



# RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden nuestros  
estudiantes?



Área Curricular  
**Comunicación**

3.°, 4.° y 5.° 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, Hernán Becerra Salazar, Martina Bazán Untul, Leda Quintana Rondón, Jannet Torres Espinoza, Alfredo Acevedo Nestárez, Adolfo Zárate Pérez, Sara Vela Alfaro.

### Colaboradores:

Allan Silva Peralta, Carlos López Pari, Jorge Munguía Reyes, María Susana Ricalde Zamudio, 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

Mariella Sala Eguren.

### 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
<b>1. Fundamentos y definiciones .....</b>	<b>8</b>
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? .....	39
1.3.3 ¿Qué entendemos por competencia literaria? .....	48
<b>2. Competencias y capacidades .....</b>	<b>76</b>
2.1 Los aprendizajes por lograr .....	77
2.1.1 La competencia y sus capacidades son longitudinales .....	77
2.1.2 Los aprendizajes progresan .....	79
2.2 Explicación de las cinco competencias comunicativas .....	81
2.2.1 Competencia: Comprende textos orales .....	81
2.2.2 Competencia: Se expresa oralmente .....	98
2.2.3 Competencia: Comprende textos escritos .....	110
2.2.4 Competencia: Produce textos escritos .....	127
2.2.5 Competencia: Interactúa con expresiones literarias .....	141

<b>3. Orientaciones didácticas</b> .....	<b>154</b>
3.1 Recomendaciones generales.....	155
3.2 Estrategias diversas .....	156
3.3 Estrategias para desarrollar competencias comunicativas .....	157
3.3.1 Estrategias para desarrollar competencias orales .....	157
3.3.2 Estrategias para desarrollar competencias de comunicación escrita .....	179
3.3.3 Estrategias para desarrollar la competencia literaria.....	206
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>233</b>
<b>Mapas de progreso</b> .....	<b>238</b>

# 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

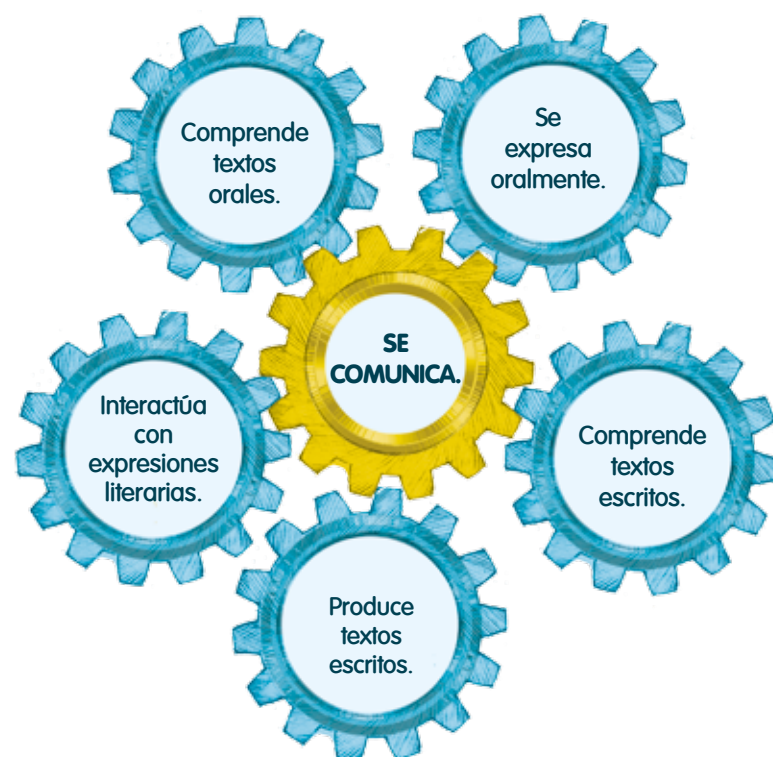
En esta Ruta del Aprendizaje abordaremos las competencias relacionadas con un importante campo de la acción humana: *la comunicación*. De manera específica, nos concentraremos en el sistema de comunicación más relevante para el desarrollo personal y la convivencia intercultural: *el lenguaje*.

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.

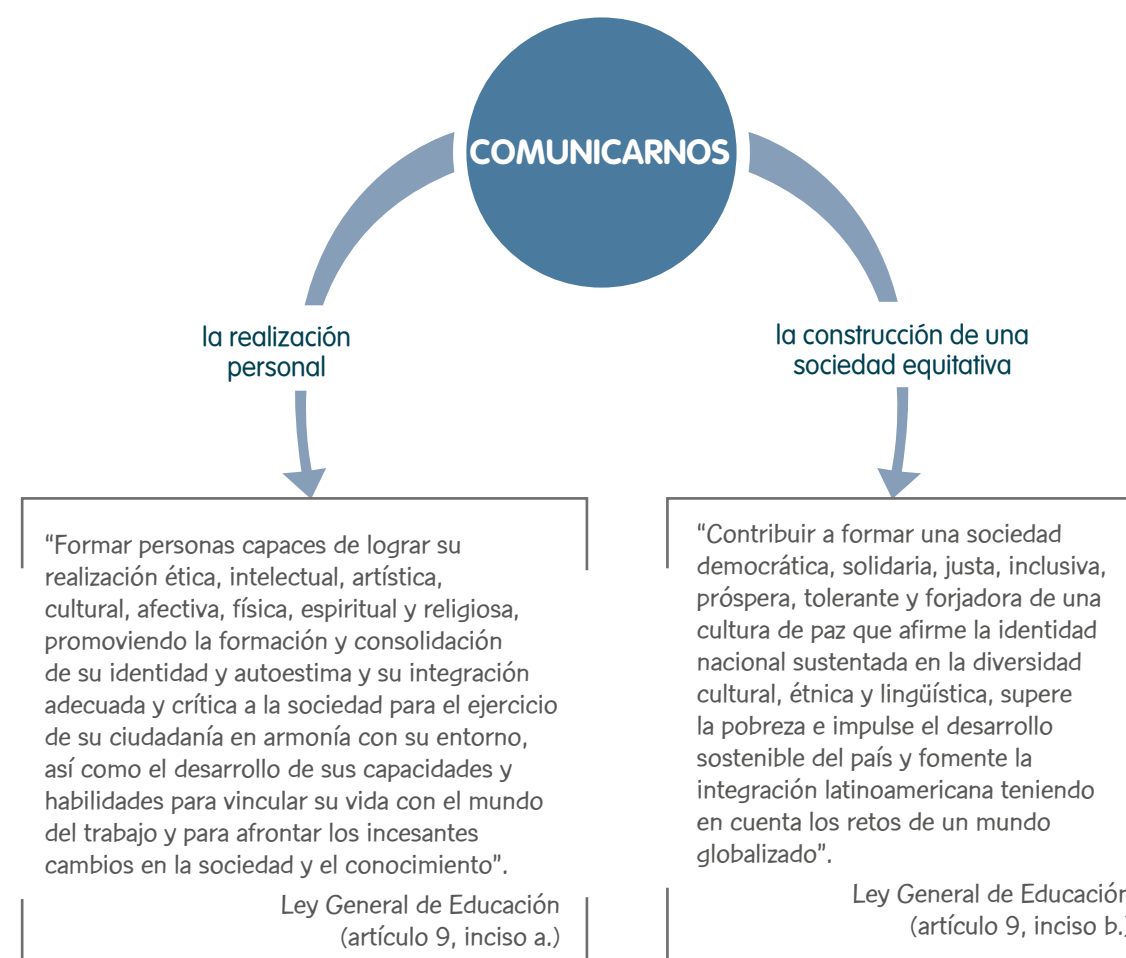


## 1.1 ¿Por qué es fundamental desarrollar competencias comunicativas?

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

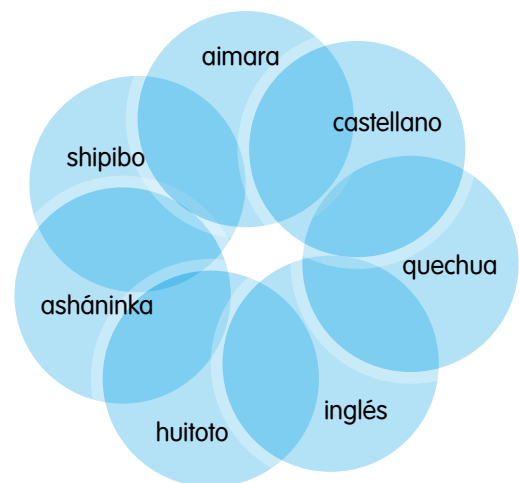
- Nos apropiamos de un sistema de elementos lingüísticos y de principios pragmáticos.

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

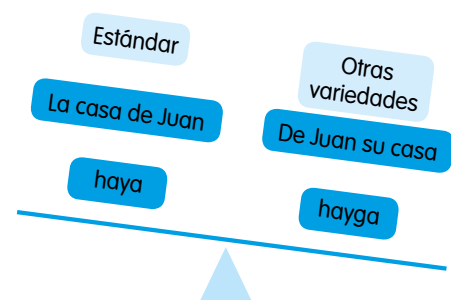
- **Un país diverso.** El Perú es un país pluricultural y multilingüe donde coexisten 47 lenguas originarias, el castellano y algunas lenguas extranjeras. Esta diversidad configura un contexto lingüístico complejo, dinámico y cambiante. Lamentablemente, las distintas lenguas se hablan en condiciones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

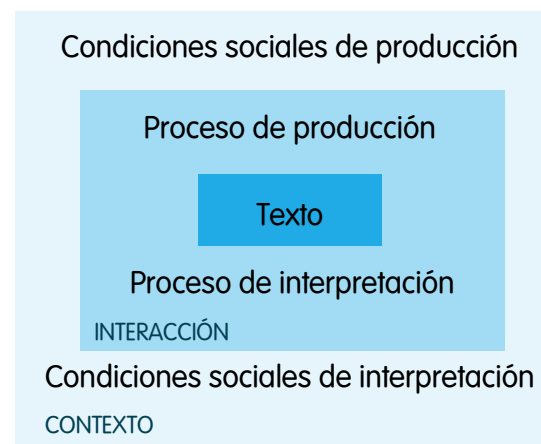


Un debate

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

### 1.2.3 Prácticas comunicativas

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.

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 estudiantes– 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 la 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 impresionan en nosotros, 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?

### 1.3.1 ¿Qué entendemos por competencias para la comunicación oral?

El estudiante de cualquier grado, como la gente común, realiza bien una tarea cuando esta ha de traducir algún impulso ideal o una necesidad real y directa.

José María Arguedas.

Para iniciar esta sección, te presentamos dos situaciones que nos permitirán reflexionar sobre aspectos importantes de la comunicación oral a ser tomados en cuenta por nuestros estudiantes. Continuaremos luego con las competencias orales necesarias para nuestro desarrollo personal y la convivencia democrática. Finalmente, nos ocuparemos de los desafíos de la comunicación oral en el ciclo VII.

### Situaciones que nos retan

#### Situación 1 "Escucharás usté esto".

EN EL MES DE JULIO, EN UN AULA DE CUARTO DE SECUNDARIA, EN HUARAZ, SE INICIA UN PROYECTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJES TITULADO "EL PERÚ QUE SOÑAMOS".





CELIA, DOCENTE DE CUARTO GRADO, ORGANIZA A LA CLASE EN PAREJAS (TÉCNICA CUCHICHEO) PARA QUE DIALOGUEN SOBRE LO QUE SUGIERE EL TÍTULO: "¿ESCUCHARÁS USTÉ ESTO?" A PARTIR DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- ¿DE QUÉ TRATARÁ EL TEXTO?
- ¿QUÉ TIPO DE TEXTO SERÁ?
- ¿QUÉ PERSONAJE CREEN QUE NOS PREGUNTA SI ESCUCHAREMOS?
- ¿PARA QUÉ PREGUNTARÁ ESO?



### "¿Escucharás usted esto?"

Autora: Carolina O. Fernández

Me llamo Eulogia. Soy de Accomarca, un pueblo hecho cenizas. ¿Me amaron? ¿Preguntas? Sí, me amaron como a las hojas verdes, como a mis terneros y a los granos que sembramos.

Carolina O. Fernández (Lima) Es poeta, socióloga y docente universitaria. Obtuvo el Premio Nacional Horacio (Derrama Magisterial) en poesía. El poema "Escucharás usted esto" ha sido antologado en el libro Antología de poesía escrita por mujeres sobre violencia política (Flora Tristán, Demus y Programa Democracia y Transformación Global)

Yo los amé y los amamenté con este mi corazón, con esta mi cabeza y mis pechos. Yo quiero contarte, quiero que escuches la verdad de mis adentros: fue una madrugada de oscuro invierno; desperté con los balazos que arrancó mis ojos, con un gran dolor allí, allí abajo.

Yo, hija de Tránsito y Eulogia, quiero contarte: Esa madrugada me ataron y uno a uno entró, agujereó cada vez más mi cuerpo. Fueron degollados, desplumados mis animalitos. Mi hijo y mi Ruperto agonizaron en mis brazos. Escribirás ¿escucharás usted esto?

## ¿Qué sucede en esta situación?

Goodwin y Duranti (citados en Calsamiglia y Tusón 2007: 116) distinguen cuatro dimensiones del contexto que asociaremos a la situación 1.

- El marco socioespacial (localización del evento): institución educativa de Áncash.
- El comportamiento no verbal (elementos cinésicos, proxémicos y vocálicos): los rostros sobrecogidos de los estudiantes, el dedo en la cabeza y el gesto facial de Ladislao, el estudiante que cree que no tiene sentido escuchar la "voz" de alguien como Eulogia, el rostro de sorpresa de la maestra Celia al escuchar a Ladislao.
- La lengua como contexto: los estudiantes y la docente usan el idioma castellano en forma coloquial. En el poema, Eulogia usa el castellano andino.
- El contexto extrasituacional (saberes previos): Accomarca (Ayacucho), espacio aludido en el poema, y el contexto social y político de las últimas décadas del siglo XX en el Perú.

"Nos construimos como sujeto-ciudadano en la interrelación y contacto con los otros, en el contexto político, social e histórico que nos toca vivir".  
Abraham Magendzo

En esta primera situación se entrecruzan dos planos: lo oral (modalidad comunicativa) y lo literario (lenguaje artístico que usa la palabra como medio de expresión). Así, en el primer plano, observamos, en la clase, interacciones orales de los estudiantes con la docente e interacciones orales entre los estudiantes, a partir de una situación comunicativa. En el segundo plano, en cambio, se muestra el poema y la representación de la situación de Eulogia, su contexto, su subjetividad y su problemática, desde un yo poético, en primera persona, con un registro oral y a través de imágenes poéticas que concentran significado: "Soy de Accomarca/un pueblo hecho cenizas". Más aún, este segundo plano literario nos permite imaginar a Eulogia en un escenario específico, repitiendo las preguntas que alguien le hace, marcando su propósito y su identidad, expresando e interpeándonos con sus repeticiones, con su cuestionamiento final. Imaginamos sus gestos, sus desplazamientos, su rostro.

El discurso oral del yo poético de Eulogia nos permite "imaginar" una actuación, una *performance* oral.

"Y es que la oralidad no solo es un texto; es un evento en el que se participa, es una experiencia que se realiza, es un determinado tipo de interacción social situado siempre en contextos sociales específicos". (Vich y Zavala 2004: 11)

La "voz" del yo poético de Eulogia, sobreviviente de la matanza de Accomarca, nos "habla" para compartir su historia y, a la vez, para interpearnos, desde su posición



### Para reflexionar

#### Sobre lo ocurrido en el aula

- ¿Cuál crees que es la fundamentación pedagógica de la maestra para trabajar este poema en clase? ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?
- Teniendo en cuenta el caso presentado, ¿por qué y para qué es importante la comunicación oral?

#### Sobre la actitud del estudiante

- ¿Qué concepciones sobre la comunicación oral están detrás de la intervención de Ladislao, el estudiante que pregunta después de que ha terminado la lectura del poema?
- ¿Qué le responderías a Ladislao sobre las objeciones que plantea?
- ¿Con qué razones y ejemplos argumentarías tu posición?

subalterna de víctima y desde su origen andino rural, sobre la posible indiferencia del destinatario-lector(a) (letrado, distante) a través de la pregunta "¿Escucharás usted esto?".

En la situación 1, los estudiantes, guiados por la docente Celia, han empezado a construir el sentido del texto –aun antes de escucharlo– no solo a través de la activación de sus saberes previos y de sus predicciones orales sobre el texto compartidas en el diálogo en clase y en interacciones con sus pares, sino porque están ubicados en la situación comunicativa y en los diversos propósitos:

Propósito comunicativo	Propósito didáctico	Propósito social
Escuchar activamente el poema para dialogar sobre el contexto aludido.	Motivar el diálogo sobre el contexto para luego investigar y debatir.	Reflexionar sobre lo que sucedió en el país durante las dos últimas décadas del siglo XX, para soñar y construir un país mejor.

