratan la basura de distinto modo: la acumulan en basureros o la queman; sin embargo, ambos procedimientos presentan inconvenientes, que pueden obviarse si se recicla la basura para transformarla en abono o en materia prima para producir nuevos materiales. Este procedimiento exige que los ciudadanos separen la basura reciclable de la que no lo es.

5. Como última tarea, podríamos evaluar el resumen para verificar si cumple con las características mencionadas anteriormente. Podemos proponer una lista de cotejo para que los estudiantes se evalúen entre ellos. De este modo, realmente aprenderán a resumir textos y, consecuentemente, mejorarán su proceso de comprensión.

Finalmente, podemos manifestar que el resumen es un texto producido con sus propias características de coherencia, cohesión, etc., por lo cual, al surgir como resultado de la lectura, es una estrategia híbrida. Es decir, el resumen fusiona la competencia de comprender un texto con la competencia de producir un texto, como una manifestación concreta de la importante relación que existe entre leer y escribir.

d. Resumen de la estrategia



Estrategias para la producción de textos

Al igual que en la competencia correspondiente a la comprensión de textos escritos, para desarrollar la competencia de producción de textos se emplean también una serie de estrategias. En general, hemos de considerar tres etapas para la escritura: la planificación (antes de la escritura), la redacción (durante la escritura), y la revisión (después de la escritura), enfocadas en casos concretos.

A continuación, sugerimos orientaciones para trabajar en el aula, y que puedes modificar según el tipo de texto a producir (descriptivos, explicativos, argumentativos). Como verás, el primer ítem está enfocado en una situación de contexto real (corresponden al contexto extraescolar), el último se contextualiza en el ámbito escolar a raíz de una tarea, y el intermedio corresponde a una situación que puede ocurrir tanto en el aula como en el contexto extraescolar (publicidad y elecciones).

1. Escribimos a partir de una anécdota

a. ¿En qué consiste?

Para aprender a ver más lejos, podemos subirnos a hombros de gigantes; en este caso, para que nuestros estudiantes desarrollen la competencia de producción de textos podemos ofrecerles textos como modelos. Lo que haremos es reconocer los rasgos del género textual, reconocer sus recursos, su estilo y aprender de ello. Escribiremos una anécdota, y previamente leeremos "Una lección inolvidable" (*Módulo de comprensión lectora de primero de Secundaria*) para reflexionar sobre cómo esta ha sido elaborada.

b. ¿Cuál es su propósito?

Al igual que cualquier persona que ejerce un oficio, el estudiante, para escribir un texto, necesita un conjunto de recursos. Escribir requiere dominar técnicas que le hagan posible transformar la "materia prima". Una forma de hacerlo es basarse en un texto ya existente que sirva de modelo.

c. Secuencia didáctica

ANTES

- Invitamos a los estudiantes a recordar una experiencia que los haya impresionado mucho. Puede tratarse de algo alegre o triste, algo que hayan vivido ellos o que le haya pasado a otra persona y que quisieran contar.

DURANTE

- Leemos una anécdota. En este caso, hemos seleccionado "Una lección inolvidable".

Una lección inolvidable

Era una día como todos, el micro que me llevaba a la escuela se abría paso entre el tráfico de la ciudad. El cobrador inició su rito diario de cobrar el pasaje, pasando de pasajero en pasajero con su voz raspada, acompañada por el tintinear de las monedas en su mano derecha. Busqué en el bolsillo de mi pantalón el dinero que papá dejaba en la mesa para mí y... ¡no estaba! Voteé todos los bolsillos y hurgué en mi mochila y hasta en mis cuadernos, pero nada. ¿Y ahora, con qué pagaré mi pasaje? El cobrador, ya cerca de mí, regresó donde el chofer para una llamada suya, lo que me dio tiempo para pensar en el milagro de volver a meter la mano en mi bolsillo y encontrar el dinero en el lugar de siempre..., pero la cruda realidad me devolvió a la angustia de un bolsillo vacío. Y llegó el momento de enfrentar la mano extendida del cobrador... cuando un caballero que se había percatado de mi bancarrota le dijo que él pagaría mi pasaje. Su voz me desconcertó, más que su acción inesperada y al alzar mi vista para que mis ojos confirmaran lo que oí... Era mi papá. Al ver que había olvidado mi dinero en la mesa, vino detrás de mí sin que yo lo descubriera y acompañó en silencio mi viaje para aparecer en el momento justo y darme una lección.

Jesús H. Reynalte Espinoza en MINEDU 2014

- Realizada la lectura, precisamos el tipo de texto a partir de la pregunta:

- Según sus características, ¿qué tipo de texto es? (Anécdota)
- Sobre el contenido del texto: ¿a quién le pasó?, ¿qué le pasó?, ¿dónde pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿cómo se sintió?
- Sobre el propósito: ¿para qué hemos leído esta anécdota?, ¿cuál será el propósito de esta sesión?, ¿de qué manera la escritura de este texto me ayuda a mejorar mis capacidades relacionadas a la producción de textos?

Tengamos en cuenta que una buena articulación entre la escritura y la lectura de textos de un mismo género o estilo, mediadas por la reflexión metatextual, es para los estudiantes una fuente de saberes.

- Planificar el texto

Los estudiantes planifican su texto sobre la base de las preguntas planteadas. Antes precisan el propósito del texto, la anécdota que se van a contar y los destinatarios.

En cuanto a la anécdota a contar, se selecciona la información y se la organiza. Se formula con palabras el objetivo de compartir la anécdota y se selecciona una técnica para organizar las ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras claves, etc.), se determina cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.) y se elabora un primer borrador.

Podemos organizar a los estudiantes en grupos de a dos y brindarles el siguiente esquema para orientación.

Planificación del texto: anécdota	
Propósito del texto	
¿Sobre qué situación voy a escribir?	
Destinatario	
Tipo de registro	
¿A quién le pasó?	
¿Qué personas estuvieron involucradas?	
¿Cuándo le pasó?	
¿Dónde le pasó?	
¿Qué le pasó?	Inicio:
	Nudo:
	Desenlace:

Los docentes acompañamos y verificamos el trabajo del estudiante, y comentamos luego el trabajo realizado.

- Llevar a cabo la textualización

Al plasmar la anécdota sobre el papel, apoyamos a los estudiantes en el empleo de aspectos formales como la ortografía, la acentuación o signos de puntuación. No debemos presionarlos, sino más bien darles oportunidades de expresar sus anécdotas, lo que han elegido para contar. Orientarlos a concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto; manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado; seleccionar vocabulario e interactuar con sus compañeros y su docente.

- Revisión

Buscamos defectos, errores o imperfecciones y corregimos. Más que la superación de faltas ortográficas, se procura una mejora global, refinamiento y profundización del texto. Además, es también parte del objetivo que el estudiante aprenda a autocorregirse y a mejorar paulatinamente su trabajo.

El docente debe orientar al estudiante para que este reconozca el valor de lo que escribe y de lo que quiere transmitir al lector cuando cuenta su anécdota. Se puede comparar el texto resultante con los planes previos, leerlo enfocándose en determinados aspectos del contenido (ideas) o de la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.); asimismo, recurrir a diversas formas de retocar un texto: añadir o eliminar palabras o frases, hacer una reformulación global.

De esta manera, se podrá corroborar si, en esta primera versión del texto, hay una aproximación a lo que se desea transmitir.

CIERRE

- El docente cierra la sesión con las preguntas de metacognición:

- ¿Cómo se sintieron al contar su anécdota?
- ¿Qué aprendimos hoy? (competencia, capacidades e indicadores)
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Para qué nos ha servido?
- ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

2. Voten por mí

a. ¿En qué consiste?

Los estudiantes escribirán textos publicitarios en los que el "producto" ofrecido será el mejor candidato para delegado del aula. Organizaremos a los estudiantes para que elijan a sus candidatos. Luego harán un listado de las cualidades de los respectivos candidatos para iniciar así la campaña.

b. ¿Cuál es su propósito?

Que los estudiantes descubran en la redacción de textos publicitarios los recursos de persuasión que tiene la escritura; además, por tratarse de un trabajo por equipos,

pueden corregir colaborativamente sus textos. Asimismo, los estudiantes pueden reflexionar sobre la influencia que tienen la publicidad en la vida diaria.

c. Secuencia didáctica

ANTES

Explicitar lo que se trabajará en la sesión y generar interés. El docente solicita a los estudiantes que formen grupos para realizar la dinámica "La candidatura" que tiene como objetivo hacer publicidad y propaganda.

Cada grupo escribe en una hoja las virtudes y defectos que ven en el candidato para el cargo, señala cómo debería hacerse la campaña, elabora una síntesis. Luego se inicia la campaña de propaganda y publicidad.

Para orientar a los estudiantes, el docente rescata nociones básicas sobre publicidad.

DURANTE

El docente indica a los estudiantes organizar el trabajo en grupos para elaborar los avisos publicitarios. Luego los invita a leer avisos publicitarios.

Los estudiantes observan y leen los avisos. El docente acompaña en la lectura haciéndoles algunas interrogantes de comprensión. Por ejemplo:

- ¿Qué se anuncia en cada uno de los avisos publicitarios?
- ¿Qué elementos gráficos aparecen en ellos?
- ¿Cuál es el propósito de estos avisos?
- ¿Hay alguna diferencia entre los avisos?

El docente muestra a los estudiantes un aviso publicitario que habrá de servirles como referencia. En él observan el uso de la imagen, del texto y del eslogan. Una vez que han recibido esta información complementaria, el docente entrega a cada estudiante recortes de papel o cartulina en el que habrán de escribir un eslogan publicitario y con significado connotativo acerca del tema que les tocó exponer en la mesa redonda.

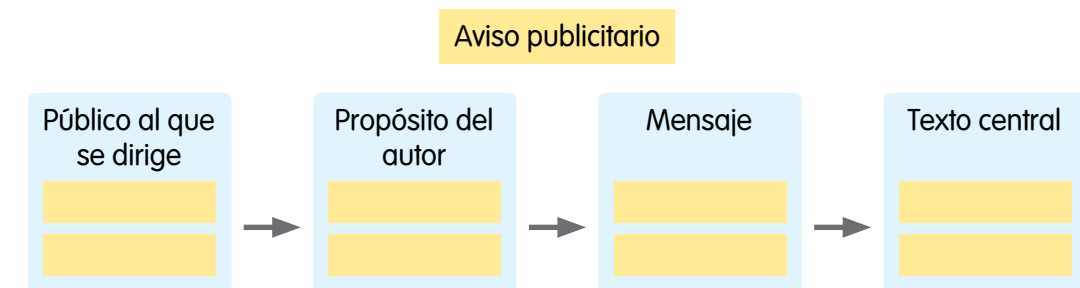
• Planificación de la publicidad

Los estudiantes, de acuerdo con el propósito que tengan al escribir, redactan su eslogan y lo comparten en grupo. En cada grupo, el docente propicia el diálogo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿A qué público estará dirigido? (destinatario)
- ¿Qué forma de actuar o de pensar se busca motivar en los destinatarios?
- ¿Cuál es el mensaje que deseamos transmitir? (se vincula con el tema)
- ¿Qué imagen, texto y eslogan se emplearán? (tema y recursos textuales)
- ¿En qué material, cómo y dónde será presentado?

El docente promueve en los estudiantes la necesidad de hacer un plan de escritura. Cada grupo propone un esquema con las ideas pensadas a partir de las preguntas anteriores.

Se espera que el esquema de los estudiantes se aproxime a la siguiente estructura:



• Textualización de la publicidad

Teniendo en cuenta el plan de escritura, el docente indica a los estudiantes que inicien la redacción del aviso publicitario.

Para esta actividad el docente debió solicitarles a los estudiantes traer los materiales que, según el plan de escritura, se utilizarán en el aviso (cartulina, plumones, recortes de revistas o periódicos, etc.).

Los estudiantes buscan o dibujan la imagen que acompañará al texto principal. El docente les recuerda que la imagen debe complementar el mensaje del aviso.

El docente les indica que elaboren en una hoja aparte el borrador de su aviso publicitario y verifiquen que tenga los elementos principales según su estructura (imagen, texto y eslogan).

• Revisión de la publicidad

El docente les pide a los grupos que intercambien los avisos publicitarios que elaboraron. Luego, les solicita que señalen qué impresiones les causó leerlos y que den algunas sugerencias para mejorarlos.

• Edición de la publicidad

A partir de las sugerencias, cada grupo elabora la versión final de su aviso publicitario. Se deciden pautas de diagramación y tipografía. Se determina la necesidad, conveniencia o factibilidad de refuerzos no verbales (ilustraciones, gráficos, esquemas).

- Presentación de la publicidad

El docente solicita a cada grupo exponer sus trabajos y proponer un lugar donde estos se puedan difundir, como la institución educativa, un blog, redes sociales, etc.