La docente concibe la comunicación oral (competencias comunicativas orales) también como un instrumento de convivencia y ciudadanía. El poema es el estimulante punto de partida para generar un diálogo previo, una posible investigación y un intenso debate posterior sobre el manejo de conflictos sociales, relaciones sociales y diversos aspectos vinculados al trabajo de la memoria colectiva, para luego poder imaginar un país más inclusivo e intercultural.

Ahora bien, la pregunta del estudiante Ladislao –"Profe, estamos en clase de Comunicación... ¿Por qué se usa el castellano como en la sierra en el poema? No mejoramos nuestra comunicación oral escuchando esto".– alude al castellano andino de Elogia, a su registro coloquial; y, sobre todo, refleja una concepción que deslegitima y discrimina al otro, al "diferente", por su manera de hablar, de ser, de pensar; por su color de piel, por su origen social.

Además, es importante reconocer las potencialidades de nuestra diversidad cultural y lingüística en contextos cercanos, como el hogar, la comunidad, el aula de clases. Y es que, aunque la lengua sea común (el castellano, por ejemplo), los usos lingüísticos son distintos entre los interlocutores.

#### VARIETADES DE HABLA

- Tiempo**  
Variedades históricas o generacionales
- Lugar**  
Variedades geográficas o regionales (dialectos)
- Grupos sociales**  
Variedades sociales
- Situación comunicativa**  
Variedades situacionales o registros

(Coral 2013: 6)

"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".  
(Coral 2013: 10)

En la situación de clase planteada, sabemos que la docente –al haber generado una atmósfera de confianza y de diálogo fluido– puede tener la oportunidad de poner en tela de juicio la concepción de Ladislao, el estudiante que participó al final, no para imponerle un nuevo punto de vista, sino para acercarlo a nuevas formas de pensar y vivir.

Como podemos ver, generar espacios de diálogo es brindar oportunidades para "ver, juzgar y actuar", usando la comunicación oral para desmontar supuestos de superioridad lingüística, cultural y otro tipo de prejuicios; esto debe lograrse a través del diálogo, la investigación y el debate.

En tal sentido, es importante dar espacios para que nos escuchen y para escuchar, con empatía y apertura intercultural, la diversidad de voces y de puntos de vista, identificando posturas, relaciones de poder y sesgos reflejados en los saberes previos, no solo al inicio de la clase sino también en su transcurso.

Asimismo, como parte del mismo circuito comunicativo, es importante hablar en diversos ámbitos (escolar, familiar, laboral, social, etcétera) y expresar con empatía y asertividad ideas, opiniones, puntos de vista.

Por ello, mediante este caso, hemos querido evidenciar, mediante diversas acciones (tales como la deliberación sobre los conflictos sociales peruanos para procesarlos y construir un país con memoria o el análisis de concepciones lingüísticas que reflejan prejuicios socioculturales), que *la comunicación oral no es un proceso neutro y, más bien, puede ser utilizado como un instrumento de reflexión a favor de la cohesión social, tanto a nivel micro como a nivel macro, y cómo constituye un instrumento de ejercicio ciudadano.*

"Cuanto más democrática y más libre es una sociedad, más espacio ocupa el habla; en las sociedades con regímenes totalitarios el derecho a la palabra, a la discusión pública y abierta se convierte en una reivindicación (o en un delito, su ejercicio)".  
(Calsamiglia y Tusón 2007: 17)

"Reflexiona sobre la discriminación que se desarrolla a partir de la existencia de lenguas y variedades desprestigiadas. Presenta estudios de casos, testimonios propios o aportados por sus estudiantes, que facilitan la comprensión de los fenómenos de exclusión y discriminación. Utiliza diversas estrategias para el desarrollo de habilidades y disposiciones que permitan afrontarlas".

MINEDU 2012



## Situación 2 Sobre la oralidad se construye lo demás.

Rosalía, docente de quinto de Secundaria, acoge el pedido de un grupo de estudiantes de practicar para la entrevista personal que varios de ellos enfrentarán al postular al programa Beca 18. Una colega suya le increpa que pierda el tiempo en ello. Rosalía argumenta que todos sus estudiantes tienen derecho a enriquecer sus competencias orales para desenvolverse en diversas situaciones y ámbitos de la vida.

Así, Rosalía decide trabajar proyectos de producción de textos orales expositivos y argumentativos en situaciones formales (entrevista laboral, entrevista de ingreso a un centro superior), pues es consciente de que sus estudiantes se van a enfrentar, a corto plazo, a estas situaciones comunicativas. Los estudiantes planifican sus textos orales y los producen, en el marco de pequeñas dramatizaciones (situaciones reales simuladas de entrevista) que luego analizan colectivamente.

Desde la práctica, los estudiantes empiezan a valorar la importancia de producir textos orales con coherencia, claridad y adecuación. Paralelamente, toman conciencia de varios elementos no verbales vinculados a la comunicación oral (postura, tono de voz, distancia, mirada).



### Para reflexionar

- ¿Qué enfoque sustenta la práctica de la docente Rosalía?
- ¿Consideras que el proceso didáctico seguido por la docente es el más adecuado? ¿Por qué?
- Teniendo en cuenta el propósito de la actividad, ¿por qué usar las dramatizaciones?
- En la comunicación oral, ¿qué rol cumplen los gestos, las posturas, el tono de voz, las miradas?

### ¿Qué sucede en esta situación?

Rosalía asume el enfoque comunicativo y textual que plantea comenzar con situaciones comunicativas reales o simuladas haciendo uso de textos completos (o con sentido completo). La finalidad es desarrollar competencias comunicativas. La docente parte de la necesidad de sus estudiantes, traducida en su intención comunicativa, de exponer y fundamentar con claridad quiénes son, de dónde vienen (biografía), por qué han elegido estudiar en una institución determinada, el porqué de su elección vocacional, su libro favorito, sus intereses vitales, la aplicación de lo aprendido en diversos campos del conocimiento en distintas situaciones de la vida, etc.

Evidentemente, no queremos decir que a los 16 o 17 años las personas están totalmente preparadas para tomar una decisión vocacional definitiva ni que se deban adelantar procesos. Sin embargo, es una realidad probable que nuestros estudiantes se expondrán en un corto plazo a entrevistas académicas y laborales. En esas circunstancias, deberán desplegar las competencias comunicativas orales que aprendieron –en situaciones espontáneas o planificadas– en el hogar, el colegio o la comunidad.

La docente está brindando un espacio con el fin de construir aprendizajes valiosos para saber actuar en contextos determinados mediante el despliegue de recursos, conocimientos y capacidades. Los estudiantes tendrán que organizar, expresar, revisar y evaluar la producción de sus textos orales adecuándolos a las situaciones formales. Para ello, investigarán y sistematizarán lo que quieren comunicar. Además, tomarán decisiones acerca de lo que van a decir y cómo lo harán, según la situación comunicativa recreada.

Las competencias comunicativas orales permiten usar el lenguaje para:

- representar y construir la identidad en interrelación permanente con los demás y
- usar el lenguaje para construir y organizar ideas de diversos campos del saber.

### Recuerda

En el aula y fuera de ella se pueden generar espacios de interacción oral para que el adolescente vaya expresando y bosquejando sus intereses, sus sueños y su proyecto de vida.

## La comunicación oral en el ciclo VII

[El docente] orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.  
(MINEDU 2012)

Como vimos, dentro de la primera situación se generaba un impulso ideal (el proyecto "El Perú que soñamos") y la necesidad, a partir de dicho impulso, de comprender y expresar lo que pasó en la sociedad peruana, con la intención social de construir memoria para mejorar la integración y la convivencia.

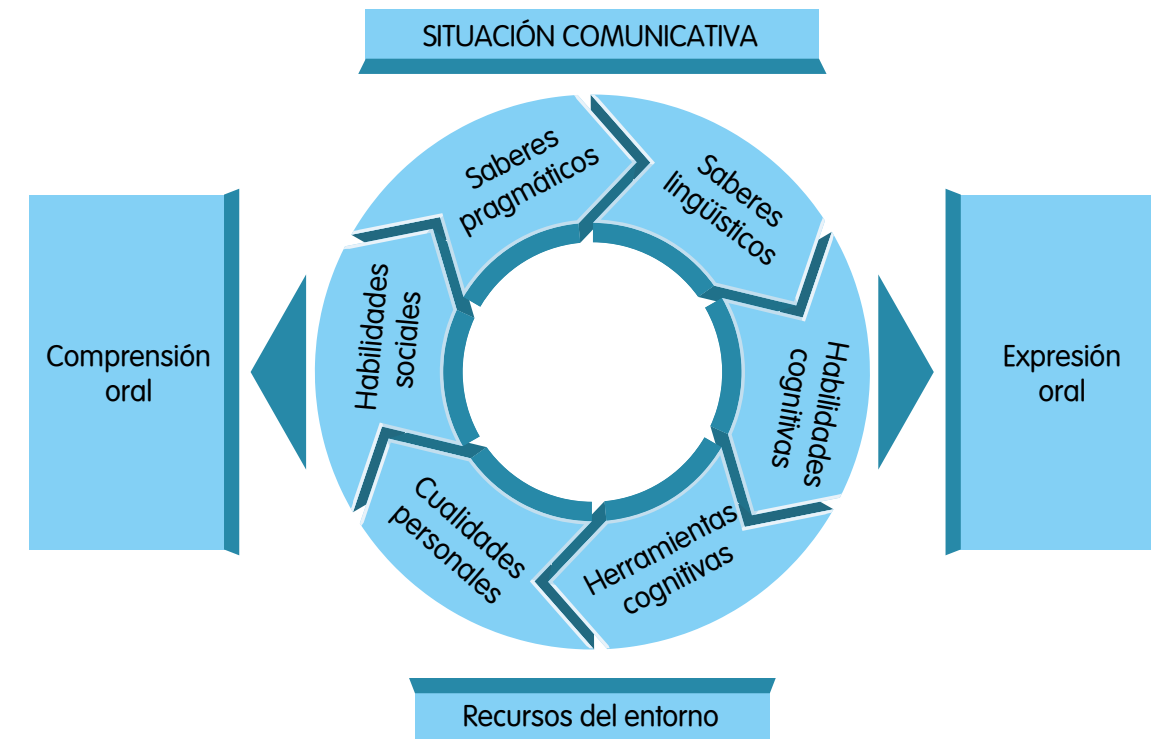
Más aún, vimos que la comunicación oral, como proceso de interacción, no es neutra, pues refleja posturas, creencias y relaciones de poder muy presentes en la vida social. Y es que "el discurso oral es parte de la vida social y, a la vez, un instrumento que crea la vida social" (Calsamiglia y Tusón 2007: 1). La comunicación oral refleja la vida social y nos construye como personas, pero al mismo tiempo es un instrumento para construir nuevas representaciones de la cultura y de la sociedad.

En la segunda situación apreciamos una ruta de didáctica generada por la docente. Ella la crea a partir de una necesidad real y directa de sus estudiantes: resolver un desafío en situaciones formales (entrevista académica o laboral), para contribuir al desarrollo personal de sus estudiantes.

En ambas situaciones vemos que la escuela que queremos tiene que preocuparse por trabajar la comprensión y la expresión oral. El ejercicio pleno de estas competencias contribuirá a la formación de ciudadanos críticos y creativos, capaces de saber actuar eficaz y éticamente en diversos contextos, usando las competencias orales como instrumentos valiosos. Estas competencias consisten en saber expresar diversos textos orales y escuchar atentamente los mensajes implícitos y explícitos de distintos interlocutores, desplegando capacidades y recursos para lograr una actuación comunicativa eficiente según el contexto.

La comprensión y la expresión oral son resultado de la combinación, interacción y superposición de diversos factores biológicos y culturales (Calsamiglia y Tusón 2007: 17). Esta combinación origina la gran heterogeneidad de la comunicación oral (Quiles 2006: 19), porque, si bien los factores biológicos son muy similares entre los seres humanos, los factores culturales condicionan una diversidad de prácticas sociales del lenguaje con cargas significativas variadas.

A continuación, te presentamos un organizador gráfico de comprensión y expresión oral; luego, una explicación breve sobre la situación comunicativa, con un esquema y un cuadro de ejemplos de posibles situaciones del ciclo VII; y, finalmente, unos cuadros con ejemplos de comprensión y expresión oral.



### La situación comunicativa

Todos nos enfrentamos, en los variados ámbitos de la vida (familiar, escolar, social y laboral, entre otros), a situaciones que demandan una interacción oral adecuada con el otro, con los otros, en contextos diversos y con propósitos diferenciados.

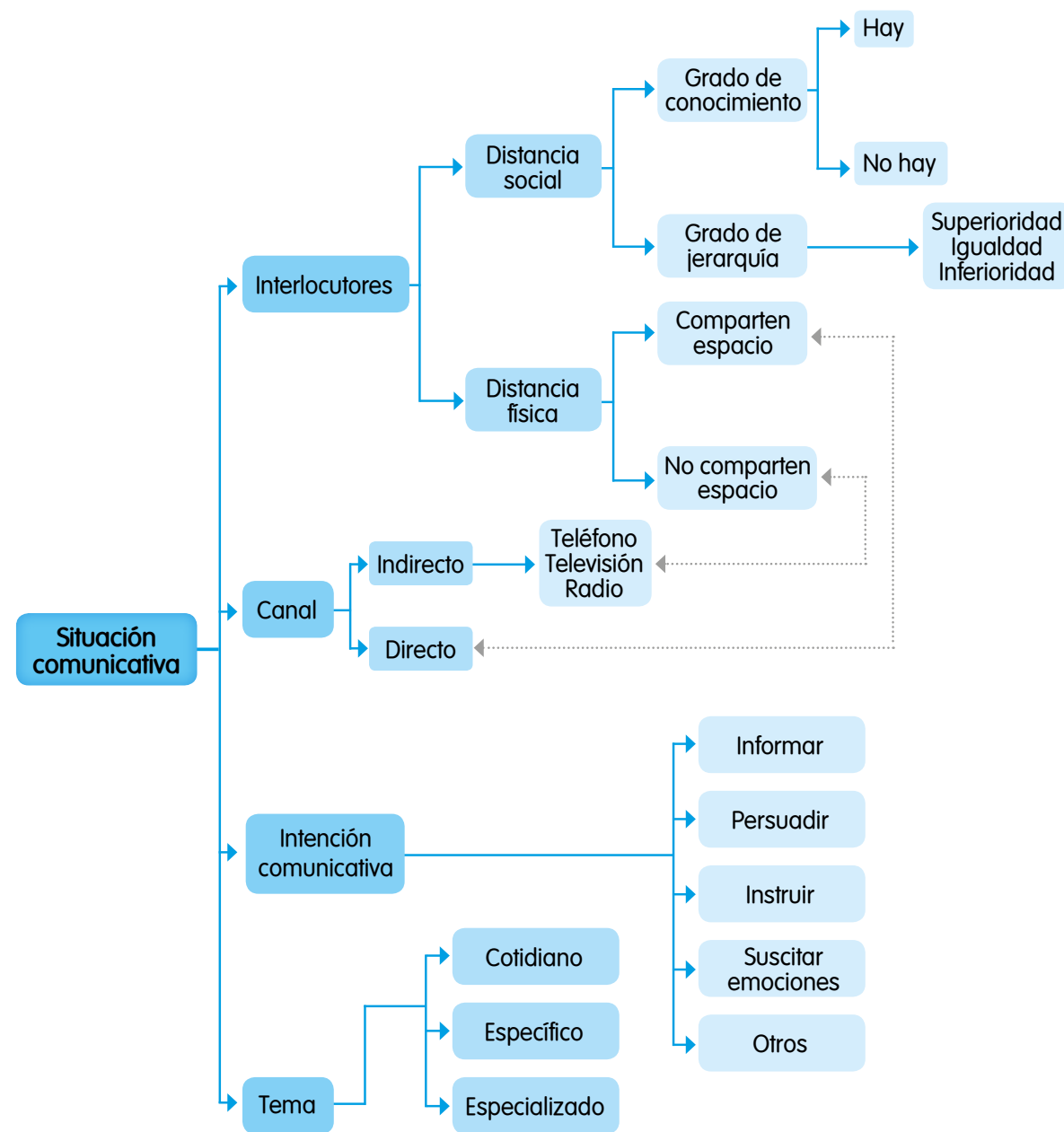
"La situación comunicativa es el contexto específico en el que se encuentran las personas que quieren comunicarse; es decir, el lugar en que están, la relación que tienen, los conocimientos que comparten, de qué han estado hablando, etc."

(Coral 2013: 11)

Algunos ejemplos de situaciones comunicativas son el día de la madre, el día del padre, las elecciones presidenciales o regionales, el próximo Mundial de Fútbol o el Mundial de Vóley. Todas pueden motivar rutas de investigación y la valoración de historias de vida de resiliencia de algunos personajes.

"Resiliencia. Capacidad de superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias muy adversas (muerte de los padres, guerras, graves traumas, etc.)".  
(Becoña 2006)

Revisemos el siguiente esquema sobre la situación comunicativa:



Adaptado de Alcoba (2000: 27)

Podemos añadir que estas situaciones nos motivan a comunicarnos usando el lenguaje en forma oral o escrita, con diversas intenciones comunicativas, y que generan interacciones, eventos o textos, en contextos específicos. Estas situaciones pueden ser *formales*, cuando se dan en un entorno convencional y no familiar, o *informales*, cuando se dan en un contexto de mayor confianza y espontaneidad.

Por otro lado, podemos trabajar didácticamente con *situaciones reales o simuladas*. Un ejemplo de situación comunicativa real sería que en el Día del Maestro, cada estudiante exprese un breve saludo personal a su tutor de grado. Un ejemplo de situación comunicativa simulada y engarzada con un propósito didáctico claro es el de la situación 2 (proyecto de entrevistas en situaciones formales).

A continuación, te presentamos un cuadro con ejemplos de situaciones comunicativas que motivan la comunicación oral:

Situación comunicativa	Intención comunicativa	Destinatario	Texto	Registro
Feria de ciencia escolar	Exponer los procedimientos y conclusiones del experimento realizado.	Jurado científico	Texto expositivo (formato tríptico)	Formal
Debate de los candidatos a la alcaldía escolar	Escuchar activamente para tomar la decisión de votar por la mejor propuesta y el mejor candidato.	Estudiantes	Texto argumentativo	Formal, coloquial
Entrevista a un sabio y/o sabia de la comunidad, en el aula	Entrevistar para conocer los aportes del sabio.	Estudiantes pares	Texto expositivo	Formal
Asamblea comunal o del barrio, la vecindad o el edificio	Escuchar las propuestas y posturas para resolver un problema común.	Comunidad	Texto argumentativo	Coloquial
Fiesta formal de 15 años	Agradecer a los invitados	Familia y amigos	Discurso de agradecimiento	Formal
Ceremonia de graduación escolar (quinto de secundaria)	Agradecer y dar un mensaje positivo a todos los compañeros que egresan de la Secundaria.	Compañeros de la promoción, equipo directivo, equipo de docentes, padres y madres de familia, invitados.	Discurso de despedida	Formal, coloquial

## Comprensión oral

Algunos ejemplos de los saberes y recursos que necesitamos promover para que nuestros estudiantes los combinen armónicamente en las diferentes situaciones comunicativas, al mismo tiempo que desarrollan su competencia de comprensión oral, son los siguientes:

Saberes personales	Ejemplos	Recursos del entorno
Saberes lingüístico-gramaticales (conocimiento de la lengua)	Léxico, géneros textuales (argumentación, exposición, etc.), sintaxis.	Cuaderno o libreta de notas, grabadora, audífonos, cuaderno, tableta, computadora portátil, etc.
Saberes pragmáticos (uso adecuado de la lengua según el contexto)	Reconocimiento de propósitos comunicativos, los roles del hablante, el canal de comunicación, identificación de las normas de participación, normas socioculturales, reglas de cortesía.	
Habilidades cognitivas	Comprensión, identificación, explicación, deducción, análisis, interpretación.	
Herramientas cognitivas	Toma de apuntes, organizadores gráficos básicos, etc.	
Cualidades personales y habilidades sociales	Escucha activa, empatía, apertura intercultural.	

## Expresión oral

Algunos ejemplos de los saberes y recursos que necesitamos promover para que nuestros estudiantes los combinen armónicamente en las diferentes situaciones comunicativas, al mismo tiempo que desarrollan su competencia de expresión oral, son los siguientes:

Saberes personales	Ejemplos	Recursos del entorno
Saberes lingüístico-gramaticales (conocimiento de la lengua)	Léxico, géneros textuales, gramática funcional (uso correcto de categorías gramaticales, etc.).	Papelógrafos de apoyo, dibujos y fotografías, materiales concretos, retroproyector, proyector multimedia, software de apoyo (PPT, Prezi, Skype, entre otros), teléfonos, micrófonos u otros.
Saberes pragmáticos (uso adecuado de la lengua según el contexto)	Definición de propósitos y análisis de la situación, del oyente, de los posibles canales de comunicación, de las normas socioculturales, de las convenciones de participación, de los actos de cortesía, etc.	
Habilidades cognitivas	Adaptación, extrapolación, relación.	
Herramientas cognitivas	Mapas conceptuales, mapas semánticos, esquemas.	
Cualidades personales y habilidades sociales	Asertividad, empatía, apertura intercultural.	

## 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 Enseñar a leer y a escribir

En una reunión de docentes de Educación Secundaria, convocada por la Dirección de la institución educativa, surge la siguiente pregunta:



¿Quién debe enseñar a leer y a escribir a nuestros estudiantes?



**Oscar**

Docente de Historia, Geografía y Economía.



**Carla**

Docente de Persona, Familia y Relaciones Humanas.



**Ramón**

Director.



**Miguel**

Docente de Formación Ciudadana y Cívica.



**Marco**

Docente de Matemática.



**Luisa**

Docente de Comunicación.



**Ever**

Docente de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

Señor director, es preocupante que los estudiantes realicen sus trabajos con muchos errores. Les pedí que me presentaran un artículo sobre la *Comisión de la Verdad y la Reconciliación*, y lo que han hecho es copiar algunos párrafos de Internet. Lo peor de todo es que lo han presentado con una pésima ortografía.



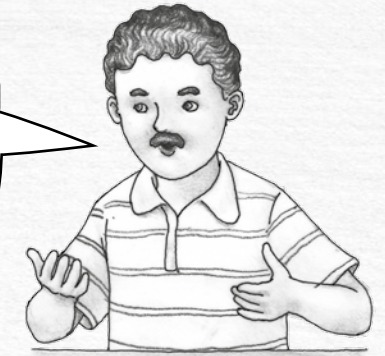
Así es, señor director, yo les pedí que leyeran un texto sobre el mapa genético y, luego, que elaborasen un reporte científico, pero tampoco saben cómo hacerlo. En verdad, no se entiende lo que escriben porque no hay coherencia en sus escritos y no saben cuál es la estructura de un reporte.



Ni qué decir de la lectura. No entienden los breves enunciados de los problemas que planteo en las actividades y en los exámenes. Tampoco comprenden las indicaciones que se dan en los textos escolares. ¿Cómo voy a enseñarles Matemática si no comprenden lo que leen?



Bueno, sí, es verdad. A los chicos les cuesta mucho interpretar un artículo sobre historia y si se les pide su opinión, hacen comentarios sin la debida argumentación. Cuando deben presentar un ensayo o una monografía, tratan de escribir lo mínimo; aun así cometen errores: no organizan sus ideas en párrafos, ni usan conectores para destacar las relaciones de significado entre las ideas. A mí me interesa mucho que se expresen correctamente, sin ser de Comunicación, tanto es así que les hago correcciones a sus trabajos.



Oiga, colega, pero si se va a poner a enseñar y a corregir a los 40 estudiantes que tiene en clase, ¿con qué tiempo revisa lo que usted enseña? Pásese a Comunicación entonces.



No puedo pasar por alto sus necesidades y dificultades. Lo bueno es que los chicos toman en cuenta mis observaciones, porque cada vez cometen menos errores. Han aprendido a subrayar las ideas más importantes, a tomar notas, a hacer resúmenes. Aunque a veces algunos estudiantes me dicen que eso no me corresponde, que ese no es mi trabajo, que solo debo centrarme en mi área, que yo no soy de Comunicación.

¡Por supuesto! Esos chicos tienen razón. En realidad, al docente de Comunicación le corresponde enseñarles a escribir correctamente y a comprender lo que leen.





Estimados colegas, lamento mucho que se piense que la tarea de enseñar a leer y a escribir solo es responsabilidad del docente de Comunicación. Si bien la tarea de la adquisición del código (o lengua) le corresponde a un docente especialista en lectura y escritura en los primeros años de escolaridad del niño, debemos entender que, especialmente en Secundaria, el desarrollo y la consolidación de la lectura y la escritura nos compete a todos los docentes que estamos aquí presentes. ¿Qué se pone en juego cuando los estudiantes se enfrentan a textos de Historia o cuando deben hacer ensayos y monografías? ¿Qué herramientas fundamentales deben utilizar cuando leen y escriben reportes de investigación en CTA? En el caso de Formación Ciudadana y Cívica, ¿qué habilidades deben desarrollar al leer y escribir un informe sobre el ejercicio democrático o la libertad de expresión? Y en Matemática, ¿con qué plantean y elaboran sus problemas? ¿No es acaso mediante las competencias comunicativas?

Señores docentes, como director de esta institución, comparto plenamente la opinión de la colega de Comunicación y me alegra

mucho escuchar al docente de Historia, Geografía y Economía, quien tiene plena conciencia de su rol como docente. En primer lugar, si los estudiantes creen que solo el docente de Comunicación debe observar las necesidades y dificultades en lectura y escritura, es porque nosotros hemos transmitido y reforzado esta creencia.

En segundo lugar, yo reviso periódicamente los cuadernos y trabajos de los estudiantes. He observado que en sus tareas de Comunicación se esfuerzan por responder adecuadamente las preguntas y, sobre todo, por escribir bien. Es cierto que tienen errores, pero distan mucho de lo que ustedes señalan. En cambio, cuando reviso lo que corresponde a las demás áreas, encuentro que solo se revisan contenidos exactos del área y se pasa por alto dificultades para responder preguntas de interpretación u opinión crítica, por ejemplo, ante un texto de CTA o Ciudadanía. Igualmente, observo que en estas áreas, cuando se les pide a los estudiantes que redacten un ensayo, un informe, un reporte o un artículo social o científico, no se les pide que planifiquen antes de escribir, mucho menos que revisen y corrijan sus escritos, como si este proceso solo debiera aplicarse en Comunicación, cuando en realidad debe hacerse en todas las áreas.

En definitiva, estimados colegas, debemos entender que este proceso permanente debe ser garantizado por todos nosotros desde una perspectiva integral y mediante el acompañamiento sistemático, la regulación pertinente y la retroalimentación oportuna. Finalmente, todos nosotros usamos las herramientas de la lectura y la escritura para comunicarnos.



### Para reflexionar

- ¿Nos resulta familiar una situación como esta?
- ¿Qué tan cierto es lo que afirma cada uno de los docentes, incluso lo que sostiene el director?
- ¿Cuál debería ser nuestra postura al respecto?

## La comunicación escrita en el ciclo VII

Veamos qué nos dicen los especialistas e investigadores sobre el tema.

Al respecto, Paula Carlino señala dos razones centrales para defender lo afirmado, y parte de la tesis de que "ocuparse de cómo los estudiantes leen y escriben los contenidos de una materia (es decir, ocuparse de cómo interpretan y producen el discurso sobre un objeto de estudio) es parte de enseñar esta materia:

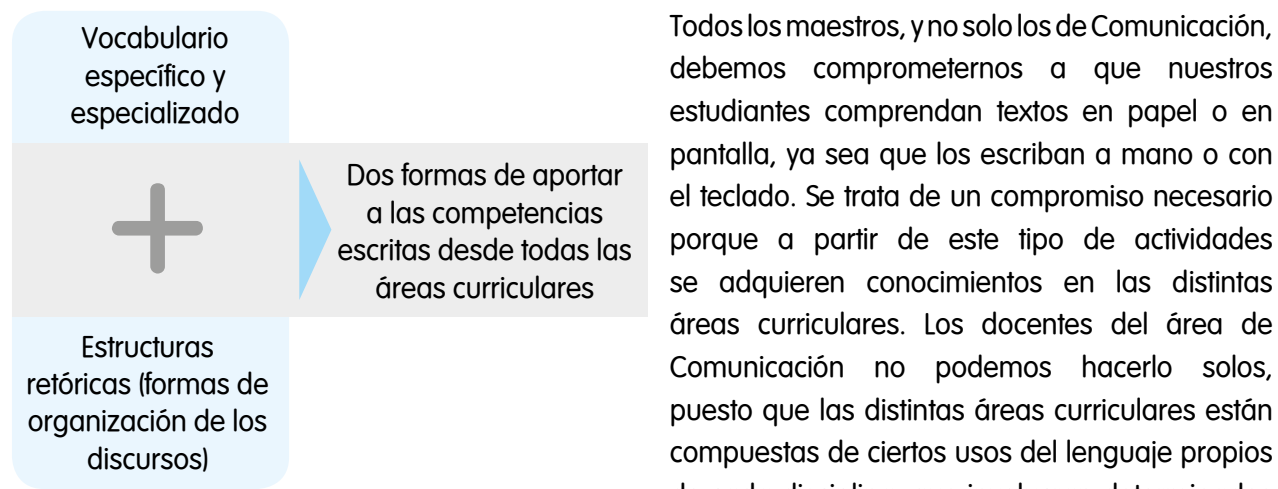
- I. Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (Bogel y Hjortshoj 1984). ¿Cabe entonces al docente desentenderse de cómo los estudiantes leen y escriben los contenidos de su asignatura?
- II. Leer y escribir son instrumentos fundamentales para adueñarse de las nociones de un campo de estudio ¿Puede, entonces, quien enseña una materia no contemplar los modos en que leen y escriben sus estudiantes?

En resumen, ocuparse de la lectura y escritura es, a mi entender, responsabilidad de cada materia en todos los niveles educativos" (Carlino 2010).

Entonces, según Carlino y otros investigadores, debe abordarse la didáctica de la lectura y la escritura lejos del reduccionismo disciplinar. Por el contrario, propone asumirla como un acto transversal, porque implica contenidos de todas las áreas e instrumental, porque es utilizada por todas ellas. Por tanto, su realización integral depende de todos los docentes, quienes tenemos la responsabilidad de estimular el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

Muchas de las dificultades de lectura y escritura que observamos en los estudiantes no solo se corrigen y revierten desde el área de Comunicación, sino también en las demás áreas. Incluso con mayor razón, puesto que se hacen más evidentes y se amplifican por las características de los textos que deben leer y escribir, prácticamente todos los de tipo funcional: ensayos, monografías, artículos, críticas, reportes de investigación, etc. No se trata de que los docentes de las otras áreas realicen una sesión de Comunicación, pero sí de que orienten y retroalimenten a los estudiantes durante el proceso de la lectura y la escritura y que los ayuden a tomar conciencia de las potencialidades, necesidades y dificultades que tienen para comprender y producir un texto, con la finalidad de asegurar la eficacia comunicativa.

La situación presentada nos permite reflexionar acerca de un tema central en nuestro quehacer pedagógico: la importancia y necesidad de desarrollar competencias para la comprensión lectora y la producción de textos escritos.



Todos los maestros, y no solo los de Comunicación, debemos comprometernos a que nuestros estudiantes comprendan textos en papel o en pantalla, ya sea que los escriban a mano o con el teclado. Se trata de un compromiso necesario porque a partir de este tipo de actividades se adquieren conocimientos en las distintas áreas curriculares. Los docentes del área de Comunicación no podemos hacerlo solos, puesto que las distintas áreas curriculares están compuestas de ciertos usos del lenguaje propios de cada disciplina, que involucran determinados

modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Así, no es lo mismo leer un texto de historia que un relato literario. Tampoco es igual escribir un informe para el curso de Biología que redactar la descripción de una mascota para un cuento. Esto sucede porque las exigencias discursivas no son separables de su campo de estudio: se aprenden al realizar actividades de producción y comprensión de textos propios de cada área curricular.

Los docentes de Comunicación nos encargamos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero todos los docentes de nuestras instituciones son también responsables de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Nuestros estudiantes requieren aprender a leer y a escribir lo que genuinamente se lee y se escribe dentro de cada área curricular. Así, participarán de prácticas de lector y escritor completas y con sentido para ellos.

"De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid 1989) y la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales (en contraposición a técnicas o destrezas independientes de su contexto de uso) (Artemeva 2008; Lea y Street 1998; Russell 1990), las prácticas se aprenden por participación in situ. Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los estudiantes podrían aplicar al resto de las asignaturas". (Carlino 2013: 356-357)

Carlino (2013: 356) advierte del riesgo de creer que las estrategias generales (por ejemplo, leer más lento, saltar, consultar otras fuentes, discutir con otros, releer, etc.) en la enseñanza de la lectura y de la escritura preparan a los estudiantes para leer y escribir cualquier texto para cualquier materia. En efecto, para desarrollar cabalmente la competencia de comprender textos escritos y la competencia de producirlos, no es suficiente incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos; se requiere involucrarse en un proceso de enculturación (Prior y Bilbro 2011). Es decir, nuestros estudiantes adquieren herramientas para desenvolverse en una actividad social (leer un texto de Historia, redactar un informe de Biología) mientras participan en ella.

Por otra parte, los docentes de Comunicación solemos "hacer practicar" por medio de ejercicios las capacidades de comprensión lectora y producción textual. Más bien deberíamos enseñar a participar en una práctica social de lectura y escritura. Las siguientes son características que Carlino atribuye a tres tipos distintos de espacios para la enseñanza de lectura y escritura:

1. Los que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática.
2. Los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes.
3. Los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas.