Para despertar expectativa en los estudiantes, el docente puede crear un blog en la página de la institución educativa y colocar los avisos publicitarios elaborados.

Otra forma de difundir los productos es orientar a los mismos estudiantes para que creen un blog propio en el que publiquen sus trabajos.

CIERRE:

El docente promueve que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, planteando las siguientes interrogantes de metacognición:

- ¿Qué aprendí sobre los avisos publicitarios y cómo lo hice?
- ¿En qué espacios públicos encontramos avisos publicitarios?
- ¿Qué relación debe existir entre la ética y la publicidad?
- ¿Qué pienso de mi desempeño?
- ¿En qué circunstancias podré utilizar lo aprendido?

3. Comentamos un cuento

a. ¿En qué consiste?

Comentar un texto literario supone realizar una lectura detenida de este. Para iniciar a nuestros estudiantes del ciclo VI en esta tarea, es indispensable el modelado y la asesoría docente. Ayudará mucho al estudiante tener saberes relacionados con la literatura (recursos literarios, y lingüísticos, tema, rimas, estructuras textuales, trama, entre otros), para poder aplicarlos en esta actividad.

b. ¿Cuál es su propósito?

- Establecer con precisión lo que el texto dice (fondo): sentimientos, ideas, etc.
- Explicar cómo lo dice (forma): categorías gramaticales, expresiones metafóricas, etc.

c. Secuencia didáctica

ANTES

Orientemos a nuestros estudiantes a establecer relaciones intertextuales entre conceptos y sus experiencias literarias, con el fin de ayudarlo a comprender el texto. Para el análisis de este, es básica la comprensión.

Lázaro Carreter sostiene que comentar un texto literario "no es un ejercicio de Gramática, ni de Vocabulario, ni de Literatura, ni de Historia de la Cultura, ni un comentario moral por separado. Su dificultad –y su belleza– estriba en que, al realizar la explicación, deben entrar en juego todos esos conocimientos simultáneamente".

En otras palabras, para comprender el texto literario debemos realizar una serie de conexiones intertextuales. Pero, esta condición no debe causar en el estudiante el temor

a no poder hacerlo. Por el contrario, requiere orientación clara sobre lo que deseamos lograr.

Organicemos a los estudiantes para que trabajen por equipos, de tres a cinco integrantes. Se agruparán en torno a un cuento que ellos mismos hayan elegido previamente para comentar.

DURANTE

En base a nuestra experiencia, y adaptando sugerencias de "La expresión escrita en alumnos de primaria", INEE. México, 2008., proponemos el siguiente procedimiento:

- **Lectura atenta del cuento**
Permite conocer el contenido global del texto.
- **Reconocimiento de las características a comentar**
Podemos realizar esto mediante el subrayado o la toma de apuntes.
- **Análisis del cuento**
Sugerimos a los estudiantes seleccionar la información que utilizarán, evitando aquella que esté relacionada con el texto. Podemos hacerles preguntas que orienten su reflexión y conversación base:
 - ¿Qué es lo más sobresaliente del cuento?
 - ¿De qué trata el cuento?
 - ¿Qué opinan del cuento leído?, ¿por qué? (se puede opinar sobre los personajes, la historia, los efectos que produce, etc.).

Se recomienda al estudiante tener un diccionario, de modo que pueda despejar las dudas sobre el significado de alguna palabra que desconozca. Se le debe ayudar a precisar el significado que más se ajuste a lo que se diga en el texto.

Otra recomendación es que lean las veces que sea necesario y que conversen entre ellos sobre sus dudas.

- **Emisión del comentario sobre el cuento**
Se presenta cuando la persona expresa en forma oral o escrita su opinión respecto del texto literario analizado. No se trata únicamente de decir si se está de acuerdo o en desacuerdo con lo que ha leído.
Aclaremos que hacer el comentario de un texto literario es dar cuenta de lo que el autor dice y cómo lo dice. Lo más importante son los argumentos que respaldan la opinión, para lo cual se hace uso de los recursos textuales.
Debemos tener paciencia en acompañar a nuestros estudiantes, recordemos que están iniciándose en este proceso, por eso tomemos en cuenta sus saberes, procesos y ritmos de aprendizaje.
 - Planificación del comentario
En este punto, también puede apoyarse con el siguiente esquema:
 - Resumen: En resumen, este cuento trata de...
 - Opiniones: Este cuento me gustó porque...
 - Recomendación / No recomendación: Recomendamos este cuento porque... / No les recomendamos este cuento porque...

Durante la planificación es importante que guiemos a los alumnos a definir el propósito de su escritura, preguntándoles ¿para qué van a escribir?

También puede preguntar a sus estudiantes: ¿para quién van a escribir?, ¿para niños de su edad, ¿para niños más pequeños?, ¿para el público en general? Así podrán decidir si van a utilizar un lenguaje coloquial o formal.

Además, conversando con cada grupo, preguntemos: ¿cómo lo van a escribir? Responder a esta pregunta permite remarcar los elementos de una reseña y "definir" en qué orden van a exponer sus ideas.

- **Textualización del comentario**

Para guiar a los estudiantes en la elaboración del comentario, recuérdelos considerar el plan previo y, con base en él, proporcionar una ayuda ajustada para que logren el producto que desean obtener. Motívelos a generar el mayor número de ideas posibles.

Supervise si los estudiantes están cumpliendo con su propósito, si el lenguaje es adecuado para los destinatarios y si están siguiendo un orden para escribir. Esté atento a consultas.

Una vez que hayan avanzado en el desarrollo de las ideas del texto, podemos hacer énfasis en las convencionalidades de la lengua y en la gramática, por ejemplo, el uso de signos de interrogación, de conectores y de habilidades textuales, como respetar la estructura de la reseña y presentar la justificación de sus ideas

- **Revisar el comentario**

Es conveniente animar a cada equipo a que comparta su comentario con otro grupo. La finalidad de esta actividad es que entre todos detecten las fallas no reconocidas durante la producción. Es importante enfatizar que la opinión de otros siempre es importante para enriquecer un trabajo.

- **Autoevaluación**

Posteriormente, brindamos un espacio para que los equipos mejoren su comentario con el aporte de sus compañeros. Además, los estudiantes pueden editar sus textos eligiendo el formato y la presentación que deseen.

Consideremos siempre que, en búsqueda de la autonomía de los estudiantes en las actividades de escritura, orientamos progresivamente hacia la autoevaluación.

CIERRE

- El docente promueve que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, planteando las siguientes interrogantes de metacognición:
 - ¿Qué aprendí sobre el comentario de textos literarios?
 - ¿Qué pienso de mi desempeño?
 - ¿En qué otros textos podré utilizar lo aprendido?
 - ¿Cómo aportó la revisión de mis compañeros al comentario realizado por mi equipo?

3.3.3 Estrategias para desarrollar la competencia literaria

Para desarrollar la competencia literaria en nuestros estudiantes, los apoyaremos con una serie de estrategias, tanto como lector de textos literarios como creador de textos con intención literaria, así como en los vínculos con las diversas tradiciones literarias.

Talleres de interpretación y creación de textos literarios

Los *talleres literarios* brindan a los estudiantes la oportunidad de compartir sus saberes, sus experiencias de vida; de intercambiar ideas y sentimientos suscitados por un texto literario; y a su vez, de enriquecer sus puntos de vista, las miradas sobre sí mismos y sobre el mundo. El docente, por su parte, orienta a los participantes como un compañero guía, incentiva la participación de todos los presentes, modera las intervenciones o puntos de vista opuestos y resuelve las preguntas que sean formuladas en este proceso.

Brindemos a nuestros estudiantes espacios para compartir con el resto de compañeros aquellos textos que crearon con intención literaria. El intercambio entre pares para la revisión y la reflexión acerca de sus creaciones les revelará las múltiples posibilidades significativas que pueden tener sus textos y los invitará a revisarlos, ajustarlos y mejorarlos. En esta relectura constante, además, descubrirán significados nuevos y mecanismos más complejos que pueden adoptar posteriormente si les parecen interesantes y los consideran idóneos para lograr un efecto determinado en sus textos.

Condiciones previas para crear un ambiente literario adecuado

- a. **Crear las condiciones afectivas.** Plantear normas formuladas a partir de la reflexión sobre el propósito de aprendizaje, para generar un clima de confianza y respeto entre los estudiantes y con el docente. La autoconfianza, a su vez, provocará la participación en las actividades de creación de textos literarios.
- b. **Orientar hacia los propósitos de aprendizaje.** Alinear las conversaciones con los propósitos de aprendizaje que se desean lograr. El docente tiene que plantear y explicar el propósito de cada actividad, y recordarlo para evitar digresiones en el tratamiento del tema literario propuesto.
- c. **Propiciar conversaciones exploratorias y generadoras.** Las conversaciones *exploratorias* están relacionadas con la indagación de saberes. Las *generadoras* se hallan vinculadas con la capacidad que tiene el estudiante de construir ideas a partir del aporte en conjunto. Debemos proponer líneas básicas para la reflexión conjunta. Por ejemplo, reflexionar sobre la elaboración de los personajes y sus cambios de conducta, los conflictos que surgen entre ellos, el cuestionamiento de algunas costumbres sociales, etc., para ayudarlos a generar ideas de manera crítica. Así, con el aporte de todos, se podrán construir los conocimientos de manera colaborativa.
- d. **Organizar los talleres por género literario y por demandas de aprendizaje.** Sugerimos organizar los talleres por géneros literarios. Por ejemplo, podemos trabajar en un bimestre (o trimestre) el género narrativo; el siguiente, el género poético o el teatral. El orden lo pueden establecer en coordinación con el grupo del taller.

Talleres de interpretación de textos literarios

1. Taller de literatura de tradición oral

La literatura de tradición oral supone una forma de transmisión cultural en la sociedad. A través de los siglos, el conocimiento del entorno y del mundo ha sido canalizado mediante narraciones basadas en creencias, costumbres, pensamientos, descubrimientos y acontecimientos de la vida cotidiana, lo que constituye el imaginario social y cultural del pueblo (mitos, leyendas, cuentos, fábulas, cantos, trabalenguas, adivinanzas, entre otros). A medida que ha pasado el tiempo, su vitalidad ha perdido fuerza debido al prestigio de la escritura y a los cambios sociales actuales, y se dispone de menos tiempo y espacios para la interacción y la comunicación entre los niños y los adultos.

Es importante recuperar en la escuela espacios y tiempo para abordar la literatura de tradición oral. Su tratamiento supone ventajas pedagógicas, como conocer y valorar la cultura popular; preservar y conservar estas tradiciones en la memoria; y reflexionar sobre las variantes de una lengua y acerca de las concepciones de la vida, la naturaleza, las relaciones humanas, entre otros.

Además, desde el punto de vista intercultural, el contacto con otras expresiones culturales a través de la literatura, nos permitirá "valorar la diversidad, y el hecho diferencial como elementos enriquecedores y no excluyentes ni discriminatorios, y reconocer el derecho de todo ser humano y de todo pueblo a ser diferentes y a que su cultura y su lengua sean reconocidas y respetadas" (Prado Aragonés 2011: 136).

a. ¿En qué consiste?

Todos nos hacemos preguntas distintas en diferentes etapas de nuestra vida. Cuando somos pequeños, queremos saberlo todo y preguntamos a nuestros padres ¿por qué esto? o ¿por qué lo otro? En este taller, enfocaremos estas preguntas en la revisión de mitos procedentes de dos tradiciones literarias y culturales distintas.

b. ¿Cuál es su propósito?

- El estudiante explica las relaciones entre los personajes, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.
- El estudiante explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos.
- El estudiante compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.

c. Secuencia didáctica

- El docente presenta los propósitos del taller y motiva a los estudiantes a preguntarse qué normas servirán para lograr escucharse, comentar, trabajar en grupo y leer.
- Si el docente y sus estudiantes ya tienen un conjunto de normas establecidas previamente, solo seleccionarán aquellas que les ayudarán a lograr los objetivos. Si ninguna de las reglas son de utilidad, deberán orientar a los estudiantes para que adopten una que responda al objetivo de aprendizaje.
- Partir de una situación significativa que conecte con las experiencias y características de los adolescentes, motivará la expectativa sobre la lectura. Para trabajar textos orales referidos a los mitos, podemos plantear la siguiente situación: con el paso de los años, a la edad que ustedes tienen, surgen otras preguntas. Empezamos a cuestionarnos sobre los orígenes de nosotros mismos, sobre la vida y sobre la naturaleza, de dónde surge la creación, etc. Veamos algunas de ellas y disfrutemos de su lectura.
- Los estudiantes observan imágenes distintas sobre los personajes principales de cada texto a leer (P'an-ku y Viracocha) y comentan sobre ellos: ¿quiénes crees que son y qué crees que les sucede? ¿De qué cultura creen que provienen cada uno de ellos?
- El docente lee uno de los mitos para modelar la lectura. Este hace un manejo oportuno de volumen, tono, ritmo, pausas, entonación y modulación de voz, el control de los silencios, enfatiza algunos pasajes del texto para remarcar contenidos y crear expectativa, así como interés en los estudiantes. El siguiente texto se le asigna a estudiantes que pueden o no haberlo ensayado previamente, pero que deben seguir las pautas de la lectura modelo.
- Se formula una consigna que orientará el trabajo de los estudiantes. Esta debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlo. No debe transmitir un conocimiento de manera directa, pero sí permitir, a través del intercambio, acrecentar los conocimientos.

Consigna: conversen, en grupos pequeños, sobre las diferencias y semejanzas entre ambos textos literarios en cuanto a cómo son los personajes principales, su comportamiento, su cultura, sus motivaciones, el lenguaje, el tema, el lugar, el tiempo al que aluden, así como a la relación entre los elementos reales e imaginarios.

- Lean el significado de "mito": relato sobre los actos de los dioses, sus hazañas, pensamientos y decisiones. Pretende explicar los orígenes de la vida. Justifiquen por qué estos dos textos leídos son mitos.
- Piensen con qué otros textos se podrían relacionar y señalen por qué.
- El docente les indica que piensen en qué otros relatos escuchados o leídos por ellos, o bien contados por otras personas, encuentran la participación de dioses en la creación del universo, de la vida o del hombre.

Propiciar conversaciones sobre la obra literaria y su experiencia lectora.

- Organizar las carpetas en círculos para poner en común lo trabajado en los grupos.
- El docente invita a los estudiantes a conversar sobre lo que han compartido en los grupos.
- Los estudiantes comentan sobre la conversación realizada en los grupos.
- El docente motiva a los estudiantes para que participen en la conversación. Con este fin, los invita a manifestar, sobre la base de su experiencia de lectura, lo que piensa acerca de la historia leída, los sentimientos que esta despierta en ellos, las diferencias y semejanzas que encuentran en ambos textos; les pide que expresen las razones por las que consideran que este texto es un mito, si encuentran relación con otros textos que han escuchado o leído, y qué es lo que más les ha llamado la atención. Asimismo, ayuda a reparar sobre los personajes, los escenarios culturales, la forma de concebir la creación que tiene cada cultura, enfatizando en la idea de que, a lo largo de nuestra existencia, los seres humanos siempre estamos buscando respuestas a las interrogantes que se nos plantean en la vida.
- El docente debe mediar las interacciones procurando centrar la participación con exposiciones y explicaciones. La idea es interactuar sobre las interrogantes, impresiones, cuestionamientos y comentarios que se realicen sobre el tema y ayudar a los estudiantes a vincular la literatura con sus experiencias de vida. De esta manera, los conocimientos se construyen de manera colaborativa.

En la medida en que los estudiantes tengan mayor confianza para interactuar entre pares con el docente, se pueden aclarar dudas sobre el texto literario, reflexionar, reparar en disensos y considerar otros puntos de vista. En esta interacción, se ha de cuidar que el diálogo sea fluido y evitar convertir este espacio en un interrogatorio de preguntas y respuestas.

d. Evaluación

A través de una ficha de coevaluación y autoevaluación, revisan su participación en el grupo y en el aula.

e. Otros alcances de la propuesta

De esta actividad, se puede generar un proyecto de recopilación de mitos de la comunidad y compartirlos en una tertulia literaria (conversación literaria). Para ello sigan las siguientes pautas:

- Formar grupos de investigación con orientación del docente.
- Realizar un listado de fuentes y lugares para investigar: bibliotecas del aula, de la escuela, de la comunidad, páginas web, entrevistas a personas adultas o ancianas provenientes de diversas regiones, entre otras.
- Ponerse de acuerdo para definir qué mitos recopilarán: de su comunidad, de su región o de diferentes lugares.
- Compartir los mitos recopilados de manera creativa: a través de representaciones, de narraciones orales, de una tertulia literaria. Esta experiencia ayudará a los estudiantes a conocerse más y a forjar su identidad personal y regional.

La creación de Viracocha

Viracocha comenzó su obra creadora en las orillas del lago Titicaca, en Tiahuanaco, tallando en piedra las figuras de los dos primeros seres humanos, del primer hombre y la primera mujer, es decir, los cimientos de su trabajo. Al darle nombres a las estatuas, estas cobraban vida, pero en la oscuridad, porque todavía el dios no había dado luz a la tierra.

El mundo de aquí todavía estaba en tinieblas; *Viracocha* postergaba la creación de un mundo completo, al nacimiento de los seres humanos que iban a disfrutarlo. Pero una vez que estuvo satisfecho con los humanos que había creado, prosiguió su proyecto, poniendo en su lugar al Sol, a la Luna, y a las estrellas, hasta cubrir toda la bóveda celestial. Después, dejó atrás Tiahuanaco y se dirigió al norte y, desde allí, llamó a su lado a las criaturas que acababa de engendrar. Antes de partir, delegó las tareas secundarias de la creación en sus dos ayudantes, *Toca pu Viracocha* e *Imaymana Viracocha*, quienes inmediatamente se dirigieron hacia el este y el oeste de los Andes, para dar vida y nombre a todas las plantas y los animales que iban haciendo aparecer sobre la tierra, en una hermosa misión auxiliar de la realizada antes por *Viracocha*. Cuando terminaban la misión encomendada por el Dios Creador del Universo de los incas, llegaron a la orilla del mar y se perdieron en sus aguas.

Pero cuando *Viracocha* llamó a los recién nacidos, nadie acudió. Entonces se encontró solo y triste por la desobediencia de sus hijos y para que entendieran quién mandaba sobre el mundo, envió una devastadora lluvia de fuego como castigo y purificación, para hacerles recordar su poder y para encaminar a los soberbios humanos. La lluvia de fuego que salió de las entrañas de la tierra, a través de los volcanes de *Cacha*, aterrorizó a los humanos. Al ver que su conducta había causado la destrucción de su maravilloso mundo, poniendo en peligro su propia existencia, y arrepentidos de sus faltas, imploraron humildemente perdón ante su buen Dios *Viracocha*. Este se sintió satisfecho al comprobar que había logrado escarmentar a sus criaturas, haciéndoles tomar conciencia de que todo aquello que habían recibido gratuitamente podían perderlo por la sola voluntad del Dios Creador.

Con los humanos agrupados a su alrededor, *Viracocha* se dirigió a un lugar llamado *Cosco* (la posterior Cuzco), donde estableció su primer reinado, dando a uno de los arrepentidos hombres el mando de la primera ciudad y del primer imperio que existió sobre el planeta. Este primer jefe, el primer Inca designado directamente por la divinidad fue el legendario *Allca Huisa*, el generador de la larga y poderosa estirpe de los incas.

Compilado por Soledad Cachuan. 2005

<<http://pueblosoriginarios.com/sur/andina/inca/creacion.html>>.

Mito de P'an-ku

Al principio los cielos y la tierra eran solamente uno y todo era caos. El universo era como un enorme huevo negro, que llevaba en su interior a P'an-Ku, el ser supremo. Tras 18.000 años P'an-Ku se despertó de un extenso sueño. Se sintió sofocado, por lo cual empuñó un hacha enorme y la empleó para abrir el huevo. La luz, la parte clara, ascendió y formó los cielos, la materia fría y turbia permaneció debajo para formar la tierra. P'an-Ku se quedó en el medio, con su cabeza tocando el cielo y sus pies sobre la tierra. La tierra y el cielo empezaron a crecer a razón de diez pies al día, y P'an-Ku creció con ellos. Después de otros 18.000 años el cielo era más grande y la tierra más gruesa; P'an-Ku permaneció entre ellos como un pilar gigantesco, impidiendo que volviesen a estar unidos. P'an-Ku falleció y distintas partes de su organismo, se transformaron en elementos de nuestro mundo. Su aliento se transformó en el viento y las nubes, su voz se convirtió en el trueno. De su cuerpo, un ojo se transformó en el Sol y el otro en la Luna. Su cuerpo y sus miembros, se convirtieron en cinco grandes montañas y de su sangre se formó el agua. Sus venas se convirtieron en caminos de larga extensión y sus músculos en fértiles campos. Las interminables estrellas del cielo aparecieron de su pelo y su barba, y las flores y árboles se formaron a partir de su piel y del fino vello de su cuerpo. Su médula se transformó en jade y en perlas. Su sudor fluyó como la generosa lluvia y el dulce rocío que alimenta a todas las cosas vivas de la tierra.

Tomado de <<http://www.sabersinfin.com/cuentos/3422-mito-chino-dela-crecion-pan-ku-.html>>.



2. Taller de lectura e interpretación de un cuento de ciencia ficción

La literatura de ciencia ficción es una literatura de la posibilidad que, partiendo de los avances de las ciencias, se plantea las antiguas preguntas humanas ¿qué pasaría si...?, ¿cómo sería si...?

La ciencia ficción se preocupa no solo por utilizar un lenguaje científico, sino también por descubrir las tendencias de la realidad científica y social. Es un juego de la imaginación y de la fantasía a partir de los avances tecnológicos. Se plantean, así, situaciones problemáticas patentes: hacia dónde van la ciencia y la sociedad actual, y hasta dónde podemos llegar si seguimos el camino por el que vamos.

Aunque la ciencia ficción no predice lo que sucederá, nos presenta una visión de lo que podría suceder en el futuro si se toman decisiones irresponsables en cuanto al uso de la ciencia y de la tecnología. Por eso, la lectura de estos textos literarios no solo nos sirve para disfrutar de la imaginación y fantasía desplegadas por el autor, sino también para conocer y reflexionar desde diversas perspectivas.

a. ¿En qué consiste?

A partir de la lectura de un texto literario de ciencia ficción, los estudiantes aprecian la trama y la estructura del cuento; asimismo, reflexionan sobre los valores y las visiones del mundo que en este se presenta.

b. ¿Cuál es su propósito?

- Explica el conflicto, el modo en el que se organizan las acciones y la tensión en la trama del texto narrativo "Un regalo de la Tierra" de Fredric Brown.
- Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.

c. Secuencia didáctica

- Planteamiento de los propósitos y formulación de normas.
- El docente presenta los propósitos del taller y motiva a los estudiantes a reflexionar las normas que le ayudarán a lograr escucharse, comentar con respeto y orden, trabajar en grupo y leer.
- Plantear la situación a partir de un corto de cine (o película, imagen, historieta) que conecte con las experiencias y características de los adolescentes, relacionados al tema de la ciencia ficción.
- Observar el corto *Abducido*, de la productora Pixar, y realizar un comentario sobre este para construir con los estudiantes el significado de ciencia ficción.

Sinopsis: Un joven extraterrestre pone a prueba la paciencia de su instructor, quien lo está evaluando sobre como "abducir" a un joven granjero. El extraterrestre pierde el control y la paciencia luego de manipular varios "botones" sin éxito para lograr su propósito. El instructor, al ver el descontrol, hace gala de sus conocimientos y pone todo en orden hasta cierto momento.

- Tener en cuenta que la observación del corto es justamente para motivar a los estudiantes a conectar ideas y establecer relaciones con el cuento que más adelante leeremos. (El vínculo de la literatura con otras artes).
- Reflexionamos sobre los aportes de la ciencia y la tecnología, y que gracias a ello, el ser humano hoy puede explorar mundos inimaginables. Ahora le resulta posible y concebible un mundo futuro con características distintas de las actuales. Por ejemplo, la posibilidad de explorar el espacio ha dado lugar al planteamiento de nuevas interrogantes relacionadas con la existencia de seres extraterrestres, de mundos paralelos y la interacción de los mismos, de mutaciones de seres humanos, de la vida humana con la presencia de otros seres extraterrestres y de cómo sería esta si conviviese con robots, etc. Al igual que los seres de las primeras civilizaciones, que crearon los mitos para responder a sus múltiples interrogantes, el hombre de hoy, considerando los avances de la ciencia, se ha planteado otras preguntas como ¿qué pasaría si...? o ¿cómo sería el mundo si...? Las respuestas a estas interrogantes también son fantásticas, pero con un predominio de información científica y tecnológica.
- Orientamos a reparar en las características de los personajes y sus diferencias con el ser humano, sus capacidades, sobre sus propósitos al hacer contacto, sobre nuestro papel en el universo, la presencia de elementos científicos y tecnológicos, entre otras. Con estos insumos podemos acercarnos a la lectura del texto literario "Un regalo de la Tierra".