Los dos primeros abordan aspectos parciales del lenguaje de manera preparatoria para ser usados en el futuro. En cambio, el tercero es una práctica integral que se usa en el presente. Aunque hay espacio para reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas, se hace porque es útil para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar y no anteponiéndolo a estas. Es este tercer tipo de abordaje el que nos permite desarrollar competencias: aprender a usar el lenguaje escrito usándolo de manera situada y completa.

El hecho de que solo los docentes del área de Comunicación nos encargamos del desarrollo de las competencias escritas entraña riesgos. Algunos de ellos los enumera Carlino (2013: 363-365):

- Pueden crear la falsa expectativa de que entrenan a leer y/o a escribir para todas las asignaturas. Las demás materias y sus docentes podrían despreocuparse por cómo leen y escriben sus estudiantes. Es decir, la existencia de un espacio curricular específicamente dedicado a la lectura y/o escritura puede crear la ilusión de que con ello está cubierta la necesidad de su enseñanza, y entonces se libra de responsabilidad al resto de docentes y a la institución.

- Si la labor pedagógica de producción y comprensión textual queda confinada al especialista de Comunicación, la oportunidad de trabajo conjunto entre docentes de distintas disciplinas en torno al leer y escribir en las áreas curriculares es desaprovechada. Se pierde así la ocasión de formación continua que podría resultar del intercambio entre docentes de escritura y de otras materias.
- Anteponer la explicación del docente y los ejercicios sobre aspectos parcelados del uso del lenguaje a la participación en actividades situadas de leer y escribir no solo pone en riesgo el aprendizaje de estas prácticas, sino que también resta sentido a reflexionar sobre ellas.
- Asumen un enfoque puramente normativo y superficial del lenguaje, desligado del contenido de aquello sobre lo que se escribe. Si el objetivo es enseñar a comunicarse en general (y carece de un objeto de enseñanza vinculado con un campo temático particular), los aspectos sustanciales acerca de lo que se redacta tienden a pasar a segundo plano porque el contenido a enseñar se centra en la "expresión escrita". Quedaría relegado el uso epistémico de la escritura; es decir, su potencialidad para descubrir, aclarar y elaborar ideas en torno al tema sobre el que se escribe. En forma similar, la enseñanza de comprensión lectora –que se proponga transmitir "técnicas de estudio" por fuera de una auténtica situación de lectura– podrá aconsejar cómo subrayar, resumir, tomar notas, usar un índice, etc., pero no podrá discutir por qué han de jerarquizarse y seleccionarse unas ideas en desmedro de otras, al carecer de un para qué. La pauta formal se impondrá sobre el contenido, dado que leer no tiene un genuino propósito si se lee para aprender a estudiar en general.
- Si las restantes asignaturas se despreocupan por cómo escriben sus estudiantes, pierden también la ocasión de promover un uso epistémico de la escritura, y tenderán a considerarla "un producto textual más que un proceso intelectual" (Carter, Miller y Penrose 1998).
- Al mismo tiempo, desligadas de la producción e interpretación de los textos que requieren, las materias desaprovecharán la oportunidad de enseñanza dialógica, que el trabajo con la lectura y la escritura posibilitan (Carlino, Iglesia y Laxalt 2013; Cartolari y Carlino 2011; Dysthe 1996).
- Sin participación para discutir acerca de lo leído o lo escrito, las clases mantendrán una estructura monológica, en la cual predominantemente el docente expone y los estudiantes tienden a asumir una posición receptiva y pasiva.

A continuación, te presentamos un cuadro adaptado de Carlino (2013: 368). En él se aprecia una perspectiva de práctica social situada que ayuda mucho a desarrollar competencias para la comunicación escrita:

Concepción sobre ...	
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con definidos propósitos, relación entre participantes, conocimientos supuestos o esperados, etc.).
Aprendizaje de la lectura y escritura	Las prácticas solo se aprenden ejerciéndolas, con ayudas pedagógicas <i>in situ</i> . El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca.
Dónde: organización institucional	En todas las materias, a lo largo y ancho de la escuela.
Quién: formación del docente a cargo	Los docentes de todas las asignaturas, que precisan formarse interdisciplinariamente.
Para qué: objetivo	Se enseña a leer y escribir para que los estudiantes puedan desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, "aquí y ahora".
Qué: contenidos	Quehaceres de lector y escritor propios de una disciplina y modos de leer, y escribir necesarios para estudiarla. Reflexión focalizada al servicio de ayudar a ejercerlos.
Cómo: organización de la clase e intervenciones del docente	El docente trabaja proyectos de escritura y lectura, cuyos fines son negociados y asumidos por los estudiantes. Propone miniescrituras y trabaja en clase los contenidos de su área en relación con lo que los estudiantes han leído y escrito sobre ellos. Guía y realimenta la lectura y escritura de los estudiantes. Colectivamente se discute sobre lo leído y lo escrito.
Usos de la lectura y escritura en el aula	Los estudiantes leen y escriben para desarrollar un proyecto de escritura o para estudiar sobre un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en clase, etc. Es la participación en estas prácticas lo que da sentido a aprenderlas.



### 1.3.3 ¿Qué entendemos por competencia literaria?

Si emprendes el camino hacia Ítaca desea que el camino sea largo rico en experiencias, en conocimiento  
Konstantino Kavafis

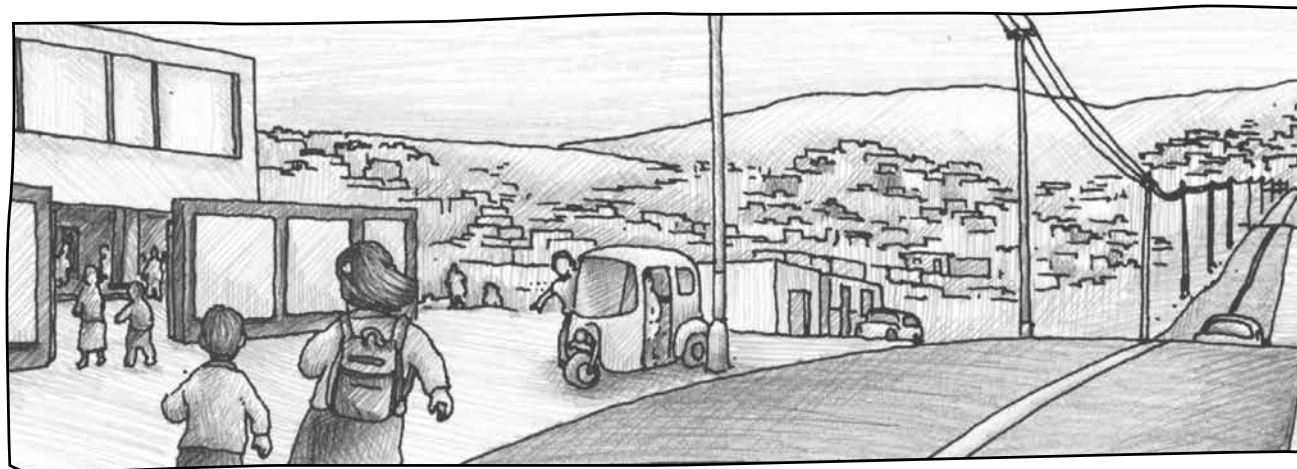
Lo que llamamos literatura, aquí y hoy, constituye, bajo otras figuras, una importante realidad de la vida de todos los hombres, de todas las sociedades humanas [...] y una mejor comprensión de los hechos literarios contribuye justamente al conocimiento de lo que somos y de lo que podemos ser.  
Jean Marie Schaeffer

¿Qué entendemos por la competencia de interactuar con expresiones literarias? ¿Qué especificidades tiene abordarla en el ciclo VII? ¿Qué desafíos y oportunidades acoger?

Como advierte Schaeffer en nuestro epígrafe, se visibiliza curricularmente "una importante realidad en la vida de todos los hombres, de todas las sociedades humanas" que requería un tratamiento específico. Te presentamos a continuación algunas situaciones, y con ellas te invitamos a imaginar este recorrido de lectura como un "viaje" para así construir un camino "rico en experiencias, en conocimiento", como sugiere el poeta griego Kavafis en los versos del epígrafe.

#### Situaciones que nos retan

#### Situación 4 Las prácticas literarias vernáculas



EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VENTANILLA (CALLAO), MARGARITA, MAESTRA DE CIUDADANÍA Y TUTORA DE TERCERO "B", ES ABORDADA POR SUS COLEGAS.







¡Qué significativo sería partir de lo que hacen los chicos, de sus versos y sus canciones! Porque **eso también es literatura.**



¡Excelente!  
¡Podemos partir de sus prácticas vernáculas literarias o no literarias y retarlos con situaciones a través de un proyecto que integre varios aprendizajes!<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Un ejemplo de un proyecto que potencia los grafitis poéticos se encuentra en la siguiente página <[http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Quintana\\_Leda.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Quintana_Leda.pdf)>.

### Para reflexionar

- ¿Qué concepción de literacidad está implícita en el comentario docente: "Todos saben que los estudiantes del tercero B no escriben, ni leen nada"? ¿Qué implicancias tiene esta creencia en el proceso de comunicación en los estudiantes del ciclo VII?
- Los poemas y cartas de amor o las canciones son ejemplos de prácticas literarias vernáculas; los *slams* y grafitis, de prácticas letradas vernáculas. ¿Qué importancia crees que tienen las prácticas vernáculas literarias en el aprendizaje de la literatura?
- ¿Qué pasaría si, como docentes, aprendemos a estar atentos a las prácticas literarias vernáculas de nuestros estudiantes para que ellas sean punto de partida de aprendizajes vinculados a la competencia literaria, otras competencias comunicativas y/o competencias de otros aprendizajes?

### ¿Qué sucede en esta situación?

La literatura se muestra en las aulas pero también fuera de ellas.  
Juan Mata y Andrea Villarrubia

El empleo de la llamada paraliteratura, en la que se incluyen la literatura de masas o el cómic puede resultar beneficioso, pues es necesario tener en cuenta que la competencia literaria de los jóvenes del siglo XXI se nutre de todos estos lenguajes.

Díaz Plaia

En la primera viñeta se aprecian relaciones de poder asimétricas entre algunos docentes (los que enseñan y "decretan" quiénes no pueden aprender) y los estudiantes del tercero "B". Existen investigaciones que revelan que las expectativas docentes influyen –para bien o para mal– en los aprendizajes de los estudiantes (efecto Pigmalión).

Evidentemente, existen otros factores que influyen de manera determinante en los aprendizajes de nuestros estudiantes. Un punto central es tomar conciencia de que nuestras creencias son como lentes que nos permiten leer y enfrentar la realidad con una actitud. En ese sentido, una mirada deficitaria a nuestros estudiantes puede "desahuciarlos", mientras que una mirada integral que vea y atienda sus necesidades de aprendizaje, pero que también sea capaz de "ver", "escuchar" y capitalizar sus anhelos y sus potencialidades comunicativas puede contribuir a afirmarlos y a desarrollar sus competencias comunicativas y otras competencias para la vida.

Recordemos algunos conceptos:

- Literacidad: conjunto de conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos.
- Práctica letrada: modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad.
- Prácticas letradas escolares: actividades en las que se interactúa por medio de la lectura y escritura en la escuela.
- Prácticas literarias vernáculas: prácticas letradas referidas a la lectura y la escritura de literatura realizadas por las personas, de manera espontánea y voluntaria, en el marco de sus vidas privadas o en la calle u otros ámbitos sociales.

El centro de nuestros esfuerzos pedagógicos son nuestros estudiantes de Secundaria. En este sentido, es importante recordar, incluso, desde nuestra propia experiencia juvenil que:

"Los jóvenes no son marcianos [...] tienen una gran necesidad de saber, una necesidad de decir bien las cosas y de decirse bien, una necesidad de relatos que constituyen nuestra especificidad humana. Tienen una exigencia poética, una necesidad de soñar, de imaginar, de encontrar sentido, de pensarse, de pensar su historia singular de muchacho o de muchacha dotado de un cuerpo sexuado y frágil, de un corazón impetuoso y que duda; de pulsiones y de sentimientos contradictorios que integran con dificultad, de una historia familiar compleja que muchas veces contiene lagunas. Sienten curiosidad por este mundo contemporáneo en el que se ven confrontados a tanta adversidad, y que les deja muy poco espacio. Tienen también, como verán, una gran necesidad de dignidad, de intercambio, de encuentros personalizados". (Petit 1999: 58. Énfasis nuestro)

Margarita cuestiona los comentarios docentes que no consideran la complejidad y la riqueza de la condición adolescente, referida por Petit en las líneas anteriores, para luego ampliar su visión de las potencialidades de sus estudiantes conversando con sus colegas. Así, se empiezan a ver la oralidad, la lectura y escritura de sus estudiantes desde una perspectiva que, sin negar lo cognitivo, se abre a lo sociocultural. Y es que la lectura y la escritura tienen una finalidad social; por ello, "no podemos localizarlas solo en la mente o en el texto, *hace falta mirar qué hace la gente con esos textos y cómo interactúa con la sociedad, con su sociedad mediante ellos; en suma, las prácticas*" (Zavala 2008. Énfasis nuestro).

Desde el marco de las prácticas sociales del lenguaje, la intención de la situación es visibilizar y valorar lo que los chicos "hacen" de manera espontánea, creativa y significativa con los textos. Es decir, las prácticas letradas vernáculas y las prácticas literarias vernáculas ejercitadas fuera de la hora de clase (práctica de crear y cantar canciones de rap, lectura de novelas juveniles) o, de manera íntima en el hogar (diario personal) o clandestina, dentro de la hora de clase (caso *slams*, poemas y cartas de amor) y cuyas marcas están en las paredes, en las puertas, (en el caso de los grafitis) o también en las pantallas interactivas de los celulares y las computadoras. Muchas de estas prácticas (elaboración de grafitis, creación de canciones, creación de historietas tipo "manga" u otras prácticas de cada contexto) permiten a los estudiantes ser parte activa de una comunidad adolescente que comparte intereses comunes, participa de interacciones comunicativas y colaborativas (elaboración de textos, así como la lectura y el comentario de los escritos, dibujos y/o canciones de los compañeros).

Las prácticas vernáculas, letradas y literarias, tienen sumo interés por varios motivos:

- a) Son desconocidas.
- b) Representan el conocimiento previo del alumno (lo que ya saben) y lo que les interesa, el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes.
- c) Son formas autogeneradas que los propios interesados aprenden a realizar de manera informal y con la ayuda de sus colegas, por lo que resulta curioso estudiar las condiciones en que se desarrolla este aprendizaje informal.
- d) En algunos casos (ficciónmanía, historias realistas) son formas novedosas de plasmar inquietudes literarias.

(Cassany 2010: 500)

Estas prácticas literarias vernáculas (Cassany 2010) focalizadas en esta situación expresan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y nos permiten inferir la presencia de procesos de aprendizaje colaborativo, así como procesos de sinergia de capacidades vinculadas a la competencia literaria que veremos con más detalle en el capítulo segundo.

En este sentido, es importante valorar que "los jóvenes, como agentes sociales producen infinidad de prácticas culturales, grupos de pertenencia y usan la palabra escrita como forma de poder para manifestar su postura ante el mundo y ante sí mismos" (Hernández 2009: 190). Y, además, las prácticas vernáculas literarias contribuyen a que nuestros estudiantes interpreten, liberen y elaboren sentimientos personales y cuestionamientos sociales a través de creaciones verbales artísticas.

Por lo tanto, aunque los chicos de la situación (quizás similares a nuestros propios estudiantes) no sepan definir la literatura o no hayan leído ninguna obra literaria clásica, tienen prácticas literarias vernáculas porque son usuarios y productores de la cultura literaria oral y escrita. No serán tal vez usuarios de la "alta literatura"<sup>2</sup> (Cervantes, Joyce, Proust), pero sí de expresiones literarias de cultura juvenil (canciones, grafitis, *slams*, novelas juveniles *bestsellers*). Y es que la literatura, en algunas de sus expresiones, "bajo otras figuras", como advierte Schaeffer, forma parte de la vida adolescente y permite procesar y expresar "lo que somos y lo que podemos ser".

<sup>2</sup> Cuestionamos las concepciones de "alta literatura" y "baja literatura". Sin embargo, las visibilizamos en el fascículo con la finalidad de trascender estos supuestos para valorar las prácticas literarias vernáculas.

Se trata, entonces, de dejar de ver a nuestros estudiantes desde la lógica deficitaria y aprender a verlos y a tratarlos desde su potencialidad para aprender; desde sus historias de vida, sus historias de lectura y escritura; aprender a verlos como lectores de su realidad y como creadores; como personas que luchan, con todas sus posibles contradicciones y pendientes por construir una identidad personal y social y encontrar un lugar en un mundo al que legítimamente quieren cambiar. Esto implica reconocer la necesidad de construir relaciones de poder en el aula más horizontales.

Ahora bien, ¿qué hacer frente a estas prácticas? ¿No verlas? ¿Verlas y no hacer nada? Recordemos el cierre de la historieta:



¡Excelente!  
¡Podemos partir de sus prácticas vernáculas literarias o no literarias y retarlos con situaciones a través de un proyecto que integre varios aprendizajes!