Se puede hacer uso de otras formas de motivación según los recursos y características del contexto. Pueden utilizar otras películas de ciencia ficción, o una historieta, un afiche, un tráiler de una película, historietas, etc., que se relacionen con la temática relacionada a la ciencia ficción y que nos ayuden a construir el sentido que queremos.

Planteamiento de acciones de proceso

- El docente y sus alumnos leen de manera compartida el texto "Un regalo de la Tierra".
- Llevamos a cabo la animación lectora para ir despertando la expectativa sobre el texto y activando la capacidad de predicción de nuestros estudiantes. En la medida que vaya leyendo, iremos haciendo cortes en la lectura para ir preguntando sobre el mismo texto. No olvidemos que las respuestas de nuestros estudiantes, en la medida que vayan imaginando, entendiendo en función de sus saberes y las relaciones que hagan con ellas, pueden ser variadas.

"Un regalo de la Tierra"

Dhar Ry meditaba a solas, sentado en su habitación. Desde el exterior le llegó una onda de pensamiento equivalente a una llamada. Dirigió una simple mirada a la puerta y la hizo abrirse.

(¿cómo abrió la puerta?)

–Entra, amigo mío –dijo– Podría haberle hecho esta invitación por telepatía, pero, estando a solas, las palabras resultaban más afectuosas.

Ejon Khee entró.

–Estas levantado todavía y es tarde.

–Si, Khee, dentro de una hora debe aterrizar el cohete de la Tierra y deseo verlo. Ya sé que aterrizará a unas mil millas de distancia, si los cálculos terrestres son correctos. Pero aún cuando fuese dos veces más lejos, el resplandor de la explosión atómica seguirá siendo visible. He esperado mucho este primer contacto. Aunque no venga ningún terrícola en ese cohete, para ellos será el primer contacto con nosotros. Es cierto que nuestros equipos de telepatía han estado leyendo sus pensamientos durante muchos siglos, pero este será el primer contacto físico entre Marte y la Tierra.

(¿Quiénes están conversando? ¿Cómo se comunican?)

Khee se acomodó en el escabel.

–En efecto –dijo–. Últimamente no he seguido las informaciones con detalle. ¿Porque utilizan una cabeza atómica? Sé que suponen que nuestro planeta esta deshabitado, pero aun así...

(¿Qué les preocupa?)

– Observan el resplandor a través de sus telescopios para obtener... ¿Cómo lo llaman? Un análisis espectroscópico. Eso les dirá más de lo que saben ahora (o creen saber, ya que mucho es erróneo) sobre la atmósfera de nuestro planeta y de la composición de su superficie. Es como una prueba de puntería, Khee. Estarán aquí en persona dentro de unas conjunciones de nuestros planetas. Y entonces...

(¿Qué es lo que los humanos creemos saber de los marcianos?)

Marte se mantenía a la espera de la Tierra. Es decir, lo que quedaba: una pequeña ciudad de unos novecientos habitantes. La civilización marciana era más antigua que la de la Tierra, pero había llegado a su ocaso y esa ciudad y sus pobladores eran sus últimos vestigios. Deseaban que la Tierra entrara en contacto con ellos por razones interesadas y desinteresadas al mismo tiempo.

La civilización de Marte se había desarrollado en una dirección totalmente diferente a la terrestre. No había alcanzado ningún conocimiento importante en ciencias físicas ni en tecnología. En cambio, las ciencias sociales se perfeccionaron hasta tal punto que en cincuenta mil años no se había registrado un solo crimen ni producido más de una guerra. Habían también experimentado un gran desarrollo en las ciencias parasicológicas, que la Tierra apenas empezaba a descubrir.

Marte podía enseñar mucho a la Tierra. Para empezar, la manera de evitar el crimen y la guerra. Después de estas cosas tan sencillas, seguían *la telepatía, la telekinesis, la empatía...*

Los marcianos confiaban que la Tierra les enseñara algo de más valor entre ellos: restaurar y rehabilitar un planeta agonizante, de modo que una raza a punto de desaparecer pudiera revivir y multiplicarse de nuevo.

¿Qué esperaban de la Tierra?

Los dos planetas ganarían mucho y no perderían nada. Y esa noche era cuando la Tierra haría su primera diana en Marte. Su próximo disparo, un cohete con uno o varios tripulantes, tendría lugar en la próxima conjunción, es decir, a dos años terrestres o cuatro marcianos. Los marcianos lo sabían, porque sus equipos telepáticos podían captar los suficientes pensamientos de los terrícolas como para conocer sus planes

¿Qué sabían los marcianos?

Desgraciadamente a tal distancia la comunicación era *unilateral*. Marte no podía pedir de la Tierra que acelerase su programa, ni informar a sus científicos acerca de la composición de la atmósfera de Marte, objetivo de ese primer lanzamiento.

¿Por qué no podían comunicárselo a los terrícolas?

Aquella noche, Ry, el jefe (traducción más cercana de la palabra marciana), y Khee, su ayudante administrativo y amigo más íntimo, se hallaban sentados y meditando hasta que se acercó la hora. Brindaron entonces por el futuro con una bebida mentolada, que producía a los marcianos el mismo efecto que el alcohol a los terrícolas, y subieron a la terraza. Dirigieron su vista al norte, en la dirección donde debía aterrizar el cohete. Las estrellas brillaban en la atmósfera.

¿Por qué brindaron? ¿Qué esperaban?

En el observatorio número 1 de la Luna terrestre, Rog Everett, mirando por el ocular del telescopio de servicio, exclamo triunfante:

– ¡Explotó, Willie! Cuando se revelen las películas, sabremos el resultado de nuestro impacto en este viejo planeta Marte. –Se incorporó, pues de momento no hacía más que observar y estrechó la mano de Willie Sanger. Era un momento histórico.

– Espero que el cohete no haya matado a nadie. A ningún marciano, quiero decir, Rog. ¿Habrá hecho impacto en el centro inerte de la Gran Syrte?

¿Quiénes están hablando en estos momentos? ¿Sobre qué?

– Muy cerca, en todo caso. Yo diría que a unas mil millas al sur. Y eso es puntería para un disparo a cincuenta millones de millas de distancia... ¿Willie, crees que habrá marcianos?

Willie lo pensó un segundo y respondió:

– No.

Tenía razón.

¿Por qué tenían razón?

Fredric Brown 1967

Luego de la lectura, se plantea las siguientes actividades:

- Formados en grupos pequeños, reflexionan y discuten sobre las ideas, valores y visiones del mundo que representa un texto literario de ciencia ficción.
 - Comentan sobre lo que les llamó más la atención del relato y explican por qué (sobre cómo son los personajes, qué valores tienen ambas sociedades, sobre las ideas y visiones acerca de la vida y el universo, con qué propósito el autor escribió este cuento) y además comentan si les gustó o no les gustó el texto.
 - Ponen en común sus ideas. Cuando compartan sus impresiones y gustos, ayúdelos a identificar esas partes que les gustaron o no y pídeles que comenten por qué. Para ayudarlos a participar, recuérdelos que cuando hablamos de nuestros gustos, estos no pueden ser calificados de correctos e incorrectos, sino de que las situaciones que se presentan en el texto, pueden agradar o desagradar a los lectores, y esto depende de las experiencias y concepciones de cada lector. Lo importante es que aprendan a expresar lo que les provoca el texto, en un clima de respeto y de confianza (para ello, no se olvide de apoyarse en las normas).
 - Pídale a la clase que comenten por qué el título del texto es "Un regalo de la Tierra".
 - Finalmente, ayúdeles a relacionar el texto con el corto de Pixar observado, indicándoles que expliquen por qué son relatos de ciencia ficción? (Pueden buscar en el diccionario el significado de "ciencia ficción" y relacionarlo con el sentido que tiene en ambos relatos).
- Distingue el orden (trama), es decir como se presentan las acciones en el texto "Un regalo de la Tierra" de Fredric Brown.

Con ayuda del docente identifican la *trama* (es la secuencia de acontecimientos en el orden en que aparecen en el relato, pero que no necesariamente coincide con el orden cronológico).

De manera colaborativa, enumeramos la secuencia de acciones que aparecen en el relato. Es importante que el docente reconstruya con los estudiantes la secuencia de acciones del relato, pues ello les servirá de modelo posteriormente para realizar la identificación de la trama en otros textos.
- De igual forma, recomendamos que proceda a realizar con ellos, la identificación de la acción inicial del cuento, luego el conflicto o problema que se presenta en el texto y por último, la acción que da fin al relato.

d. Evaluación

A través de un minirrelato de ciencia ficción, podemos pedir a los estudiantes que identifiquen la trama del cuento. Esto puede ser trabajado en grupos de tres o de manera individual. Dependerá de las características del grupo de atención.

e. Otros alcances de la propuesta

Podemos establecer vínculos con otros tipos de arte como el cine. Ver juntos una película basada en una obra literaria y luego señalar las diferencias y semejanzas entre ambas. Existen muchas obras literarias de este tipo se han llevado a la pantalla:

Viaje al centro de la tierra (J. Verne), *El hombre invisible* (H. G. Wells), *La guerra de los mundos* (H. G. Wells), *El hombre bicentenario* (Isaac Asimov), entre otros.

Podemos ligar esta actividad literaria con el desarrollo de otras competencias, como las orales, cuando planteamos un foro a partir de la película de ciencia ficción vista por la clase. Esta película puede estar basada en un texto literario que hayan leído y, por eso, pueden tener una mayor base para comparar ambos.

3. Taller de lectura e interpretación de textos poéticos

Cuando leemos un poema podemos sentirnos maravillados de que alguien haya podido traducir con palabras experiencias que provocan asombro o extrañeza, fascinación o curiosidad, intranquilidad o gozo. Gracias al poeta y a su creación, sentimos emociones que nos transportan a diferentes situaciones, algunas que ni siquiera hemos vivido pero las imaginamos.

La experiencia literaria con la poesía que ofrezcamos a nuestros estudiantes debe ser una práctica intensa y emotiva, profunda y filosófica. Por eso, los talleres que proponemos para el aula tienen la finalidad ante todo de convertirse en un espacio para vivir la literatura; espacio para disfrutar de su lenguaje y de la sonoridad de las palabras; de construir o evocar las imágenes descritas a través de figuras literarias; de sentir, imaginar y pensarlas; la posibilidad para mirarse y mirar al otro. Luego de ello, podemos reparar en aspectos propios de la literatura como disciplina y arte, es decir, desarrollar aprendizajes referidos a la literatura, necesarios para comprender e interpretar mejor un texto literario.

a. ¿Cuál es su propósito?

Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérbolos y metonimias empleados en el texto.

Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos del ritmo, rima y la organización de los versos.

Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones: conversaciones literarias y recitales poéticos.

Textos literarios (encontrarás algunos de estos textos al final de esta sección)

- "Rima XXI" (Gustavo Adolfo Bécquer)
- "La pregunta" (Juan Gonzalo Rose)
- "¿Por qué no viniste?" (Jairo Aníbal Niño)
- "Si alguien te lleva de la mano" (Roberta Lannamico)
- "Meme neguito" (Nicomedes Santa Cruz)

b. Secuencia didáctica contextualizada a la estrategia

Planteamiento de los propósitos y formulación de normas.

El docente presenta los propósitos del taller y motiva a los estudiantes a reflexionar sobre las normas que le ayudarán a lograr escucharse, comentar, trabajar en grupo y leer.

Planteamiento de una situación significativa

Reunidos en grupos de tres realizan la siguiente consigna luego de escuchar el poema siguiente:

Rima XXI
¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.
Gustavo Adolfo Bécquer

Comentan qué es poesía para el poeta. ¿Por qué?

- a. Comenta cada uno desde su experiencia. ¿Qué es para ti la poesía?
- b. ¿Cómo crees que surgió la poesía?
- c. ¿Has leído otros poemas? ¿Cuáles? ¿Cómo te parecieron?

- Se dispone a los estudiantes en círculo y estos comparten sus comentarios.
- El docente, recoge los comentarios de los estudiantes, valora sus experiencias sean buenas o desagradables, y les comenta su experiencia con la poesía y cómo fue acercándose a ella.

Coménteles que no hay una única respuesta a esta pregunta que, para hablar de poesía, necesitamos experimentarla. La poesía no la podemos definir con una sola categoría abstracta. Es necesario acercarnos a ella, explorarla, degustarla, leerla, sentirla. Por eso, se ha seleccionado varios poemas de distintos autores y temas para disfrutarlas en clase y compartir luego lo que nos provoca y hace sentir, las impresiones que tenemos sobre el lenguaje, sobre su música, sobre las palabras que se usan, etc.

Actividad 1

Escuchamos el siguiente poema: "Si alguien te lleva de la mano" de Roberta Lannamico

- El docente lee el poema (o puede usar la grabación de la lectura del poema por alguien particular, o le puede pedir a un estudiante que lo haga, previa práctica y ensayo).
- La idea es que el estudiante pueda escuchar la lectura del poema por dos voces distintas.
- Podemos preguntar luego, si las dos personas que han leído el poema lo han hecho de la misma manera (han usado el mismo tono de voz, la intensidad, las pausas que hicieron).
- Pídeles que compartan cuál les gustó más, que expliquen por qué; además por qué creen que todos no han leído igual el poema y a qué creen que se deba eso. No olvidar que hay que crear las condiciones para que los estudiantes compartan con confianza y las intervenciones se hagan fluidas, procurar que este espacio no sea un interrogatorio de preguntas y respuestas.
- Se pide a los estudiantes que se reúnan en grupo y que lean el poema de diversas formas: triste, cansada, alegre, rápida, en voz alta o susurrando.
- Luego, los grupos comparten una forma de leer que puede ser asignada por el profesor o propuesta por los grupos.

- Compartan con el aula sus experiencias de haber leído en diferentes tonos, ritmos y volumen de voz, de cómo se sintieron al hacerlo. Si sintieron lo mismo en cada forma, ¿a qué creen que se deba? ¿Qué emociones les ha provocado el poema?
- Luego, considerando los aportes que los estudiantes han dado, hazles notar que no hay una sola forma de leer el poema, que cada quien lo lee de acuerdo a cómo lo va sintiendo, qué le va evocando, qué experiencias afloran en la medida que vamos leyendo. Es decir, cuando leemos poesía, cada uno le da un matiz personal distinto de acuerdo a cómo vaya sintiendo el poema. Además, existen muchos y distintos poemas, y cada uno puede evocar sentimientos y emociones distintos en cada uno de nosotros. El poema logra su objetivo cuando transmite algo al que lo lee, lo moviliza, le emociona, le hace recordar e imaginar.
- Realice la autoevaluación y la coevaluación del trabajo grupal que han realizado.

Actividad 2

Escuchen el audio del poema "Meme neguito", recitado por su autor, Nicomedes Santa Cruz. (Si no contara con el audio, puedes leerlo acompañado con un fondo musical, marcando el ritmo y el tono de la pronunciación)

- Luego, pídeles a los estudiantes que expresen lo que sintieron, que reparen en el sonido del poema, en la lectura interpretativa del poeta, en lo que transmite, en lo que imaginaron cuando lo iban escuchando. Sobre lo que les gustó y no les gustó.
- Pídeles que escriban sus comentarios acerca de lo que el poema les hizo sentir e imaginar y que luego los compartan con el grupo. Indícales que citen los versos que evocaron estos sentimientos.
- Haz escuchar por segunda vez el audio, pero esta vez los estudiantes siguen la lectura del texto de manera visual.
- Ayúdales a reparar en los recursos que ha usado el poeta para causar un efecto sonoro (repetición de sonidos, de palabras, el ritmo, las pausas, el tono de voz, las cadencias sonoras) ¿Cómo era? ¿Qué diferencias encuentran con el poema anterior? ¿Qué sucede con las palabras? ¿Por qué son distintas? ¿Qué versos se repiten y con qué intención creen que lo hace el poeta? ¿De qué situación habla el poema?
- Considerando el aporte de sus estudiantes, aborda el tema de los recursos literarios, que son aquellos que adoptan los poetas cuando quieren provocar ciertas emociones en los lectores. Es decir, explícales que el poeta selecciona cuidadosamente las palabras que utiliza, así como la manera de ordenarlas y presentarlas en el texto para causar los efectos deseados en los que se sientan identificados al leerlo.
- Además, explícales que hay poemas que han sido escritos para leerlos en voz alta y otros para leerlos en silencio. Nos damos cuenta de ello en el uso de los recursos sonoros, de la entonación que hay que darle según lo que vayamos sintiendo. De igual forma, podemos utilizar poemas que han sido recitados o también musicalizados y que encontramos en la web (de Vallejo, Neruda, Machado).
- Pídeles que en el poema "Meme neguito" identifiquen con citas textuales ejemplos en los que se evidencia el uso de recursos literarios sonoros.

Actividad 3

- Lee con tus estudiantes el poema "La pregunta" de Juan Gonzalo Rose y el poema "¿Por qué no viniste?" de Jairo Aníbal Niño. Utiliza el oportuno volumen de voz, pausas, entonación y modulación de voz que eviten la monotonía y que ayuden a captar el interés de los oyentes.
- Pídeles que hagan una lectura individual y en silencio de los poemas seleccionados.
- Subrayan versos, frases o palabras que les llamen la atención porque se repiten, les recuerdan una experiencia, les parecen bonitos, les gustan, les causan tristeza o asombro, enojo, reflexión, preguntas y dudas.
- En un primer momento se reúnen en grupo, comparten e intercambian opiniones sobre las impresiones y experiencias personales con los poemas.
- En un segundo momento, se facilita el trabajo con preguntas para orientar la conversación sobre ambos poemas: ¿de qué tratan ambos poemas? ¿A quiénes están dirigidas estas preguntas? ¿Qué edad creen que tienen los que preguntan? ¿Por qué creen que preguntan? ¿Qué respuestas esperan escuchar? ¿Por qué? En ambos poemas se repiten versos. ¿Con qué intención?
- Cada grupo anota la idea fuerza de lo que se ha leído y luego proceden a compartirlo con el resto del aula.
- Repara en los elementos comunes que han compartido.
- Para explicar el concepto de anáfora, pide que comenten las razones por las que hay versos que se repiten en ambos poemas y con qué intención creen que se las repite.
- Pídeles que revisen los poemas en los que hay una voz que hace las preguntas. Es una buena oportunidad para hablar del *yo poético*.

En la poesía parece que el poeta o el autor es el que nos hablara directamente a los lectores, pero no es así. El yo poético es esa "voz que escuchamos" en el poema y que nos expresa las emociones y las ideas y con el cual identificamos los pensamientos o ideas expresados. El yo poético en los dos poemas, "La Pregunta" y "¿Por qué no viniste?", tiene distintas edades.

- Ayúdalos a reparar en el *yo poético* en del poema "La pregunta". Oriéntalos a inferir que el yo poético, el adulto o joven que pregunta a su madre que todo lo que le enseñó de niño en el mundo no se aplica y se ha dado cuenta de que no todos comparten su mirada porque a los otros no le enseñaron los mismos valores. Busque con ellos versos del poema que puedan reforzar este hallazgo ("Mi madre me decía..." y "hoy me dicen...").
- En el poema "¿Por qué no viniste?", oriéntalos a indagar quién es el yo poético. Hazlo a través de pistas y versos del poema que puedan confirmar este hallazgo: el nombre del club deportivo, la ropa, los dulces, el tipo de película, etc. En este último poema, ayúdalos a interpretar los posibles destinatarios y pídeles que expliquen por qué lo creen así. Pueden utilizar versos del poema para sustentar sus afirmaciones.

- Pídeles que registren en sus cuadernos comentarios personales qué les ha causado cada poema, a partir de lo compartido en la clase. (Es importante que también quede registrado el concepto clave que les pueda recordar qué es el yo poético, en qué consisten los recursos literarios y qué función tienen en la poesía).
- En general, tengamos en cuenta que nuestra participación docente es para hilvanar, confirmar y completar ideas o introducir conceptos que son necesarios para abordar la literatura. Es decir, nuestro papel es de mediar las interacciones de nuestros estudiantes para ayudarlos a aflorar y expresar lo que la poesía y la literatura provocan en ellos.

Otros alcances:

- El tratamiento de estos poemas también puede ayudarnos a trabajar otros propósitos, como por ejemplo diferenciar la estructura de ambos poemas, los versos y estrofas, y la prosa poética.
- Además, podemos explicar que la narración está presente en la poesía y que se la utiliza para describir diversas situaciones en el poema ("Martín Fierro" de José Hernández, "Los motivos del Lobo" de Rubén Darío, "La niña de Guatemala" de José Martí, entre otros) y que su estructura no solo se presenta en verso.
- Indícales que los poemas pueden ser con versos rimados o libres.
- Ayúdales a reparar en que el lenguaje literario no es rígido, sino que ofrece posibilidades de construcción que se van acomodando a las intenciones del poeta. En ese sentido, hazles notar el estilo del poema "¿Por qué no viniste?" de Jairo Aníbal Niño y que este tiene un estilo particular que no desmerece la creación poética sino es una opción agradable y creativa del poeta.
- Puedes utilizar otros textos para poder identificar estas diferencias. Pero no olvides, ante todo, ayudar a nuestros estudiantes a tener la experiencia literaria con el texto, para luego abordar aspectos disciplinares.
- Otra posibilidad es vincular la poesía con la pintura y la música. Utilizarlas para despertar sensaciones, potenciar su imaginación, y ayudar a que los estudiantes lean e interpreten los textos literarios. Se puede reflexionar sobre cómo la literatura y las artes se complementan. Por ejemplo: mirar una pintura que represente un paisaje y leer un poema, o escuchar música clásica y leer un poema, ambas combinaciones producen emociones que cada uno puede experimentar de manera distinta.

Actividad 4

Organiza un recital poético en el aula.

- Un recital poético les dará una oportunidad a los estudiantes de expresar libremente sus ideas, sentimientos y anhelos. Además, les permitirá acercarse a la poesía y encontrar en ella un medio para comunicar y expresar todo aquello que los identifica como adolescentes que lo hacen ser tal como son. También es un modo de reforzar y de trabajar su identidad personal.
- Explicar a los estudiantes que un recital es un espacio para leer poesía y disfrutar de ella.
- El recital puede ser cerrado si solo lo presencian los alumnos. O abierto a otras personas, como padres de familia, docentes, u otros estudiantes.

Organizar el recital considerando las siguientes etapas:

Etapas

– Explorar el mundo poético y elegir un tema o autor

El mundo poético es bastante amplio. Indicar que primero se debe buscar en la lista sugerida de poemas (ver títulos y páginas web en las que se los puedan hallar), luego en la biblioteca de su casa, del aula o de la escuela, en libros de texto y de poesía.

Indícales que pueden pedir ayuda no solo al profesor, sino también a otros adultos que hayan tenido la experiencia y el gusto por la poesía.

Los temas elegidos pueden ser diversos: amor, guerra, paz, naturaleza, familia, humanidad, avances tecnológicos, juegos de la infancia, amistad, solidaridad, tradiciones de nuestros pueblos, etc.

Oriéntalos a que elijan cinco poemas cuyo lenguaje y sentimientos les comunique, les agrade y los disfruten.

Si encuentra su poeta y poema preferidos, será capaz de transmitir emociones y sentimientos genuinos y se podrá sentir a gusto.

Indícales que lleven un registro de los libros que revisan. En él, anotarán el título del poema y el nombre de su autor. En la ficha pueden escribir si el poema les gustó o no y por qué; si tiene palabras o versos que les llamaron la atención; y qué piensan del poema, qué sentimientos les provoca.

– **Compartir los poemas elegidos en grupo**

Reúnelos en grupos pequeños para que compartan los poemas que eligieron. Que cada uno lea dos de los poemas escogidos. Luego, los comentarán y recibirán, a su vez, los comentarios de los demás. Igual harán con los poemas que vayan escuchando.

Indícales que compartan lo que escribieron sobre los poemas que han leído; las sensaciones que les suscitaron y las experiencias que han tenido o que les evoca.

Recuérdales que los poemas no tienen un solo significado, y que cada lector siente y piensa de manera distinta y que su experiencia de vida le ayudará a interpretar el poema a su modo. La forma cómo lo sienta, podrá transmitirla al público y el poema cobrará vida y despertará también emociones en los que lo escuchen.

Pídeles que seleccionen dos poemas para el recital (esto dependerá de la cantidad de estudiantes que hay y cuánto tiempo durará el recital).

Determinar el tiempo que durará la participación por estudiante, de tal manera que no sea extenso y canse a los asistentes.

Define si el poema será solo leído (se recitará) o se declamará. Acuerden si el poema se puede acompañar con música de fondo o atuendos especiales que le puedan dar un toque personal.

c. Evaluación

Realice la auto- y coevaluación del evento, y de la participación del estudiante en relación con su desempeño personal y el trabajo grupal.



Si alguien te lleva de la mano

Si alguien te lleva de la mano
te das cuenta
de que la mano tiene corazón
dos manos juntas
se entienden más
que todas las personas
que todos los seres
están juntas
completamente
si alguien te lleva de la mano
solo la mano vive
el resto del cuerpo
está desmayado
la mente duerme
y vas
como un barrilete
a cualquier lugar
que siempre te sorprende.