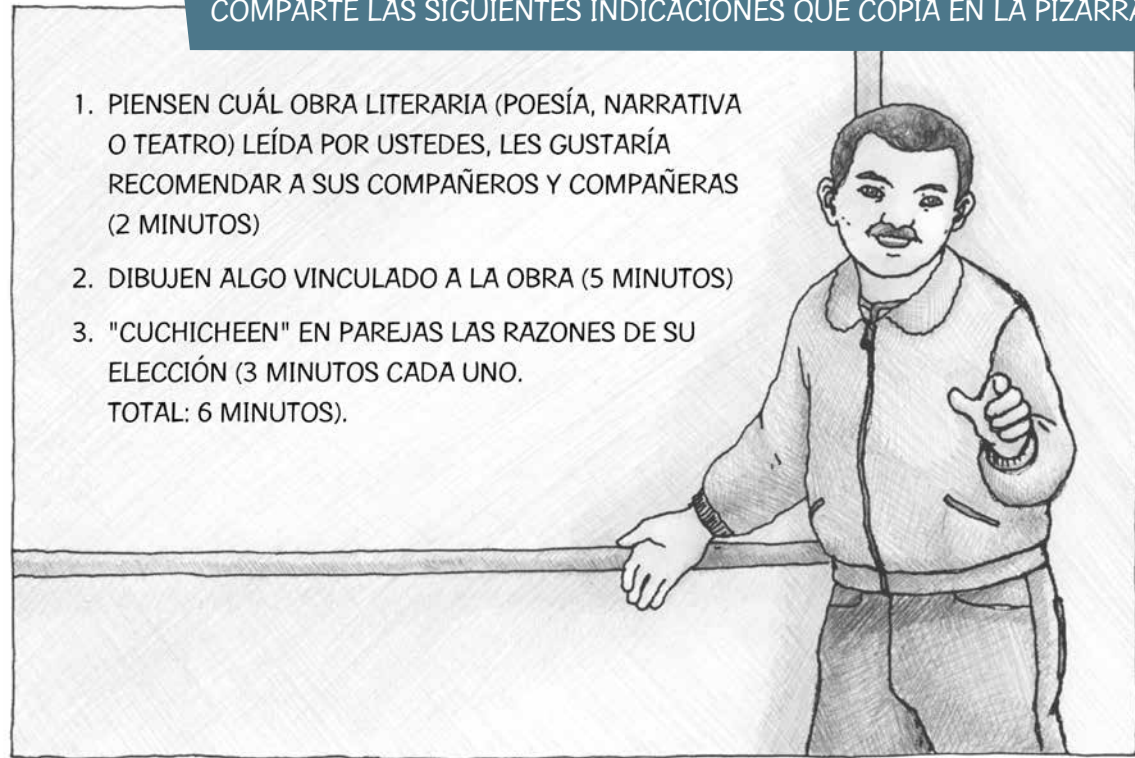
Este cambio en la mirada docente conlleva una decisión pedagógica innovadora: *identificar y valorar las prácticas literarias vernáculas de nuestros estudiantes y trabajarlas en el aula, como punto de partida para aprendizajes vinculados a la competencia literaria y también para otros aprendizajes.*

### Situación 5 La ficción, la interculturalidad y el canon literario escolar

A UN SALÓN DE CUARTO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE JULIACA, HAN LLEGADO ALGUNOS ESTUDIANTES NUEVOS.

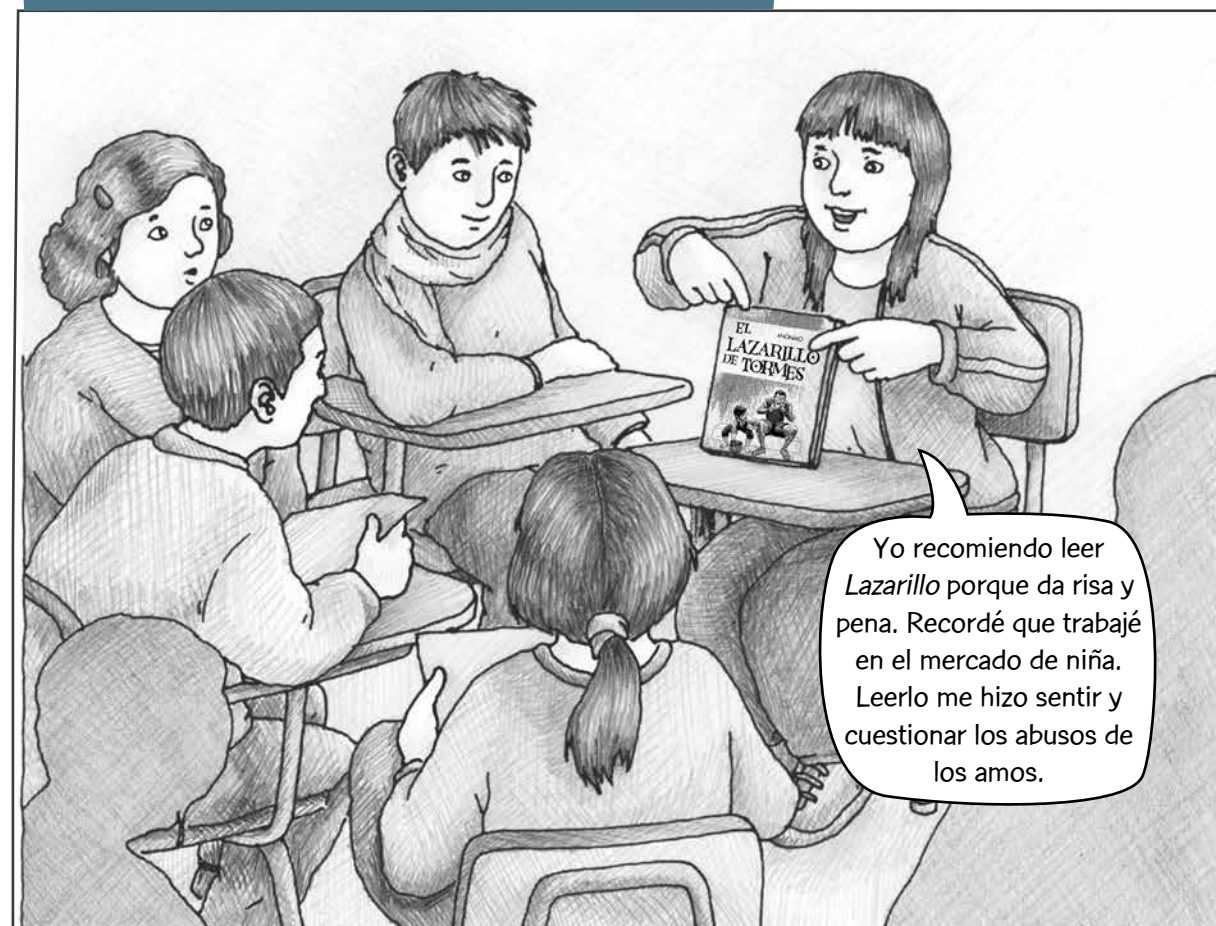


ROLANDO, DOCENTE DE COMUNICACIÓN Y TUTOR DEL 4.º "B", COMPARTE LAS SIGUIENTES INDICACIONES QUE COPIA EN LA PIZARRA:





EN EL MOMENTO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA OBRA FAVORITA QUE RECOMENDARÍAN...





LINA NARRA "EL CHULLACHAQUI".

Así termina mi historia... Todo esto me pasó a mí



¿Es un sueño?



Los cuentos, las leyendas no son verdad, aunque parezcan reales.



¿Cómo que no son de verdad? ¡De mi pueblo sus historias son verdad!



Y las historias de jarjachas, pishtacos, duendes... ¿Eso también existe?



Y la historia del ave lequecho, que es sabia. La que avisa o guía a las familias en el campo.



¿Cómo responder a las preguntas de Lina, Esteban y Martha?



### Para reflexionar

- ¿Qué influencia crees que ha tenido la manera de enseñar literatura del docente Rolando en las experiencias de lectura literaria y creación literaria de sus estudiantes?
- ¿Te parece pertinente que el docente Rolando anuncie la llegada del módulo de biblioteca escolar de Secundaria y que muestre el ejemplar del poemario *Cinco metros de poemas* del poeta puneño Carlos Oquendo de Amat? ¿Por qué?
- Imagina que te encuentras en el lugar del docente Rolando, ¿cómo responderías a las interrogantes de Lina, Esteban y Martha? ¿Qué le dirías a todo el salón?
- ¿Qué relación existe entre la realidad, la ficción, la interculturalidad y la literatura?

### ¿Qué sucede en esta situación?

Podemos pensar en un sujeto lector colectivo que se complementa, conceptualmente, con el lector individual. No es que exista uno o el otro: están ambos siempre

Martín Broide

La literatura y el arte solo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras. Ellos, de esta manera, las aceptan o rechazan, las eligen y las olvidan, llegando a formar tradiciones que pueden incluso, en no pequeña medida, asumir la función activa de contestar a una tradición, ya que ellos mismos producen nuevas obras

Robert Jauss

Como sabemos, "cualquier programación es una hipótesis de trabajo" (MINEDU 2014a) que orienta y favorece los aprendizajes. Podemos afirmar, entonces, que no es una camisa de fuerza que impida acoger pedagógicamente algunas situaciones e imprevistos de la clase, sin perder de vista, la competencia, capacidad e indicadores que se pretenden desarrollar.

En ese sentido, revisemos los propósitos de Rolando para esta clase y las otras interrogantes que surgen, desde el protagonismo de los adolescentes, quienes han vivido la experiencia de la literatura recibiendo, disfrutando y juzgando las obras leídas, y escuchadas e incluso recreándolas.

"Si se conocen las lecturas previas de los estudiantes y se alude a sus referentes, la tarea de explicitar sus convenciones puede resultar más fácil y cobrar nuevo sentido. Si se les deja hablar sobre los libros y se les escucha, podrá saberse si usan realmente los conceptos y las palabras que se les han dado para interpretar sus lecturas o si ese es un conocimiento reservado únicamente para el examen. Enseñar a hablar, a argumentar, a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza de la literatura en la escuela".

(Colomer 2005: 89)



Propósito didáctico	Propósito comunicativo	Práctica literaria que el maestro instala en la escuela	Conceptos clave
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar diferentes géneros y tradiciones literarias propiciando el diálogo intercultural de las lecturas predilectas de sus estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir y argumentar algunos de sus hitos de lectura y de escritura literaria a partir del trabajo individual y del compartir con sus pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversación literaria "Recomendación del mejor libro leído"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficción</li> <li>Canon literario</li> <li>Interculturalidad</li> </ul>

En esta situación, podemos apreciar que el docente ha logrado, desde una atmósfera de confianza y de participación entusiasta, que algunos estudiantes expresen de manera sencilla los significados positivos de la experiencia de lectura literaria en sus vidas. Recomendar nuestras obras literarias favoritas y conversar sobre lo leído constituyen prácticas sociales literarias significativas porque implican un radio de resonancias íntimas y colectivas e influencias mutuas entre pares. Y es que, parafraseando a Gadamer, en la posible intersección de horizontes: "horizonte de experiencia" (saberes previos del lector) y "horizonte de espera" (saberes vinculados a visiones diferentes del mundo, concepciones del género humano que requieren ser actualizados por un lector) se fundamenta la experiencia de comprensión de una obra de arte. En nuestro caso, la experiencia de la *lectura literaria*.

En ese sentido, llama la atención el potente efecto, con carga sociocultural y afectiva, del trabajo con los pares en la situación. Tal como explicita un adolescente citado por Chambers: "Cuando alguien de tu misma edad te recomienda un libro, tiendes más a buscar ese que los que te recomienda el maestro". Sobre este punto, el mismo especialista advierte: "Hay lectores jóvenes que dirán exactamente lo contrario. Pero para quienes esto es verdad, las sesiones de '¿Has leído esto?' son el mejor método por el cual un maestro puede trabajar las influencias de un grupo de pares" (Chambers 2007a: 107). El docente Rolando enriquece esta entrada didáctica con incisiones de trabajo cooperativo (técnica del cuchicheo) y con un fuerte componente intersubjetivo: visibilizar los hitos de lectura literaria de las historias personales de sus estudiantes y lograr una práctica social de conversación literaria compartida. Es decir, *el maestro conjuga en su clase dos concepciones de lector: el sujeto lector colectivo con el lector individual*, tal como se señala en el epígrafe de Broide, dando espacio pedagógico para lo personal y lo social.

El sustento de la práctica pedagógica de Rolando se asienta sobre una concepción de la literatura como arte y como práctica social. Por ello, cobra un sentido mayor que los estudiantes puedan participar de la experiencia literaria de manera personal con la mediación y se apoyen entre pares (estrategias de aprendizaje colaborativo) para acompañar y alentar sus itinerarios de lectura literaria y creación de textos con intención estética.

A continuación, comentamos brevemente algunos aspectos positivos que se infieren de las experiencias literarias de algunos estudiantes de esta situación, a la luz de algunos elementos de educación literaria presentes en la mediación pedagógica del docente Rolando, quien acompaña a sus estudiantes, antiguos y nuevos, a que "transiten" del espacio íntimo (lectura literaria personal y escritura creativa autobiográfica ficcional, en clave picaresca) al espacio público (lectura compartida, socialización de las recomendaciones de lectura literaria, viviendo rutas de expresión y recreación de lo leído, como la dramatización y experimentando relaciones de intertextualidad).

- Caso de Humberto: la ficción literaria como liberación intertextual (diálogo entre la novela *Lazarillo de Tormes*, la canción chicha "Soy muchacho provinciano") puede motivar mediaciones pedagógicas que incidan en los efectos y significados de dichas conexiones en los lectores literarios de secundaria (procesos de interpretación). Asimismo, el ejercicio de escritura autobiográfica en registro picaresco puede motivar procesos de creación literaria.
- Caso de María: la ficción literaria como experiencia y vía para comprender y problematizar las realidades representadas (abuso de los amos, lucha juvenil por sobrevivir) vinculándolas con su vida, pero descargando y relativizando el dramatismo de lo vivido a través del humor.
- Caso de Martín: la ficción literaria como la posibilidad de vivir otros "mundos representados" (Hogwarts en *Harry Potter*) y la experiencia de ahondar en el género de novela de aventuras fantásticas.

Sin embargo, en la misma atmósfera de confianza surgen algunos cuestionamientos vinculados a la enseñanza de la literatura que el docente ha atendido o va a atender. Acompañemos los posibles cuestionamientos del docente Rolando que se infieren de su decisión de hablarles a los chicos del módulo de biblioteca de Secundaria que se va a repartir y de su decisión de mostrarles el poemario de Oquendo de Amat:

- ¿Por qué no leer obras de Puno, pero también obras de otras partes del mundo?
- ¿Por qué no canalizar las inquietudes humanas y sociales de los estudiantes de Secundaria para abordar obras literarias sostenedoras (textos literarios "anzuelos"), pero también otras más desafiantes?

La decisión de Rolando de interrumpir la actividad para mostrar otras posibilidades de lectura literaria tienen su sustento en la construcción de un canon (Mendoza s. f.).

### Pero, ¿qué es el canon?

Tiene que ver con la construcción social de las obras literarias como referentes que se "perciben" como fundamentales en el circuito de recepción literaria: editores, críticos, maestros y público lector. Todos ellos, mediante su apreciación lectora, construyen un canon e influyen en la decisión de seleccionar una obra para ser publicada, difundida y comentada en circuitos académicos o periodísticos, premiada en concursos y leída en la escuela.

Un canon literario es una muestra representativa y simplificada del sistema literario; todo canon tiene la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como referente modélico y clásico a un conjunto de obras y autores (Mendoza s. f.).



Por otro lado, surgen los cuestionamientos de Lina, Esteban y Martha. Ellos acusan que las narraciones orales presentan sucesos y personajes "reales", "que existen". Más aún, Lina aclara contrariada: "¡De mi pueblo sus historias son verdad!". Así, de manera implícita pero contundente, cuestionan el concepto mismo de ficción literaria y de pacto ficcional (reconocer la "ilusión" de lo vivido mientras dure la experiencia de oralidad, lectura o creación literaria siempre y cuando el texto literario sea verosímil, creíble).

Por ello, el docente copia algunos conceptos en la pizarra para ejemplificarlos y relacionarlos.

- ¿Qué relación existe entre la realidad, la ficción, la interculturalidad y la literatura?

### Aproximaciones a la ficción

"Igual que escribir, leer es protestar contra las insuficiencias de la vida. Quien busca en la ficción lo que no tiene, dice, sin necesidad de decirlo, ni siquiera saberlo, que la vida tal como es no nos basta para colmar nuestra sed de absoluto, fundamento de la condición humana, y que debería ser mejor. Inventamos las ficciones para poder vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola".

(Mario Vargas Llosa 2010)

A continuación, presentamos una versión resumida y ejemplificada de las razones que brinda Vargas Llosa en *La verdad de las mentiras* (1990) y en su discurso *Elogio de la lectura y de la ficción* (2010) sobre por qué el ser humano necesita de las ficciones.