Roberta Lannamico

La pregunta

Mi madre me decía:
si matas a pedradas los pajaritos blancos,
Dios te va a castigar;
si pegas a tu amigo, el de carita de asno,
Dios te va a castigar.
Era el signo de Dios
de dos palitos,
y sus diez teologales mandamientos
cabían en mi mano
como diez dedos más.
Hoy me dicen:
si no amas la guerra,
si no matas diariamente una paloma,
Dios te castigará;
si no pegas al negro, si no odias al rojo,
Dios te castigará;
si al pobre das ideas en vez de darle un beso,
si le hablas de justicia en vez de caridad,
Dios te castigará. Dios te castigará.
No es este nuestro Dios, ¿verdad, mamá?

Juan Gonzalo Rose

¿Por qué no viniste?

¿Por qué no viniste?

Me hiciste comprar dos boletas para ver esa película de gangsters y te estuve esperando todo el tiempo en la puerta del teatro.

¿Por qué no viniste?

Dos chokolatinas con avellanas se quedaron sin hacer nada en mi bolsillo, mientras la película me llegaba hecha sonidos, ulular de sirenas, estruendo de pistolas, graznido de misterioso animal mecánico y una voz que de pronto dice darling.

¿Por qué no viniste?

Me hiciste comprar inúltimamente una barra de Halls Mentol-Lyptos para perfumarme el aliento y estrené en balde la camisa con el dibujo de un dragón que tenía reservada para el día en que el Deportivo Independiente Medellín ganara el campeonato nacional de fútbol.

¿Por qué no viniste?

Me quedé en la puerta del teatro hasta el final de la película y luego regresé a mi casa por las calles más oscuras y solitarias como si fuera un gato ciego obligado por su condición a comprar un bastón blanco puesto en venta por una pandilla de ratones y que para conseguirlo entregó a cambio dos boletas inútiles, una barra de Halls Mentol-Lyptos ligeramente usada, dos chokolatinas derretidas y unas inmensas ganas de llorar.

Jairo Aníbal Niño

Meme neguito

¡Ay canamas camandonga!
¿qué tiene mi cocofín?
mi neguito chiquifín,
acuricuricandonga...
Epéese a que le ponga
su chupón y su sonaja.
Meme meme, buenalhaja,
pepita de tamarindo.
Duéimase mi nego lindo:
¡meme meme, há-ha há-ha...!

Su mare no vino ayé,
su mama se fue antianoche;
dicen que subió en un coche...
¡pero tiene que volvé!
Su maire é buena mujé,
-a veces medio marraja-.
Yo no sé si nos ultraja
¡pero si resutta cieito...!
(Mejó tú no etés despieito)
¡meme meme, há-ha há-ha...!

¡Mi cocofín, mi coquito!
si hay frío ¿po qué tu quemas?
Con tu ojo abieito no duemas,
¿Po qué tá quieto, neguito?
¡Míame, nego bonito!
¿Po qué tu cabeza baja...?
¿Quele su leche con miaja?
¿Quele jugá con lo michi?
¿Qué le pasa? ¿quele pichi?
¿meme meme? ¿há-ha há-ha...?

¡Ay canamas camandonga!
¿qué tiene mi cocofín?
Mi neguito chiquifín,
acuricuricandonga...
Epéese que le ponga...
que le ponga su motaja.
Meme meme ahí en su caja
Pepita de tamarindo.
Duéimase mi nego lindo:
¡Meme meme, há-ha... há ... ha...

Nicomedes Santa Cruz

Claves para el fomento de la lectura literaria

A continuación presentamos sugerencias didácticas para abordar la lectura literaria, basadas en los aportes de Teresa Colomer (2005) y nuestra experiencia docente.

- **Organicemos itinerarios de lecturas literarias**

Para evitar sentir que la lectura literaria sea una actividad impuesta por el docente, optemos por ofrecer diferentes textos literarios que sean de interés para ellos; transgresores y sorprendentes, según sea el caso. Apoyarlos en la elaboración de un itinerario lector que les lleven a ampliar sus lecturas literarias.

- **Dinamizar el tiempo y el espacio dedicado a la lectura literaria**

Dinamizar nuestras sesiones considerando prácticas sociales de nuestros estudiantes en torno al texto literario, acompañando la lectura con recursos de animación. Se busca provocar primero la experiencia literaria personal e íntima y luego generar prácticas solidarias de lectura en las que puedan compartir su experiencia literaria con otros pares.

Crear espacios en los que prime la interacción de opiniones entre los estudiantes y se desarrolle el sentido de la comunidad lectora; apoyar a los estudiantes en el descubrimiento de las afinidades literarias y construir conjuntamente el significado de los textos a través de tertulias literarias, clubes de lectura, círculos lectores, chats o foros en Internet, entre otras.

- Modelar la lectura literaria de diversas maneras: leer el inicio para crear expectativa, dar voces potentes a poemas, cuentos, leyendas y presenciar narradores o cuentacuentos.
- Incentivar esta práctica en los estudiantes orientándoles a que escojan textos literarios y los ensayen, previa orientación docente, para leer a otros.

- **Abrir fronteras del espacio de lectura literaria**

Ayudar a reparar los vínculos que la literatura tiene con otras prácticas culturales, como el cine, música, pintura, teatro, recitales poéticos, entre otros. Se sugiere trabajar proyectos de aprendizaje donde se integren diversas prácticas artísticas.

- **Desplegar un menú variado y relevante de lecturas literarias**

Para desplegar un menú variado de textos literarios es necesario implementar nuestra biblioteca con diversos títulos para ofertar a los gustos, intereses y necesidades de nuestros estudiantes.

- **Tener en cuenta las prácticas lectoras literarias de los adolescentes**

Tender puentes con las lecturas literarias que los adolescentes sienten como propias. Tengamos cuidado entonces de no censurar sus predilecciones. Aprovechemos los espacios de integración e interculturalidad para intercambiar textos literarios

procedentes de su cultura familiar, local o regional. Con una orientación adecuada, este espacio puede convertirse en uno para escucharse, reconocerse, comprenderse y valorar sus expresiones culturales.

- **Estimular el disfrute estético de lecturas literarias.**

Para crear hábitos de lectura literaria, se recomienda utilizar textos literarios "resorte" que atrapen a los lectores, es decir, recurrir a elementos como la intriga, o a la posible identificación con los personajes, o las aventuras. A través de la lectura progresivamente extensiva y silenciosa, grupal e individual y de situaciones de animación, se puede consolidar este espacio de lecturas literarias. En la medida en que se vaya consolidando el hábito lector, se sugiere disponer de lecturas más exigentes que sean estimulantes.

- **Familiarizar a los estudiantes con el circuito social de la literatura**

Para que los estudiantes se integren a la comunidad literaria, debemos apoyarlos en la consolidación de su autonomía como lectores literarios, planteando actividades y pautas para moverse en librerías, bibliotecas, centros culturales (por ejemplo, la Casa de la Literatura), ferias del libro, presentaciones de libros, así como formar sus criterios sobre revistas, blogs, páginas web, foros, entre otras actividades.

Talleres de creación literaria

Un taller de creación literaria es un espacio destinado a la composición escrita. "El taller se concibe como un espacio generador de situaciones nuevas que despiertan la inventiva, lo cual conduce a apelar a la ficción" (Pampillo y Alvarado 1988). En estos se intenta jugar con las palabras, se recrean historias, se conjugan fantasías con realidad, se crean mundos ficticios y describen mundos subjetivos con propósitos distintos y, a su vez, ponen en juego las habilidades lingüísticas, la experiencia lectora y la creatividad del estudiante.

En los talleres de escritura de creación literaria, los estudiantes tienen la oportunidad de leerse a sí mismos, compartir sus textos, analizarlos con otros y recibir comentarios y sugerencias sobre los escritos de todos. Los comentarios y sugerencias que hagan y reciban de otros estudiantes y del docente les abren nuevos caminos para mejorar y pulir la producción escrita. Un rasgo distintivo de la escritura con intención literaria se caracterizará por "el predominio de la función expresiva (saber dar nombre a las cosas, construir frases simples, saber adaptar al papel trozos de lenguaje oral...) en combinación con la función poética (saber jugar con las palabras, caracterizar personajes, inventar y recrear historias, expresarse con un lenguaje desacostumbrado, entre otros)". Delmiro Coto (2002: 21).

Recomendaciones

Debemos crear condiciones adecuadas para que los talleres de creación literaria resulten una experiencia agradable al estudiante:

- Es fundamental crear un clima de confianza, tanto entre compañeros como con el docente. Facilitar la autoconfianza les permitirá participar activamente en la actividad de creación de textos, aprovechando todo su potencial lúdico y creativo.
- Crear situaciones en las que el estudiante sienta la motivación de escribir y el placer de realizar algo original, que pueda gustar a varios lectores y a él mismo, aunque no lo vaya a compartir.
- Proponer, sugerir e incentivar antes que imponer. El modelaje del docente es clave para motivar a escribir. El ver cómo el docente produce su texto corrigiendo, tachando y revisando el escrito, le ayudará al estudiante a perder temor a escribir y le hará sentir esta experiencia más cercana y agradable.
- Estimular y valorar las producciones literarias de los estudiantes, aunque veamos que su calidad literaria sea discutible, o bien recreaciones de otros textos. Ayudemos a nuestros estudiantes a valorar los aspectos positivos del resultado de su trabajo y a tomar conciencia de que la opinión de los demás, nos puede resultar más favorable. Con ello, estaremos ayudando a desmitificar la creencia de que escribir literatura es una actividad que solo pueden realizar unos pocos especialistas en esta rama.
- La consigna es una fórmula breve que orienta la producción del texto. La elección de la consigna debe hacerse con cuidado, ya que de ellas depende la validez de las respuestas. A decir de Gloria Pampillo (1982): "La consigna debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora, debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlo; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos".

Estrategias para elaborar cuentos

1. Creación de cuentos de ciencia ficción

a. ¿En qué consiste?

Consiste en recrear un cuento o capítulo leído a partir de los elementos que lo conforman: los personajes, las acciones, el tiempo o el espacio. Se pueden realizar modificaciones de uno o dos de los elementos presentes en el texto.

b. ¿Cuál es su propósito?

Elabora o rediseña una historia lineal o no lineal que presenta un conflicto, con personajes y escenarios que poseen rasgos característicos.

c. Secuencia didáctica

Presentamos la consigna: modificar el cuento "Un regalo de la Tierra" de Fredric Brown, considerando otro escenario y otros personajes. Te damos tres opciones

para que elijas la que más te agrade:

- Invierte la situación que se describe en el cuento: Marte está poblado y sus habitantes conviven de manera pacífica y quieren explorar la Tierra. La Tierra, espera una ayuda de Marte para salvarse.
- Un planeta habitado solo por animales de cierto tipo pide ayuda a la Tierra.
- Un planeta habitado por diversos seres de la galaxia piden ayuda a otros seres del espacio.

Considerar que debe haber presencia de artefactos científicos evolucionados. Se organizan en grupos de tres miembros (máximo cuatro) para desarrollar la creación colectiva del cuento.

- **Planificación**

Orientar al estudiante a que escriba en el cuadro los nombres de los personajes que participan en el cuento "Un regalo de la Tierra" y a que, en forma paralela, utilizando las mismas preguntas, describan cómo serían los personajes de su cuento.

¿Quién es/Quiénes son el personaje o los personajes principales? ¿Qué es lo que desean uno del otro? ¿Son enemigos? ¿Por qué? ¿Qué poderes tiene cada uno?	
"Un regalo de la Tierra"	Mi cuento
¿Cuáles son las acciones que llevan a cabo los personajes?	
"Un regalo de la Tierra"	Mi cuento
Tiempo y lugar donde se realiza la historia	
"Un regalo de la Tierra"	Mi cuento
¿Qué elementos de la ciencia y de la tecnología están presentes?	
"Un regalo de la Tierra"	Mi cuento

Sugerimos algunas otras preguntas para precisar las características de la historia creada: ¿quién atacará en ese lugar? ¿Qué poderes tendrán? ¿Con qué armas se defenderán? ¿Cómo será ese lugar? ¿Cuál será el motivo de la lucha o encuentro entre ambos?

- **Textualización del primer borrador**

Oriéntalos a escribir el borrador de su cuento de ciencia ficción a partir del esquema que han elaborado. Que procuren hacerlo en un lugar donde puedan concentrarse. Recuérdales que su narración debe construirse sobre la base de la descripción, la secuencia de acciones y los diálogos entre los personajes. Pueden hacer una lista con la trama de las acciones y, a partir de ella, construir la historia (guíense del trabajo realizado con el cuento "Un regalo de la Tierra").