Necesitamos del juego de las ficciones porque ellas nos permiten:

- Protestar contra las insuficiencias de la vida (como Cósimo, personaje de *El barón rampante*, quien harto de la vida convencional decide vivir por siempre en las ramas de los árboles y nunca bajar a tierra).
- Transgredir la realidad hacia otras que son inaccesibles (experimentar distintos puntos de vista diferentes a quiénes somos).
- Compensaciones de lo que nos falta en la vida (repetimos la lectura de obras literarias que nos proporcionan la experiencia de vida que anhelamos y no tenemos).
- Mirarnos a nosotros mismos en el espejo de lo que somos y así poner en escena lo que está oculto para que sea accesible a uno mismo (descubrimos lo que somos y lo que nos gustaría ser).
- Propiciar una modelación ilimitada de las realidades ("podemos vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola", como nos recuerda Vargas Llosa).

Sin embargo, ¿será desde el campo de la teoría literaria que el docente deberá responder la inquietud de Lina?

Desde otras perspectivas más socioculturales, la ficción es una fuente de información cultural y los jóvenes leen para obtener información cultural (Sarland 2003: 131). Esa nueva información cultural nos muestra la alteridad; es decir, al otro desde su mundo cultural (vampiro, Chullachaqui, hacendado, pongo, aventurero, mujer independiente, etc.). La experiencia literaria nos permite sentir curiosidad, extrañamiento, indiferencia, interpelación, choque, cuestionamiento o nos puede producir efectos de empatía.

## Aproximaciones a la interculturalidad

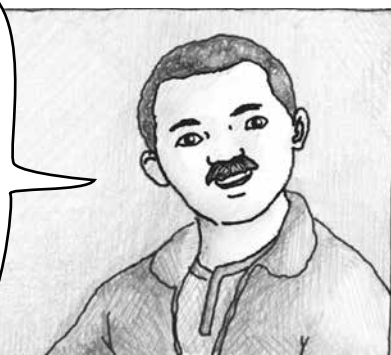
¿Desde dónde responder lo que acusa Lina? ("¡De mi pueblo sus historias son verdad!").

La respuesta que el docente puede dar trasciende lo literario e implica responder la inquietud de Lina, Esteban y Martha desde una sensibilidad intercultural que no avasalle al que tiene otras creencias, sino que más bien genere un diálogo intercultural con ejemplos y referentes de lecturas literarias, experiencias de narraciones orales y, sobre todo, poniendo a conversar distintas creencias y racionalidades que atraviesan los horizontes de experiencia de lectura literaria y las experiencias de vida de adolescentes que provienen de distintas culturas: Lina (cultura de un pueblo amazónico) Marín (cultura costeña urbana).

Estos chicos, como mucha gente de los pueblos originarios que habita en las ciudades, poseen creencias míticas y sobrenaturales que hacen que lean como realidad y verdad sucesos o personajes que, según otras miradas culturales, pueden parecer irreales o fantásticas. Los pueblos andinos y amazónicos son sociedades dinámicas de marcado sincretismo cultural. Poseen otra lógica de actuación, otras manifestaciones de la espiritualidad y del pensamiento, otros sistemas de valores que no son inferiores a los ciudadanos u occidentales, sino que simplemente son diferentes. Una primera sugerencia es dar la palabra a otros estudiantes para que expresen lo que piensan brindando argumentos y ejemplos que vinculen experiencias y textos literarios que todos hayan leído. Otra posible sugerencia es que el docente dé alguna respuesta sencilla y clara para los estudiantes de cuarto de Secundaria.

A continuación, presentamos posibles respuestas del docente. Te sugerimos que, según lo reflexionado y leído, construyas tu propia respuesta.

Tienes razón, Lina. Hay anécdotas reales y otras que parecen sobrenaturales, pero que son percibidas como verdaderas por una comunidad. Hay que respetarlas, comprenderlas y conversar con esas creencias y también con el trasfondo porque, por ejemplo, el Chullachaqui, según la visión selvática, cuida los bosques, así como nosotros aquí tenemos otras creencias y otras leyendas.



## La literatura en el ciclo VII

La literatura, en este sentido, es un instrumento de la liberación, la imaginación y, sí, la razón

Jerome Bruner

En la primera situación, acompañamos un desmontaje de la idea de que los chicos y chicas de un colegio no leen ni escriben nada, para mirar con otros ojos lo que hacen los estudiantes. A través de otra mirada, se rescatan las prácticas literarias vernáculas de los estudiantes que pueden ser un punto de partida para desarrollar la competencia literaria y para promover prácticas comunicativas democratizadoras. Así, la literatura en la escuela implica visibilizar y acoger las voces de los estudiantes y sus prácticas como autores en circuitos de recepción y producción de prácticas literarias vernáculas. En la segunda situación, vimos cómo un entusiasta docente genera espacios para conversar sobre la lectura literaria y cómo surgen comentarios e interrogantes estudiantiles vinculados a aspectos importantes de la enseñanza de la literatura (canon, intertextualidad) y temas cruciales como la ficción y la interculturalidad.

En ambas situaciones, hemos pretendido ejemplificar la presencia de la literatura en el aula, en la escuela o en la vida misma de los estudiantes a través de diversas prácticas. Asimismo, visibilizar la voz de los lectores literarios, así como diversas posturas, intenciones y mediaciones docentes que nunca son neutras y que siempre revelan concepciones no solo de la literatura, sino también sobre los aprendizajes, el canon, la importancia de la literatura, la didáctica, los estudiantes y la vida misma.

"El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración humana a través del lenguaje. En segundo lugar, la confrontación entre la diversidad de textos literarios ofrece a los estudiantes la ocasión de enfrentar la diversidad social [...] y, en tercer lugar, [...] reformular la antigua justificación sobre su idoneidad para la formación lingüística". (Colomer 2005: 5)

Es importante visibilizar nuestra historia de lectura literaria y las historias de nuestros estudiantes (desde la fecha de nacimiento hasta la actualidad) para develar y reflexionar sobre todo aquello que nos acercó o nos alejó de la práctica de la lectura literaria en los diversos escenarios de nuestras vidas (hogar, escuela y comunidad), en interacción permanente con diversas personas (padres, docentes, amistades, etc). Consideramos que a este trabajo, que tiene ya cierta tradición (Peroni, Petit), se puede incorporar la posibilidad de reconstruir nuestra historia de oralidad (literatura oral) y escritura literaria

reconociendo el rol de las mediaciones y los significados de las diversas prácticas en las que participamos. Más aún, "escribir a partir del recuerdo nos permite, por una parte, tener material disponible y, por otra, reflexionar sobre nuestros vínculos con la literatura" (Di Marzo 2013: 29).

La literatura no puede ser tratada como cualquier texto porque el texto literario no tiene una intención funcional, de inferir o exponer datos duros o reconocer información relevante, ni pretende que conozcamos de manera explícita algo (aunque indirecta y profundamente ensanchemos nuestro conocimiento del mundo, las sociedades, la condición humana). Los textos literarios poseen una intención estética y unos rasgos particulares (uso del lenguaje, pacto ficcional, construcción de mundos imaginados e intertextualidad) que cobran vida en una experiencia literaria que conjuga dimensiones personales y sociales y que te abren posibilidades de "vivir a través de".

### Algunos puntos centrales sobre la educación literaria

En la línea de que nuestra práctica sea reflexiva y que tenga sustento teórico, presentaremos más adelante algunos puntos centrales de la educación literaria (Mata y Villarrubia 2011: 54-58) que podrían guiar el abordaje didáctico de una obra literaria. Esta relación de puntos centrales es complementada con ejemplos propuestos por nosotros.

- La literatura es reflejo (y construcción estética y sociocultural, añadiríamos nosotros) de momentos históricos y es posible apreciarla mejor si se conoce el contexto social en el que surge.

Por ejemplo: se aprecia que María, estudiante de 4º "B", elige como obra favorita al *Lazarillo de Tormes*. Quizás a nosotros nos llame la atención su elección porque consideramos que hay obras más actuales, pero lo cierto es que su elección ejemplifica las resonancias de esta obra con la vida de la estudiante (es decir, de la relación texto-lector) y cómo el maestro no deja sola a su estudiante con un texto literario canónico sino que se convierte en un buen mediador de la lectura literaria (uso de la intertextualidad como recurso pedagógico: *Lazarillo* y su vínculo con "Soy muchacho provinciano"). Sin embargo, la experiencia de lectura literaria de María se podría enriquecer si a la luz de lo leído establece vínculos críticos con el contexto representado en la obra (relación entre contexto-texto-lector). "El valor de *Lazarillo de Tormes* resaltarán más si se subrayan las transformaciones de la vida urbana en el siglo XVI, la significación social de la honra o la inmoralidad de las instituciones políticas y religiosas" (Mata y Villarrubia 2011: 54-55).

- La literatura tiene vínculos con otras manifestaciones artísticas y con el pensamiento filosófico y científico de cada época. Poner en relación la literatura con otras expresiones artísticas, científicas y filosóficas ayuda a comprender la complejidad del mundo y los vínculos entre las plurales predicciones de la mente humana. Es decir, permite descubrir la naturaleza social de la literatura.

Veamos por ejemplo, el siguiente fragmento de *Frankenstein* de Mary Shelley.

Nadie puede imaginar la variedad de emociones que me arrastraban como un huracán en el primer entusiasmo del triunfo... prosiguiendo con mis cavilaciones, llegué a pensar que si podía otorgar vida a la materia inerte, podría con el tiempo, aunque entonces me resultaba imposible, renovar la vida en los cuerpos a los que la muerte había condenado a la putrefacción...

En las líneas destacadas se enfatiza en problemas éticos, científicos y religiosos: ¿cuáles son los límites y horizontes de la intervención científica humana?

- Valorar la autoría, cuando hay autor. Valorar el rastro del autor en la literatura y el poder de la voluntad y de la memoria no quiere decir que debamos memorizar las biografías o tenerlas como centro, sino ver en el marco de la tríada central contexto-texto-lector, cómo la biografía, algunas veces, da luces sobre los significados del texto literario; asimismo, promover encuentros con los autores vivos de la localidad para valorar su proceso creativo y su obra.
- La literatura recrea *temas* cuya médula no se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los estudiantes a conectar el presente con el pasado, o dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente. Los itinerarios intertextuales permiten captar el mundo en su extraordinaria complejidad y apreciar los diversos modos literarios con que los seres humanos manifiestan sus problemas esenciales.

El amor lo podemos ver desde este juego poético intertextual con el famoso diálogo entre la Caperucita y el Lobo Feroz. La vuelta de tuerca y el lirismo romántico lo hacen un poema sugerente para ser trabajado en Secundaria, pues dialoga de manera lúdica con un centro de interés adolescente: el amor.

### Caperucita Roja

¿Y por qué tienes las manos tan grandes?

- Porque de tanto querer tocar lo imposible, mis dedos han crecido como ramas.

¿Y por qué tienes los ojos tan grandes?

- Porque cuando me detengo a contemplar la inmensidad del amor no puedo evitar el asombro.

¿Y por qué tienes los pies tan grandes?

- Porque he recorrido todos los caminos buscando una rosa sin nombre.

¿Y por qué tienes la boca tan grande?

- Porque mis labios han esperado por siglos un beso infinito.

¿Y por qué tienes una sonrisa tan grande?

- Porque estás y eres y has llegado apagando los silencios y las sombras.

Lorenzo Helguero

- La literatura es un medio de conocimiento personal y social. Comprender que leer textos literarios puede ser un modo de leer el mundo al que pertenece y de leerse a sí mismo debe ser uno de los propósitos elementales en la Educación Secundaria. Si algo justifica la educación literaria en las aulas es la comprensión y asimilación de una experiencia que concierne a la propia vida. Los docentes deben propiciar, por tanto, que sus estudiantes aprendan a dar sentido personal a los textos, deben darles la oportunidad de manifestar libremente sus respuestas a la literatura, deben enseñarles a conversar con lectores semejantes a ellos. Y deben, asimismo, enseñarles a contrastar sus interpretaciones con las interpretaciones precedentes, con las consideradas canónicas o expertas.

En el siguiente fragmento de una conferencia de la escritora argentina Leila Guerriero, autora de grandes crónicas literarias, apreciamos el poderoso influjo de la lectura literaria de la novela *Madame Bovary* en la experiencia de vida adolescente y adulta de Guerriero a partir del recuerdo de la vida y muerte de Luisa, su amiga de la infancia en Junín, La Pampa (Argentina).

### María Luisa Castillo o el bovarismo, dos mujeres y un pueblo de La Pampa

Yo leí *Madame Bovary* a los 15 y durante mucho tiempo creí que había entendido mal. Porque la tal Emma no resultó ser el gran personaje literario que esperaba, sino una mujer tan tonta como las chicas de mi pueblo, que construían castillos en el aire solo para ver cómo se estrellaban contra la catástrofe del primer embarazo o del segundo empleo miserable. Emma Bovary era una pájara ciclónica que se dedicaba a arruinarse y arruinarle la vida a todos en pos de un ideal que, además, no quedaba claro [...]

Pero entonces, a fin de cuentas, ¿Emma Bovary era buena, era mala, era cobarde, era valiente, era mediocre? ¿Por qué no me daban unas ganas locas de ser ella, así como me habían dado ganas locas de ser Tom Sawyer<sup>3</sup> o Holden Caulfield<sup>4</sup> o La Maga<sup>5</sup>?

[...] *Madame Bovary* forma parte de lo que soy. O, para no parecer tan rimbombante, digamos que me dejó huella. O, para parecer todavía menos rimbombante, digamos que es probable que mi lema anarcoburgués –hacer lo que me da la gana sin joderle la vida a ningún prójimo– sea una reacción a aquellas primeras lecturas en las que Emma Bovary me parecía un mecanismo, desorientado y caníbal, que lo devoraba todo en pos de una ensoñación confusa, sin detenerse a pensar en los daños, en los terribles daños, en los inevitables daños colaterales (...) *Madame Bovary*, como una máquina de atravesar los siglos, me sigue susurrando su mensaje voltaico, su terrible canción: cuidado, cuidado. Cuidado.

Leila Guerriero (s. f.)

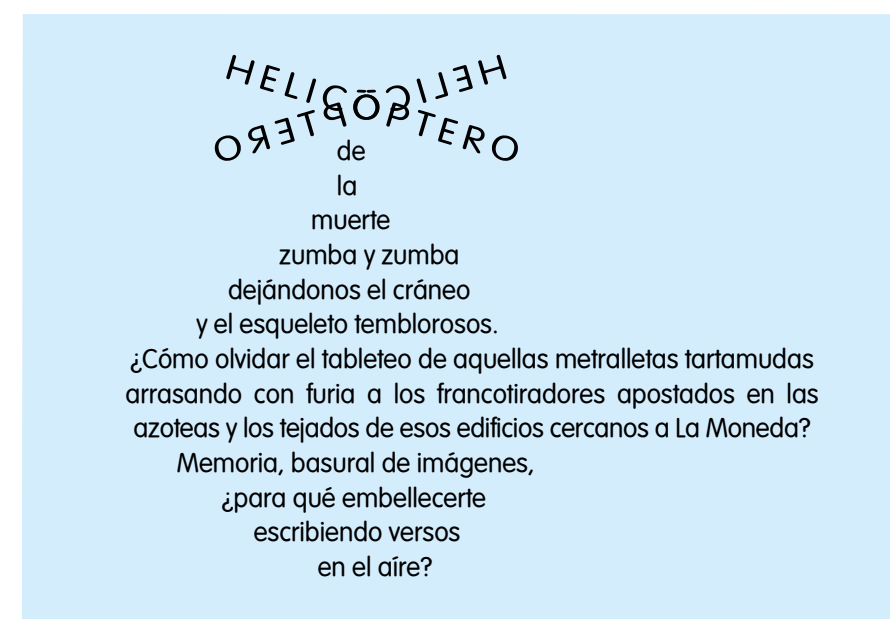
<sup>3</sup> Personaje principal de la novela de aventura *Tom Sawyer* (Mark Twain)

<sup>4</sup> Personaje principal de la novela *El guardián entre el centeno* (J. D. Salinger). Esta novela forma parte del módulo de biblioteca de Secundaria 2015.

<sup>5</sup> Personaje principal y musa sugerente de la novela *Rayuela* (Julio Cortázar).

- La literatura se manifiesta a través del lenguaje y emplea una gran variedad de recursos estilísticos y expresivos para iluminar los significados de una obra literaria. El conocimiento de los recursos lingüísticos o formales debería ir encaminado a exaltar la lectura y no a frustrarla, a estimular la escritura personal y no a inhibirla.

En el siguiente caligrama del poeta chileno Vicente Huidobro se pueden ver una variedad de recursos estilísticos (disposición espacial) y expresivos (figuras literarias) que contribuyen a potenciar las evocaciones y resonancias literarias, sociales y políticas del helicóptero (dictadura y matanza en Chile). De tal modo se cuestiona el sentido del arte que se limita a lo bonito y visibilizar la importancia de la memoria, "basural de imágenes", que no requiere ser embellecida.



- La literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas de las ideologías de una época puede contribuir a que los estudiantes atiendan mejor el hecho literario.

Un ejemplo de esta idea clave se evidencia en la novela *Aves sin nido*. Los docentes podemos detenernos en leer el proemio (que funciona como un arte poética), marcando un propósito de lectura literaria para ser conscientes de que la intención de la autora está teñida por su ideología progresista a favor del indio (siglo XIX), una ideología que se une a una clara voluntad de velamiento y crítica de la tríada que sojuzga al indio, aunque también de ideas paternalistas.

### Aves sin nido. (Proemio)

Si la historia es el espejo donde las generaciones por venir han de contemplar la imagen de las generaciones que fueron, la novela tiene que ser la fotografía que estereotipe los vicios y las virtudes de un pueblo, con la consiguiente moraleja correctiva para aquéllos y el homenaje de admiración para éstas.

Es tal, por esto, la importancia de la novela de costumbres, que en sus hojas contiene muchas veces el secreto de la reforma de algunos tipos, cuando no su extinción. [...]

Amo con amor de ternura a la raza indígena, por lo mismo que he observado de cerca sus costumbres, encantadoras por su sencillez, y la abyección a que someten esa raza aquellos mandones de villorrio, que, si varían de nombre, no degeneran siquiera del epíteto de tiranos. No otra cosa son, en lo general, los curas, gobernadores, caciques y alcaldes. [...]

Repito que al someter mi obra al fallo del lector, hágolo con la esperanza de que ese fallo sea la idea de mejorar la condición de los pueblos chicos del Perú; y aun cuando no fuese otra cosa que la simple conmiseración, la autora de estas páginas habrá conseguido su propósito, recordando que en el país existen hermanos que sufren, explotados en la noche de la ignorancia, martirizados en esas tinieblas que piden luz; señalando puntos de no escasa importancia para los progresos nacionales y haciendo, a la vez, literatura peruana.

Clorinda Matto de Turner (s. f.)

- La literatura se muestra en las aulas, pero también fuera de ellas. La educación literaria no se concibe sin el uso continuado de las bibliotecas escolares y públicas, de manera que habría que otorgarles el protagonismo que merecen. Sería preciso, asimismo, que los estudiantes entendieran que la literatura es un hecho social, que son los ciudadanos los que la crean y la reciben, y que responde a los gustos y sueños de la comunidad cultural.
- La literatura, en fin, se logra a través de la lectura y la escritura, de manera que el aprecio y el dominio de esas capacidades deberían ser los fundamentos de la educación literaria.

Vivir la experiencia de la literatura en el aula, la escuela y con proyectos integrados nos ofrece la posibilidad de interpretar y expresar nuestra condición humana y nuestro mundo e imaginar otros mundos representados. Y es que por nuestra naturaleza de seres simbólicos necesitamos recrear lo que ya somos, cuestionar o desaprender lo que ya no queremos ser e imaginar lo que podemos y queremos ser.

Todo esto cobra mayor relevancia cuando nos referimos al desafío de la competencia literaria en el ciclo VII porque es un periodo de intensas metamorfosis adolescentes; etapa de cerrazones o aperturas, y de construcciones de un espacio propio, íntimo o construyendo experiencias más dialógicas con los pares que van configurando la gran tarea adolescente de descubrir y afirmar su identidad.

El reto es aterrizar la creación literaria en las aulas de tercero, cuarto y quinto de Secundaria, no como trabajo de mera inspiración, sino como una senda de experimentación, de esfuerzo creativo y significativo que puede permitir a los adolescentes explorar y expresar creativamente algunas preguntas filosóficas vitales vinculadas con el gran tema de la identidad: ¿quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? De esta forma, se podrá abordar la competencia literaria no solo desde la capacidad de interpretación sino también potenciando procesos y prácticas de creación literaria que recorran caminos de introspección y alteridad para problematizar, dialogar, alucinar otros proyectos de vida y recrear o imaginar sus propios planes de vida.

En este sentido, tener la posibilidad de expresar cuestionamientos, elaborar simbólicamente las preguntas, dar voz a los sentimientos, distanciarnos de ellos, retornar al grito, interpretar y problematizar diferentes puntos de vista, relativizar los problemas a partir de diferentes abordajes: el humor, el drama, lo grotesco... experimentar, ser y estar en la piel, y en la forma de vida de otros personajes. En suma, leer o escribir para abrir caminos a otros lugares nos ayuda a regresar renovados a nosotros mismos, como advierte Petit: luego de la experiencia ficticia de vivir otras vidas e interactuar con otros podemos ir delineando lo que queremos y no queremos para nuestra vida porque lo hemos vivido, sentido, reflexionado y creado.

A modo de conclusión de este acápite, suscribimos que el sentido de esta competencia literaria, que implica un saber actuar complejo, es construir experiencias de expresión, imaginación y razón que promuevan la participación de los estudiantes y la comunidad escolar en prácticas literarias diversas.

NO ENTENDEMOS la competencia literaria como...	ENTENDEMOS la competencia literaria como...
<ul style="list-style-type: none"><li>● Un mero listado de contenidos (listas de autores, obras) para memorizar en prácticas tradicionales de clases o resúmenes que "bajar" de Internet.</li><li>● Una mera capacidad que se puede incorporar en las competencias de comprensión lectora y producción de textos funcionales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Una competencia literaria (quinta competencia comunicativa) que implica un "saber actuar" del estudiante y una experiencia personal, estética y sociocultural.</li><li>● Una competencia comunicativa específica porque los textos literarios no pueden ser tratados en el aula de la misma manera que un texto funcional. Y es que la literatura posee una triple dimensión: arte, práctica social y disciplina. Por ello, las diversas expresiones literarias requieren un abordaje didáctico específico porque no son iguales a un texto funcional.</li></ul>

La idea es asumir que la literatura es un camino privilegiado para:

- Interpretar y expresar sentimientos y actitudes, propias y ajenas, movilizandounuestras emociones hacia el mundo de los "otros" (alteridad).
- Problematizar la realidad y sus representaciones sociales.
- Pensarnos, puesto que la literatura es una vía privilegiada de conocimiento; es "otra racionalidad".
- Imaginar mundos posibles, otras realidades, lo que somos, pero también lo que queremos ser (recreación de nuestra condición humana).

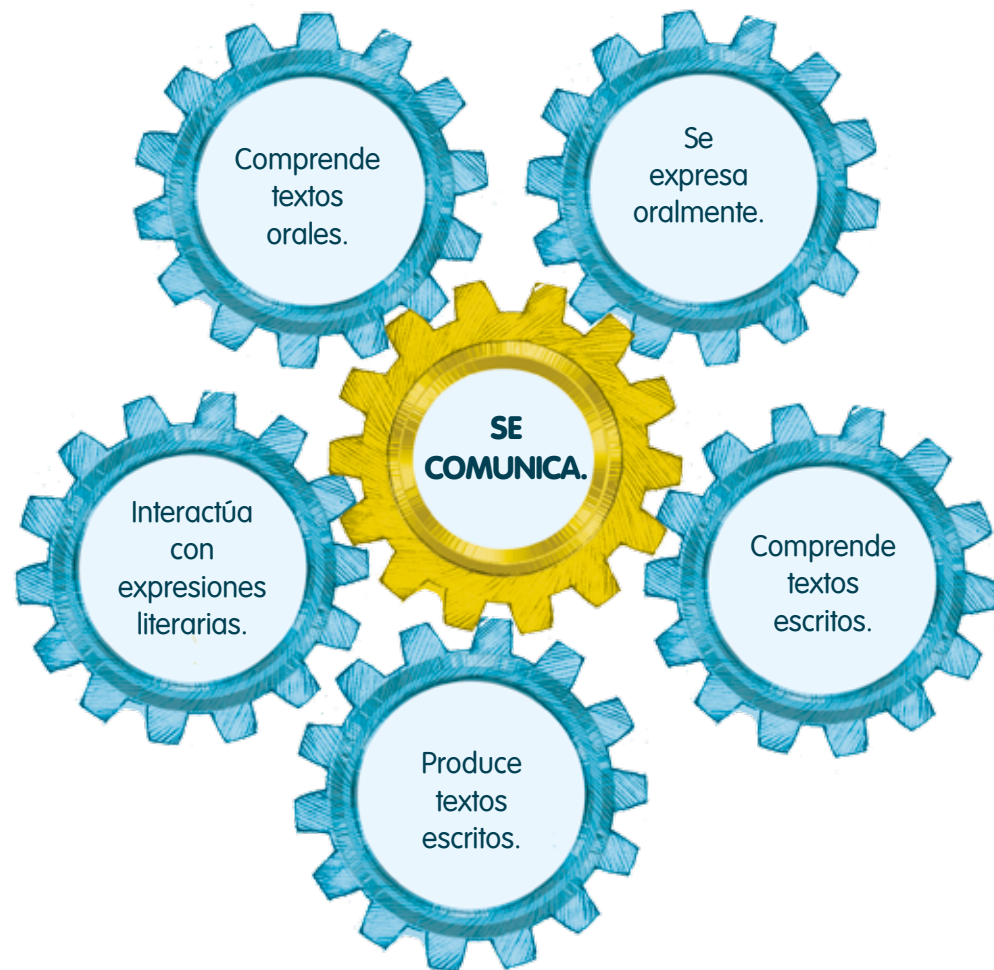
Por lo tanto, consideramos que la competencia literaria es parte vital de la formación integral de todas las personas y, por ende, de todos nuestros estudiantes.

## 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 artículos científicos sobre la extinción de especies animales y opinan al respecto).
- motivaciones funcionales y estéticas (analizan los estereotipos en una publicidad comercial, escriben un cuento o un poema).
- modalidades orales, escritas y audiovisuales (conversan sobre un festival de música, escriben comentarios a fotos compartidas vía facebook).

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 VII (tercer, cuarto y quinto 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.

**SINERGIAS 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
<p><b>1</b> Comprende textos orales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha activamente diversos textos orales.</li> <li>Recupera y organiza información de diversos textos orales.</li> <li>Infiere el significado de los textos orales.</li> <li>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.</li> </ul>
<p><b>2</b> Se expresa oralmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.</li> <li>Expresa con claridad sus ideas.</li> <li>Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.</li> <li>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.</li> <li>Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.</li> </ul>
<p><b>3</b> Comprende textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III).</li> <li>Recupera información de diversos textos escritos.</li> <li>Reorganiza información de diversos textos escritos.</li> <li>Infiere el significado de los textos escritos.</li> <li>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.</li> </ul>
<p><b>4</b> Produce textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III).</li> <li>Planifica la producción de diversos textos escritos.</li> <li>Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.</li> <li>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.</li> </ul>
<p><b>5</b> Interactúa con expresiones literarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.</li> <li>Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.</li> <li>Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.</li> </ul>

## 2.1.2 Los aprendizajes progresan

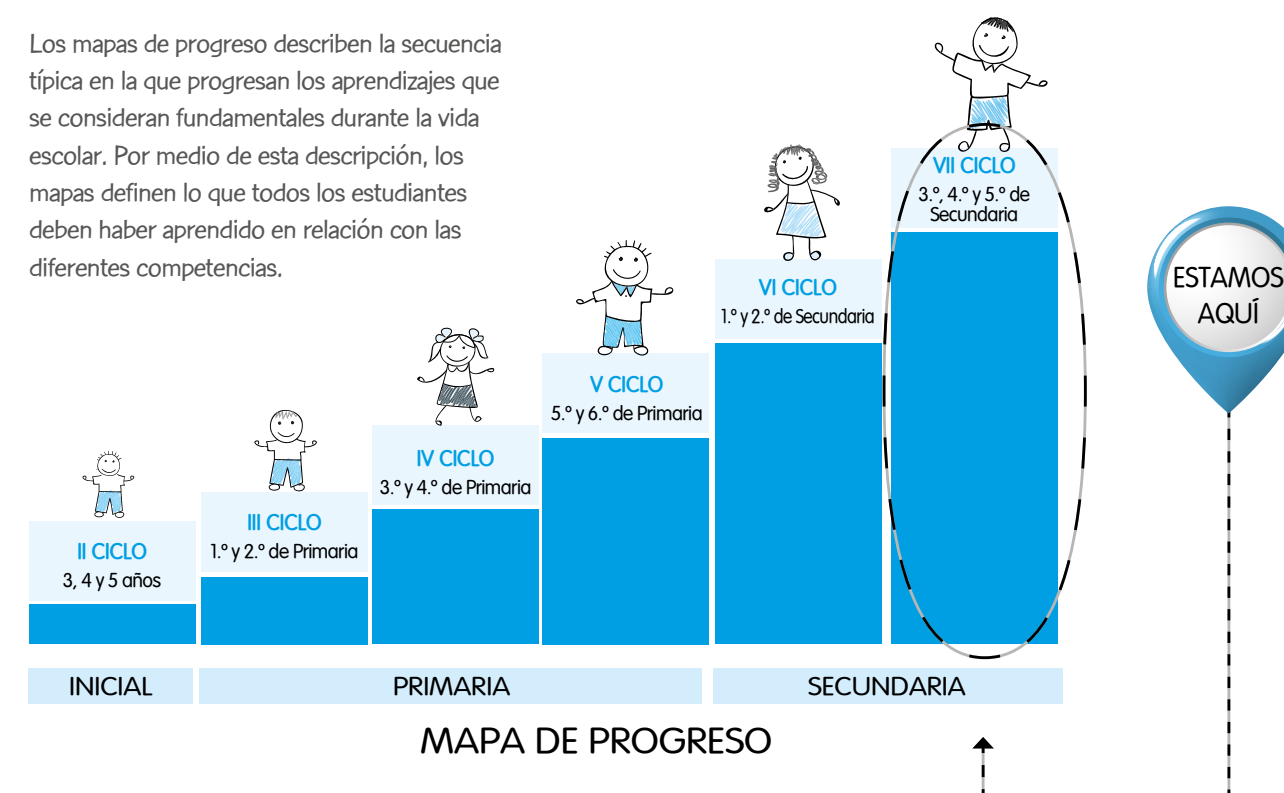
Si bien es cierto que las competencias y sus capacidades son las mismas para todos los grados y ciclos, los docentes debemos saber con precisión cómo progresan dichos aprendizajes de ciclo a ciclo educativo. Para ello, contamos con dos valiosos recursos:

- 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 VII 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.

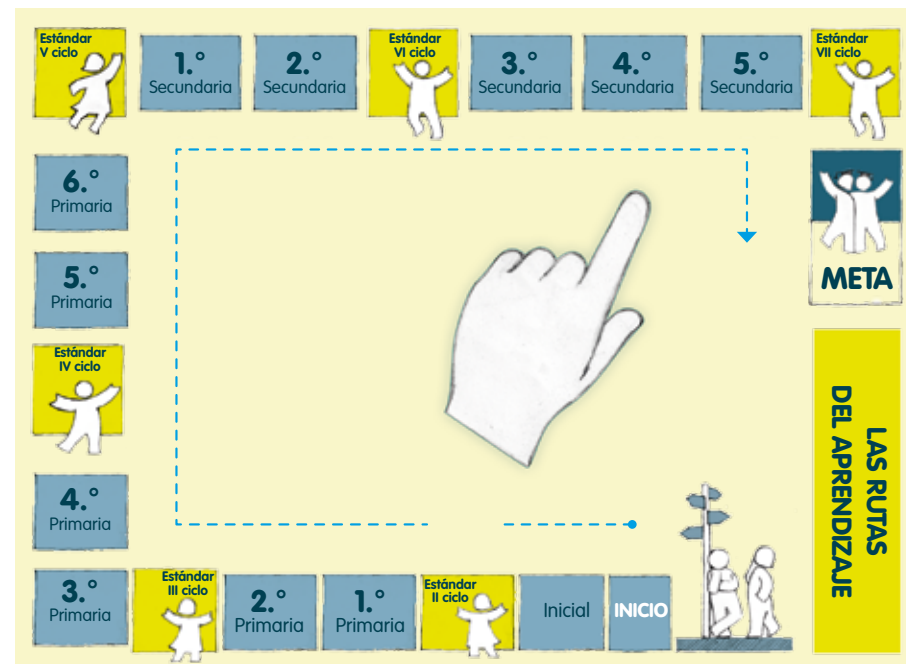




## Indicadores de desempeño de la capacidad

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 VII.



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.