- **Revisión y reescritura**

Los estudiantes, luego de terminar el primer borrador, intercambian sus textos con sus compañeros de otro grupo para recibir alcances y hacer observaciones en función de los criterios que se han planteado. Ambos utilizan la siguiente ficha:

Criterios a evaluar	Sí	No	Observaciones
Planifiqué mi texto antes de escribirlo			
He considerado elementos de ciencia y tecnología.			
La trama del cuento presenta una secuencia lógica.			
El cuento presenta inicio, nudo y desenlace.			
Se evidencian los cambios realizados en los personajes y el lugar de los hechos.			
Ha aplicado adecuadamente signos de puntuación: punto, coma y puntos suspensivos.			

Los grupos recogen las sugerencias de sus compañeros y del docente, realizan ajustes y corrigen aquello que no se ajusta a los criterios.

- **Comparten sus textos**

Finalmente comparten la lectura de sus textos y luego la exponen en un mural. Es necesario realizar un registro en sus cuadernos para que quede evidencia de su trabajo. Sería conveniente que para la redacción los estudiantes tengan un portafolio donde registren todos los textos producidos en el proceso. Esto les ayudará a revisar y mejorar sus textos constantemente.

Además, pueden realizar una antología de cuentos a nivel de aula.

2. Creamos diálogos para los personajes

a. ¿En qué consiste?

Consiste en imaginar los diálogos que tienen dos de los personajes principales de un cuento en el que los personajes principales tienen un desencuentro al final de la historia, considerando que el diálogo debe ajustarse a la coherencia interna del cuento leído.

b. ¿Cuál es su propósito?

- Recrear el final de un cuento con otras acciones propuestas por ellos, considerando el conflicto original, los personajes y escenarios que poseen rasgos característicos.

c. Secuencia didáctica

Leer el texto de Mariella Sala "El lenguado" (texto extraído del libro *17 narradoras latinoamericanas* de Editorial Peisa, que se encuentra en la dotación de la Biblioteca de Secundaria 2015).

Se presenta la consigna: a partir del desencuentro de los dos personajes principales, imagina un diálogo entre Johanna y Margarita. Luego de tener esta aventura el fin de semana, es inevitable su encuentro en la escuela. Margarita decide hablar con Johanna. Imagina el encuentro entre ellas y guiándote de las siguientes preguntas trata de construir un diálogo entre ambas: ¿qué le dice? ¿Cómo reacciona Johanna? ¿Cómo terminará la historia de la amistad entre Margarita y Johanna?

El diálogo entre ellas no debe exceder una página y debe ajustarse a la coherencia interna del cuento leído.

- **Planificación:**
Considerando el cuento leído, debes dar continuidad a la historia, imaginando lo siguiente:
 - ¿Dónde y cuándo se encuentran nuevamente los personajes del cuento, Johanna y Margarita?
 - ¿Qué pensamientos y sentimientos tienen los personajes luego del último evento vivido?
 - Imagina el encuentro entre estas dos amigas en el colegio. ¿Cómo es su diálogo?
 - ¿Cómo finaliza esta historia?
- **Textualización del primer borrador**
Oriéntalos a escribir el borrador a partir de las respuestas a las preguntas de la planificación. Los estudiantes deben tener presente que su texto debe guardar coherencia con el cuento leído. Procuren hacerlo en un lugar donde les permita concentrarse.
- **Revisión y reescritura**
Los estudiantes, al terminar el primer borrador, intercambian sus textos con un compañero para recibir alcances y hacer observaciones en función de los criterios que se han planteado.

Ambos utilizan la siguiente ficha:

Criterios a evaluar	Sí	No	Observaciones
Respondí todas las preguntas para la planificación.			
Las características de los personajes se ajustan a las que se presenta en el cuento leído.			
Los hechos se ajustan a la coherencia interna del texto leído.			
La propuesta presentada es creativa.			
He aplicado adecuadamente signos de puntuación y acentuación de manera adecuada.			

Los estudiantes recogen las sugerencias de sus compañeros y del docente, realizan ajustes y corrigen aquello que no se ajusta a los criterios.

Orientaciones adicionales para escribir cuentos

A continuación te presentamos orientaciones adicionales para la creación de textos narrativos literarios. Lo que te presentamos ha sido recogido de las propuestas de Gianni Rodari (1999), Maite Alvarado y otros (2012), Benigno Delmiro Coto (2002) y Daniel Cassany (1999):

- *Completar un texto* con el comienzo, párrafos intermedios o final dados.
- *La ruleta*. Consiste en introducir, luego de iniciado un escrito, y cada cierto tiempo, una palabra o expresión elegida en ese momento al azar de una lista ya conocida por todos.
- *Poner en circulación rumores*. Consiste en leer una noticia de un suceso a un alumno, que este la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final, se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles desaparecen.
- *Binomio fantástico*. Está formado por dos palabras diferentes, al azar, procurando que sus significados no estén relacionados ni en el campo semántico ni en universos similares. Es un binomio fantástico, y como tal hay que alejarse lo más posible de lo lógico. Un ejemplo, silla-mesa no valdría, porque los objetos designados pertenecen a la familia de los muebles, pero silla-olivo sí valdría, ya que funcionan en universos distintos.
- *Las hipótesis fantásticas*. La historia continua a partir de las preguntas: ¿qué pasaría si nosotros perdiéramos la noción del color, de la luz, del sabor? ¿Qué pasaría si tú fueras de vidrio, de arena, de azúcar, de sal, de vinagre? ¿Qué

pasaría el día en que las letras del alfabeto hagan una huelga? ¿Qué pasaría el día en que la "A" desaparezca de nuestras palabras?

- *La confusión de cuentos.* Consiste en mezclar las historias tradicionales, cambiando los roles de los personajes, o mezclando los personajes de uno con los de otro. Por ejemplo, Caperucita Roja y los siete enanitos marchan a la tierra de Oz a buscar al mago Pinocho. Reinventar dichas historias ambientadas en nuestra ciudad y en la actualidad.
- *Escribir a partir de una fotografía.* Escoger fotografías de personajes famosos o del álbum familiar y estudiar qué reflejan su piel y su cara, cuál le resulta más atractiva. A partir de ella, elaborar una historia humorística, de aventuras, misteriosa, etc.
- *Observar el entorno.* Elegir un lugar en el que se pueda observar la vida en acción. Luego, ponerse a escribir lo que se ve y lo que se siente. Comentar detalles de la gente.
- *Analogías.* Escribir un texto estableciendo comparaciones inusuales. Por ejemplo, una comparación entre la vida del árbol con la de un ser humano.
- *Organizar un bestiario.* Consiste en elaborar textos que describan una colección de animales fantásticos inventados por los estudiantes. Pueden deformarlos, agregarles poderes y cualidades especiales, inventarles nuevas formas para sus caras, brazos, patas, etc. Pueden inspirarse en animales legendarios, además de los ya conocidos: la sirena, la gorgona Medusa, Pegaso, etc. Que traten de contar una historia de ese animal fantástico. ¿Cómo se llamaría? ¿Qué comería? ¿Cómo dormiría? ¿Dónde viviría? ¿Sería bueno o malo? ¿Cómo sería su cara? ¿Cómo sería su cuerpo? ¿Cantaría? ¿Gritaría?
- *Escribir un diálogo imaginario entre dos objetos* que tienen alguna relación (una taza, un plato, una cuchara; las llantas de un carro y el timón; el televisor y la radio, etc.).
- *Escribir un texto a partir de una docena de palabras* elegidas al azar o que formen parte de otro texto.

Estrategias para producir poemas

1. Receta autobiográfica

a. ¿En qué consiste?

Personalidades en la cocina: se trata de confeccionar una lista con todos los ingredientes físicos, psicológicos, sentimentales, etc., de nuestra personalidad y presentarlos por escrito a modo de receta.

Consigna: elabora una receta de cocina para describir tu personalidad. Elige la receta del plato de comida o dulce que más te guste. (Puedes ayudarte de recetarios de cocina). Menciona los ingredientes y agrégalos adjetivos, sustantivos y frases que te describan. Luego, en la preparación, indica cómo deben mezclarse los ingredientes. En ella debe evidenciarse con que cuidado tomarlos para que se produzca lo especial que somos.

b. ¿Cuál es su propósito?

Elaborar una autobiografía considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.

c. Secuencia didáctica

Luego de leer el poema siguiente y preguntar cómo creen que es la persona descrita en esta receta a partir de la identificación de palabras clave, podemos invitarlos a crear recetas que hablen de ellos mismos. Pueden usar para ello, recetas de cocina de su plato favorito y colocar en los ingredientes adjetivos, sustantivos y frases que describan como son: sus gustos, posturas frente a la vida, carácter, etc.

Dulce de leche Nereida

• Ingredientes:

½ litro de leche del cielo estrellado
1 lata de espíritu sensible
6 limones impacientes
½ taza de corazón dulce y noble
1 paquete de galletitas de ilusión
1 cucharadita de sol de la tarde
Unas gotitas de esencia de esperanza
1 ralladura de necedad y dolor
Fresas de color pasión

• Preparación:

Este postre requiere de una elaboración delicada y paciente.

Primero se pone a refrescar en la nevera la lata de espíritu sensible para que aumente su fortaleza y doble su punto.

Mezclar la leche del cielo estrellado con el espíritu sensible hasta doblar su volumen.

Agregar el jugo de seis limones impacientes y la ralladura de necedad y dolor para ubicarla en la realidad. Complementar la mezcla con ½ taza de corazón dulce y noble; una cucharadita de sol de la tarde con unas gotitas de esencia de esperanza, para impulsarla a vivir.

Colocar la mezcla sobre las galletitas de ilusión de manera responsable. Decorarla con fresas rojas como su pasión.

Degustarla sin hipocresía y crueldad, sino suavemente.

- **Planificación:**
Indicar al estudiante que elija la receta que más le guste y que conjugue más con su persona. Los estudiantes pueden completar el siguiente esquema:
¿Para qué vas a escribir esta receta?
 - ¿Qué cualidades particulares de tu persona va a contener?
 - ¿Qué palabras clave va a contener tu receta que den cuenta de ti?
 - ¿Cómo se debe mezclar los ingredientes para que seas tú?
 - ¿Qué se debe evitar hacer para no arruinar la receta?
- **Textualización del primer borrador:**
Oriéntalos a escribir el borrador de su poema a partir del esquema elaborado y del texto modelo. Indícales que procuren hacerlo donde les sea posible concentrarse. Se puede colocar música instrumental de fondo para crear un clima agradable e invitar a la concentración. Presentar la lista de cotejo para orientar su escritura.
- **Revisión y reescritura:**
Los estudiantes, al terminar el primer borrador, intercambian sus textos con un compañero (si el trabajo es grupal, lo hará con otro grupo) para recibir alcances y hacer observaciones en función de los criterios que se han planteado.

Criterios a evaluar	Sí	No	Observaciones
Los ingredientes contienen adjetivos, sustantivos o frases que describen al estudiante.			
La mezcla de ingredientes se ha efectuado de manera armónica y original.			
La receta comunica cómo es el estudiante.			
Ha considerado qué se debe evitar para no arruinar la receta.			
Ha aplicado signos de puntuación y acentuación de manera adecuada.			

Los estudiantes recogen las sugerencias de sus compañeros y del docente, realizan ajustes y corrigen aquello que no se ajusta a los criterios.

- **Comparten sus textos:**

Es importante crear un clima agradable y de respeto para compartir sus recetas, ya que estas representan la persona de cada uno de los estudiantes. Evitar hacer comentarios negativos y burlones de lo que se produzca, para que el estudiante sienta que su trabajo tiene valor, que puede ser mejorado y que, a través de esta experiencia de escritura, valore la literatura como expresión existencial del ser humano. Con la revisión y mejoramiento de sus producciones, podemos realizar una antología de poemas para compartirlas en un recital u otro evento literario.

2. Musicalizar y cantar un poema

a. ¿En qué consiste?

Consiste en escuchar diversos poemas, observando su ritmo, las repeticiones y el sonido de las palabras para valorar esta cualidad en ella. Luego, los estudiantes deben elegir un poema para musicalizarlo según su agrado y compartirlo cantando.

b. ¿Cuál es su propósito?

Elaborar poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre, musicalizarlo y cantarlo. La idea es que los estudiantes se sientan identificados con el poema que van a cantar luego.

c. Secuencia didáctica

- Se presenta el propósito.
- Se establecen normas que creen condiciones para la interacción.
 - * Selecciona poemas de los libros de la Biblioteca de Secundaria 2015 y algunos textos de la web.

Estos poemas deben responder a diferentes cánones, como el clásico y el juvenil. También se puede dar la libertad de elegir un poema que no se haya leído.
- Leen varios poemas sugeridos por el docente, durante 20 minutos. Estos deben estar consignados en una separata.
- Se forman grupos y eligen un poema para musicalizarlo. Elaboran un argumento para sustentar el porqué de su elección.
- Se ponen de acuerdo sobre la melodía que darán al poema.
- Ensayan por unos 15 minutos.
- Comparten sus textos: ponen en común los textos musicalizados. Comentan por qué eligieron el poema y la música que le asignaron.

- Evaluación de la actividad:

El docente luego del término de la actividad pregunta a la clase: después de esta experiencia, ¿cómo ven a la poesía? ¿Qué les pareció la actividad? ¿Se puede hacer lo mismo con otros poemas? ¿Todos los poemas tienen música? ¿Por qué lo creen así?

Orientaciones didácticas adicionales para escribir poemas

- *Poner títulos a poemas* según cómo se imaginan, sienten o interpretan.
- *Textos colectivos*. Escribir un poema entre todos. El docente entrega un folio con versos iniciales, el primer alumno escribe dos versos más haciendo rimar su tercero con el primero dado previamente. A continuación, dobla la hoja dejando a la vista el último verso y el siguiente alumno añade dos versos más rimando su segundo con el que le entregó su compañero.
- *El juego-labirinto de las palabras*. Se trata de una columna de adjetivos enfrentada a una columna de expresiones comparativas; por ejemplo "azul", "dulce"... Y en la otra columna "como tus labios en verano", "como la brisa del otoño". Entonces unimos: "azul como tus labios en verano"; "dulce como la brisa del otoño".
- *Elaborar caligramas*: es una forma de componer versos en la que las palabras adquieren la forma del objeto que se menciona.
- *Papel de preguntas y respuestas*. El docente plantea preguntas a los estudiantes, como, por ejemplo, nombres, lugares, momentos, etc., y el estudiante escribe las respuestas en un papel. Después de escribir sus respuestas, se las pasa a su compañero, pero antes dobla el papel para que este no lo vea. Los demás repiten el procedimiento. Cuando se hayan terminado las preguntas se desdobra el papel y se lee lo que se ha creado. Se sugiere trabajarla por grupos o filas que contengan el mismo número de participantes y de preguntas.

Ejemplo:

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Ponga el nombre de :	
Un hombre	Alejandro
Una mujer	María
Una habitación/lugar	El parque
Él le dice algo	Tengo hambre
Ella responde	No me gusta
Él le entrega	Una pelota

- *Cadáveres exquisitos*: Se elabora un poema de manera colectiva, pero aquí sobre todo el azar cumple un rol muy importante. Ya no hay presencia de alguien que da la voz, sino que los estudiantes escriben una frase sin importar qué dice ni cuan larga es la relación entre frase y frase. Ninguno de los participantes observará lo que ha escrito el compañero que le precede hasta que participe el último. El texto finalmente surgirá por sí mismo.

Referencias bibliográficas

General

- ALCOBA, Santiago (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.
- ALLIENDE, Felipe y Mabel CONDEMARÍN (1998). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- ALVARADO, Maite y otros (2012). *El nuevo escriturón*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor/Ediciones Quipu.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2001). "El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua". *Revista Didáctica (Lengua y literatura)*, 17-42. Fecha de consulta: 27/12/2014. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=238924>>.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Octaedro.
- AULLS, Mark (1978). *Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- BARALO, Marta (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Fecha de consulta: 27/12/2014. <<http://nebrija.com/revista-linguistica/numero11/>>.
- BAUTIER, Élisabeth y Dominique BUCHETON (1997). "Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?" *Reperès*, Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), pp. 11-25.
- BAVÍO, Carmen (1999). *El imperio de la subjetividad*. Buenos Aires: Kapeluz
- BELTRÁN, Jesús (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BEUCHAT, Cecilia (1989). "Escuchar: el punto de partida". *Lectura y Vida*, año 10, núm. 3. Fecha de consulta: 27/12/2014. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf/view?searchterm=beuchat>.
- BJÖRK, Lennart e Ingegerd BLOMSTRAND (2008). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- BORDONS, Glòria y otros (2006). *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.

- BROWN, Fredric (1967). "Un regalo de la tierra", en *Los mejores relatos de ciencia ficción*. Barcelona: Bruguera.
- CACHUAN, Soledad (2005). *Mitología Inca*. Buenos Aires: Gradifco.
- CAIRNEY, Trevor (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, Anna y otros (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CARRIEDO, Nuria y Jesús TAPIA (1994). *Cómo enseñar a comprender un texto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- CASSANY, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- CASSANY, Daniel (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (2007). "Luces y sombras de la lectura en voz alta". *Peonza*, núm. 82, pp. 21-32
- CASSANY, Daniel (2010). "Leer y escribir literatura al margen de la ley". I Congreso de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ). Actas y memoria. Tercera parte: El futuro de la LIJ Iberoamericana. Fecha de consulta: 1/8/2014. <<http://www.leechilelee.cl/recursos/actas-y-memoria-del-cilelij>>.
- CASSANY, Daniel; Marta LUNA y Glòria SANZ (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CATALÁ, Glòria y otros (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s. f.). <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm>.
- CERLALC (2006). *Síntesis del Foro "Propuestas de Escritura Creativa para la Renovación de la Pedagogía de la Escritura"*. Fecha de consulta: 13/1/2015. <www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/sintesis.pdf>.
- CONDEMARÍN, Mabel. (1998). *Programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE.
- COLL, César y otros (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- COOPER, David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones.
- CHAMBERS, Aidan (2007). *Dime*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Colección

Lectura sobre Lecturas.

- COLOMER, Teresa (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html>.
- COLOMER, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (s. f.). "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida*. Buenos Aires, año 22, núm. 4. Fecha de consulta: 20/9/2014. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf/view>.
- COLOMER, Teresa (s. f.). *La evolución de la enseñanza literaria*. Fecha de consulta: 6/6/2014. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>>.
- DE LA MATA BENÍTEZ, Manuel (1993). "Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula". *Investigación en la Escuela*, núm. 21. Fecha de consulta: 27/12/2014. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/21/R21_2.pdf>.
- DEL RÍO, María José (1996). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Ice-Horsori.
- DELMIRO COTO, Benigno (1992). "La escritura en los aledaños de lo literario". *Tarbiya*, núm. 28, pp. 9-50.
- DELMIRO COTO, Benigno (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- DURÁN, Carmen y otros (2009). *La palabra compartida*. Barcelona: Octaedro.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2009). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- ECO, Umberto (1981). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- EGUINO, Ana Ester. *Didáctica de la literatura: proceso comunicativo*. Fecha de consulta: 7/7/2014. <http://www.uv.mx/cpue/colped/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm>.
- FAIRCLOUGH, Norman (1994). *Language and Power*. Londres: Longman.
- FRY, Edward (1970). *Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- GAUQUELIN, Françoise (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- GÓMEZ FLORES, Ana María (2010). *Expresión y Comunicación*. Málaga: Ediciones Innovación y Cualificación.

- GONZÁLEZ, Margarita y Zoe DOMÍNGUEZ (2003). "La enseñanza de la toma de notas en la lengua extranjera". *Revista de Educación Universitaria*. Fecha de consulta: 27/12/2014. <<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH01a6/f090d337.dir/doc.pdf>>.
- GUERRERO, Luis (2013). *Competencias, capacidades e indicadores*. Documento de trabajo. Lima.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education*, núm. 5, pp. 93-116.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio (1996). *Teoría y práctica del comentario literario*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- HERNÁNDEZ, Azucena y Anunciación QUINTERO (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- IPEBA (2013a). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Comunicación oral*. Fecha de consulta: 19/9/2013. <http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Oral.pdf>.
- IPEBA (2013b). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Escritura*. Fecha de consulta: 19/9/2013. <http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Escritura.pdf>.
- IPEBA (2013c). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura*. Fecha de consulta: 19/9/2013. <http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Lectura.pdf>.
- JARAMILLO, Javier y Esperanza MANJARRÉS (1998). *Pedagogía de la escritura creadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- JAUSS, Hans Robert (1987). "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En José Antonio Mayoral (coordinador), *La estética de la Recepción*. Madrid: Arco libros. También consultado en web. Fecha de consulta: 8/7/2014. <<http://teorialiteraria1unlp.blog.com/files/2013/05/97439249-Jauss-Ellectorcomolnstanca.pdf>>.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y Evaristo CORREA (1998). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Colección Lectura sobre Lecturas.
- LOMAS, Carlos (s. f.). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse*. Fecha de consulta: 14/7/2014. <<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.l.lomas.pdf>>.
- LOMAS, Carlos (s. f.). *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. *Revista Kikiriki* s/d. Fecha de consulta: 4/7/2014. <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html>.
- MARGALLO, Ana María (s. f.). "Claves para formar lectores adolescentes con talento". Fecha de consulta: 13/6/2014 <http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves_para_formar_lectores.pdf>.

- MATA, Juan y Andrea VILLARUBIA (2011). "La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura. Textos*. n.º 58 Julio-Agosto-Septiembre 2011. Barcelona: Graó.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (s. f.). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Fecha de consulta: 10/8/2014. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/html/01e1fe12-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html>.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008a). *El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura*. Fecha de consulta: 30/7/2014. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#l_42>.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008b). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Fecha de consulta: 10/6/2014. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>>.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008c). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Fecha de consulta: 10/6/2014. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>>.
- MEYER, Bonnie (1975). *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Nueva York: North-Holland Publishing Company.
- MEYER, Bonnie (1984). "Text Dimensions and Cognitive Processing". En H. Hand, N. L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, Nueva York: LEA.
- MEYER, Bonnie (1985). "Prose Analysis Purposes, Procedures and Problems". En B. K. Britton y J. B. Black (comps.), *A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. Hillsdale, Nueva York: LEA.
- MILIAN, M. (1994). "Aprender a escribir, enseñar a escribir". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, pp.11-14.
- MIRANDA, Ana (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- MOLINA GARCÍA, María José (s. f.). *El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural*. Fecha de consulta: 12/7/2014. <http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2016.pdf>.
- MONTES DE FAISAL, Alicia (1999). *Teoría Literaria*. Buenos Aires: Kapeluz
- MORLES, Armando (1991). "La complejidad de los materiales escritos y la acción docente". En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MUNICIPALIDAD DE SAN JUAN DE MIRAFLORES (2012). *Plan de desarrollo concertado al 2021*. Fecha de consulta: (s. f.). <http://www.munisjm.gob.pe/transparencia/docs_gestion/PDC_2012-2021_SJM.pdf>.

- MUÑOZ, Clarena, Martha ANDRADE y Mirella CISNEROS (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula. Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Magisterio.
- NIÑO, Víctor (2012). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- PALOU, Juli y Carmina BOSCH (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- PAMPILLO, Gloria (1982). *Taller de escritura*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- PAMPILLO, Gloria y Maite ALVARADO (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- PINZÁS, Juana (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Ediciones Tarea.
- POZO, Juan Ignacio (1990). "Estrategia de aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PROPP, Vladimir (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- QUILES CABRERA, María del Carmen (2006). *La comunicación oral*. Barcelona: Octaedro.
- REYZÁBAL, María Victoria (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- RODARI, Gianni (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995). "Hablar en el aula: ¿para qué?". *Lectura y Vida*, año 16, núm. 3. Fecha de consulta: 27/12/2014. <http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf>.
- ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Colección Lectura sobre Lecturas.
- SABERSINFIN (2014). <<http://www.sabersinfin.com/cuentos/3422-mito-chino-dela-crecion-pan-ku-.html>>.
- SERTE ÚTIL (2012). <<http://serteutil.wordpress.com/2012/12/14/influir-con-la-palabra-el-discursoeficaz/>>.
- SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- STELLA, Gladys y Esperanza ARCINIEGAS (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje/Universidad del Valle. Fecha de consulta: 27/12/2014. <http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf>.
- UNAMUNO, Virginia (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona: Graó.
- VAN DIJK, Teun (1993). *Estructura y función del discurso*. México D. F.: Siglo XXI.

- VÉLIZ, Mónica (1999). "Complejidad sintáctica y modo del discurso". *Estudios filológicos*, núm. 34, pp. 181-192.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo y Ramiro GILABERT (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.
- VILÁ I SANTASUSANA, Montserrat (2011). "Seis criterios para enseñar la lengua oral en la educación obligatoria". <<http://blog.educalab.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201112.pdf>>.
- ZAVALA, Virginia (2006). "La oralidad como performance". *Boletín del Instituto Riva Agüero*, núm. 33. Fecha de consulta: 27/12/2014. <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/boletinira/article/view/1949/1880>>.

Específica

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de Comunicación*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013a). *Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. VI ciclo*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013b). *Fascículo General de Comunicación*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Cuaderno de comprensión lectora. Primero de Secundaria. Cuaderno del estudiante*. Lima: MINEDU.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE PROGRESO DE LA 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 un 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.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE PROGRESO DE 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.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL MAPA DE PROGRESO DE 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.