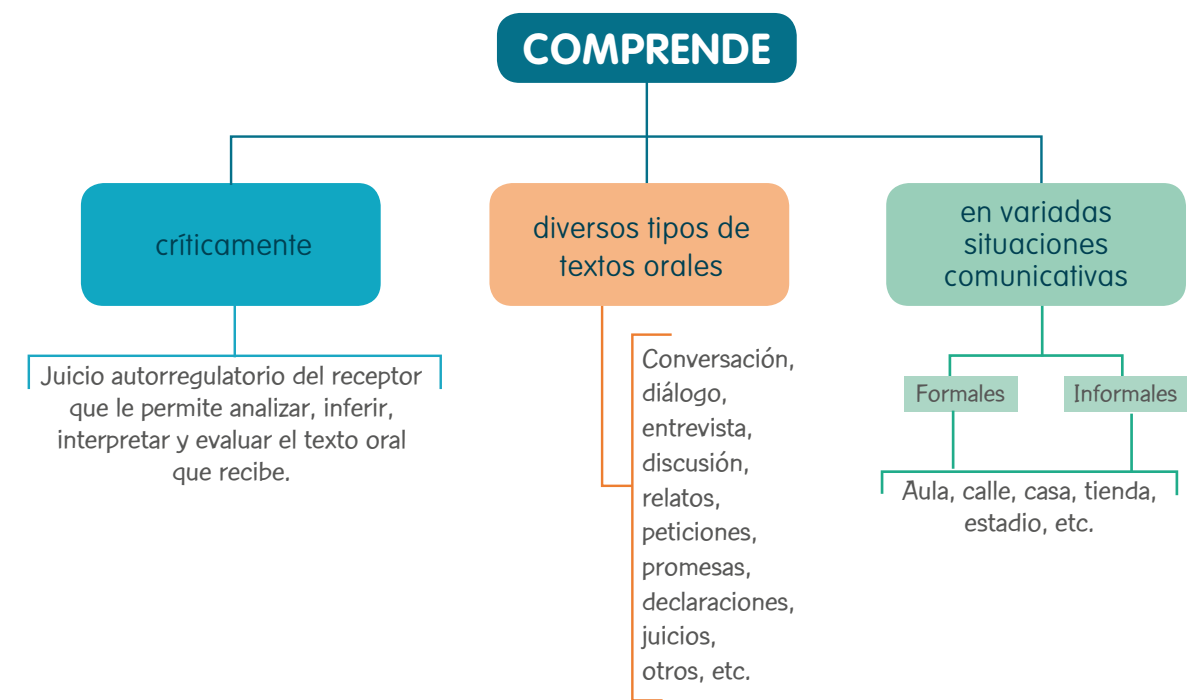
En la sección siguiente, explicamos cada competencia comunicativa y sus capacidades. Las acompañamos con cuadros (matrices) que muestran los estándares y los indicadores de desempeño correspondientes. Dichas matrices muestran la organización progresiva de los indicadores. Para facilitar la labor del docente, incluimos los indicadores de desempeño del ciclo VII y también, como referencia, indicadores del ciclo anterior. 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, explicaremos las competencias y propondremos ejemplos que evidencian su desarrollo en el ciclo VII.

### 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 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.

- Durante el proceso de elecciones municipales que se realiza en la localidad, los estudiantes escuchan los discursos de los candidatos participantes.
- Los estudiantes escuchan en la radio o en la televisión diversos debates sobre temas específicos.
- Llega a la institución un médico para hacer una exposición sobre las enfermedades de transmisión sexual o sobre cómo prevenir la influenza A (H1N1).
- El director de la UGEL visita la institución para felicitar a los estudiantes por los premios obtenidos en concursos interescolares (juegos deportivos, juegos florales, Premio José María Arguedas, Olimpiada Nacional de Matemática u 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.).

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 respetar.

- En cada texto oral que nuestros estudiantes escuchan hay una intencionalidad, ya sea dicha expresamente (explícita) o no (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.

Se acerca el fin del año y un grupo de estudiantes de quinto de Secundaria insiste en presentar un discurso en el que protesta por la educación que recibieron durante los cinco años de Educación Secundaria en la institución educativa. Por este motivo, la directora llama a uno de ellos. Se desarrolla, entonces, el siguiente diálogo entre ella, Micaela y su docente:

DOCENTE : Micaela, ¿por qué insistes con el discurso ese?

MICAELA : Porque quiero expresarme, decir lo que pienso, lo que siento...

DIRECTORA : Mi amor, todos queremos decir lo que sentimos, pero muchas veces nos toca hacer cosas que no nos gustan.

MICAELA : Discúlpeme, pero yo no opino igual que usted.

DIRECTORA : Mira, yo te entiendo, pero...

DOCENTE : Escúchame, Micaela: ¿no quieres recibirte, tener un título, una profesión... ser alguien en la vida...?

MICAELA : ¡Pero yo ya soy alguien en la vida!

En este ejemplo podemos ver que Micaela persiste en mantener su discurso. Su maestro y la directora tratan de convencerla para que cambie de idea. Ella demuestra su convencimiento cuando le responde a su maestro de manera contundente: "¡Pero yo ya soy alguien en la vida!".

Adaptado de la película *La educación prohibida*, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

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 habilidad cobra relevancia cuando se reconoce que la mayor proporción de tiempo que las personas destinan a comunicarse se concentra en el acto de escuchar.

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

### ¿Qué capacidades son indispensables para lograr esta competencia?

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



En la 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 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 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 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 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.

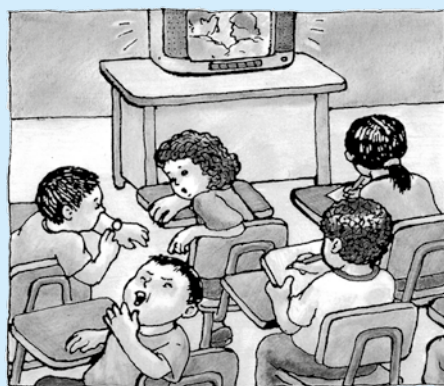
	Ciclo VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	<p>Comprende textos sobre temas diversos infringiendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita; interpreta la intención del emisor en discursos que contienen ironías y sesgos. Evalúa la fiabilidad de los textos orales escuchados 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 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 contrargumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.</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 contrargumentar, eligiendo estratégicamente cómo y en qué momento participa.</p>
	2.º grado	3.º grado
	<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>	<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>
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 el tipo de texto oral utilizando varios organizadores gráficos.</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 estratégicamente organizadores gráficos.</p>
Recupera y organiza información de diversos textos orales.	<p>Identifica información básica y varios detalles dispersos en el texto oral con temática variada.</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 asumida.</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>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> <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 estereotipos, roles del hablante y los intereses que están detrás del discurso para asumir una posición.</p>	<p>Identifica información básica y varios detalles específicos y 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, argumentos y contraargumentos.</p> <p>Elabora un resumen del texto oral integrando información relevante y complementaria.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, detalles y relaciones diversas entre ideas a partir de información explícita e implícita en los textos que escucha.</p> <p>Deduce el tema específico, la idea central, conclusiones y la intención del emisor en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta la intención del emisor, el sentido figurado, la ironía, sesgos, ambigüedades y falacias en los textos que escucha.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p> <p>Evalúa las ideas, las posturas y la validez de los argumentos en relación al propósito del texto.</p> <p>Evalúa la pertinencia y eficacia de las estrategias discursivas en relación al contexto y al propósito del hablante.</p> <p>Descubre las representaciones sociales y las relaciones de poder de los textos que escucha para construir su postura propia.</p>
	3.º grado	4.º grado
	<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>	<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 estratégicamente organizadores gráficos.</p>
	4.º grado	5.º grado
	<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>	<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 estratégicamente organizadores gráficos.</p>
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	<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, argumentos y contraargumentos.</p> <p>Elabora un resumen del texto oral integrando información relevante y complementaria.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, detalles y relaciones diversas entre ideas a partir de información explícita e implícita en los textos que escucha.</p> <p>Deduce el tema específico, la idea central, conclusiones y la intención del emisor en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta la intención del emisor, el sentido figurado, la ironía, sesgos, ambigüedades y falacias en los textos que escucha.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p> <p>Evalúa las ideas, las posturas y la validez de los argumentos en relación al propósito del texto.</p> <p>Evalúa la pertinencia y eficacia de las estrategias discursivas en relación al contexto y al propósito del hablante.</p> <p>Descubre las representaciones sociales y las relaciones de poder de los textos que escucha para construir su postura propia.</p>	<p>Identifica información básica y varios detalles específicos y 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, argumentos y contraargumentos.</p> <p>Elabora un resumen del texto oral integrando información relevante y complementaria.</p> <p>Deduce palabras desconocidas, detalles y relaciones diversas entre ideas a partir de información explícita e implícita en los textos que escucha.</p> <p>Deduce el tema específico, la idea central, conclusiones y la intención del emisor en los textos que escucha.</p> <p>Interpreta la intención del emisor, el sentido figurado, la ironía, sesgos, ambigüedades y falacias en los textos que escucha.</p> <p>Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.</p> <p>Evalúa las ideas, las posturas y la validez de los argumentos en relación al propósito del texto.</p> <p>Evalúa la pertinencia y eficacia de las estrategias discursivas en relación al contexto y al propósito del hablante.</p> <p>Descubre las representaciones sociales y las relaciones de poder de los textos que escucha para construir su postura propia.</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).

Consiste en la actitud o disposición para entender lo que la otra persona expresa. Esta capacidad implica algo más que lograr una buena audición o decodificación de los mensajes; es decir, va más allá de la simple actividad de oír las vibraciones de sonido. 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 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 el celular, el reloj, la ventana, dibujos u otros; preguntar sobre otras cosas; dormir.



### Actitudes de estudiantes que SÍ ESCUCHAN

Mirar a la pantalla del proyector; hacer anotaciones; mostrar un lenguaje corporal positivo.

El texto que transcribimos a continuación nos servirá como referente para ejemplificar las capacidades que explicaremos a continuación.

En un concurso de debate sobre el tema "Preservemos el Santuario Histórico de Machu Picchu", Daniela (estudiante) dijo lo siguiente:

"Distinguidísima concurrencia, quisiera iniciar mi discurso compartiendo con ustedes unos versos de Martín Adán.  
'Yo me moriré / porque no me basto. / Pero tú vives, Machu Picchu, / Piedra que se está en su alto. // Piedra que me representa, / piedra que se está gastando'.

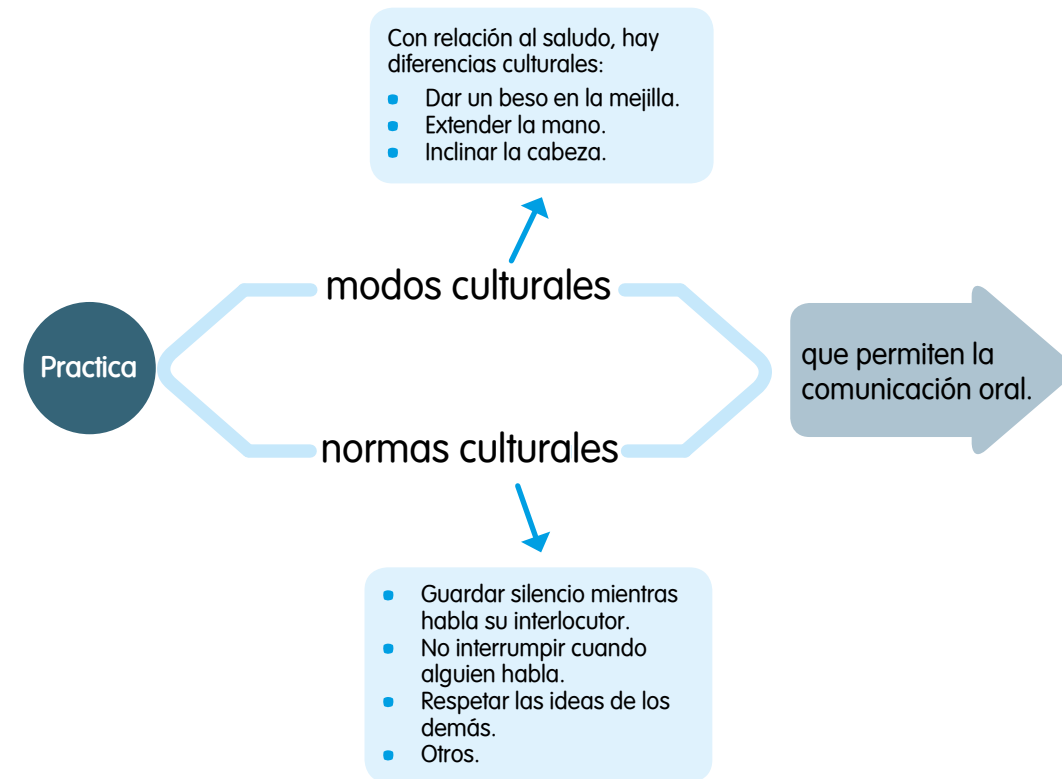


Este poeta no ve a Machu Picchu desde fuera, sino que lo hace suyo, reconoce su valor, sabe que el trabajo inca no será eterno, que perdurará si lo cuidamos. Creo que para proteger este santuario es necesario identificarse con él, sentirlo nuestro. Qué mejor que aplicando los valores que se manifiestan en cada uno de sus rincones. 'Nadie ama lo que no conoce', nos dice San Agustín.

Y es que solo conociendo la verdadera esencia de algo llegaremos a quererlo, y lo mismo pasa con la identidad: si en el colegio no se incentiva a los niños a investigar y a conocer sus costumbres, tradiciones, su historia, difícilmente van a amar la cultura de su pueblo cuando sean mayores. Por eso es importante que empecemos reconociendo qué valores aplicaron nuestros ancestros. Por ejemplo, la creatividad, tal como lo afirma el arqueólogo peruano Elías Mujica: Machu Picchu es la síntesis de la creatividad. Asimismo, tenemos la organización que hizo posible construirlo; así lo dice Uriel Fogué: "La arquitectura no puede darse sin la sociedad que la sostiene". Entonces, compañeros, como estudiantes líderes no esperemos que nuestras autoridades den la iniciativa. Pongamos en práctica estos valores y desde nuestros municipios escolares propongamos proyectos innovadores que contribuyan a cimentar la identidad. Formemos personas sensatas, capaces de preservar su entorno natural y cultural en cualquier lugar, situación o circunstancia en que se encuentren. Señores, sí es posible. Por ejemplo, mi institución viene realizando proyectos de turismo educativo local, festivales y pasacalles, entre otros, como muestra de lo que un verdadero equipo puede lograr.

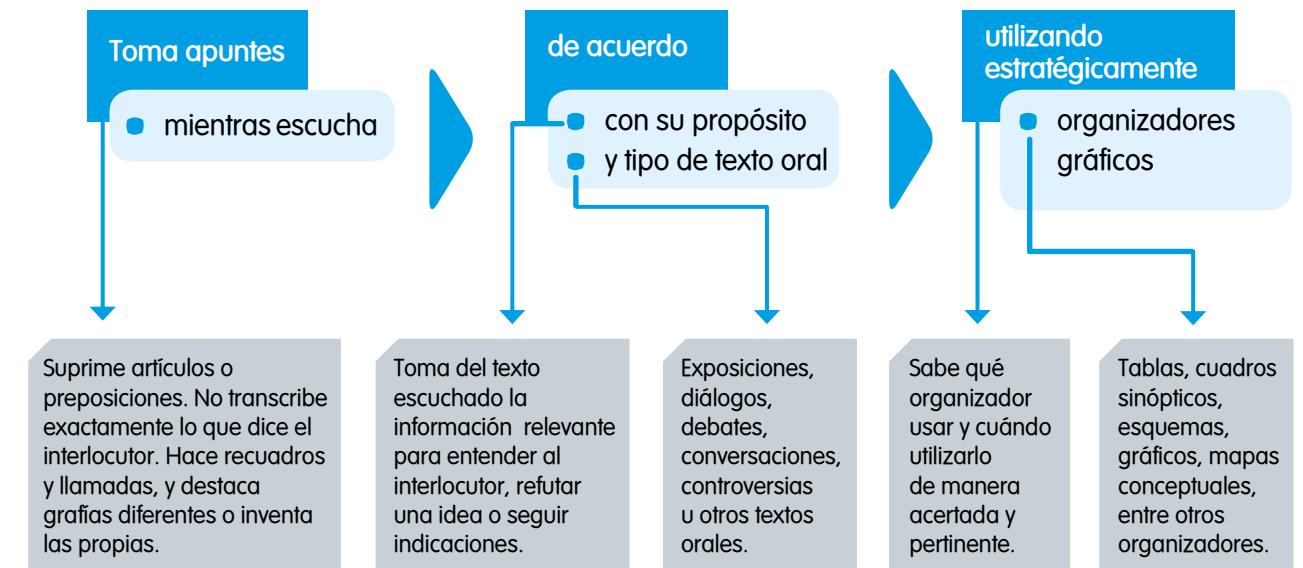
En conclusión, solamente si nos identificamos con nuestro patrimonio podremos cuidarlo con conciencia. Amigos, Machu Picchu espera por nosotros. Incluso sin visitarlo, las raíces de nuestra cultura nos unen a él. Estoy convencida de que sí lo conseguiremos, porque nuestro país está lleno de gente con capacidades para potenciar, para desarrollarse y lograr cosas grandes. Les invito a construir un Perú tan grande como lo es Machu Picchu".

Los estudiantes deben practicar normas culturales que permiten la interacción oral. En las interrelaciones con amigos, compañeros de estudio, familiares, autoridades y otras personas, nuestros estudiantes tienen la oportunidad de aprender y experimentar, por ejemplo, cómo funcionan el diálogo y la negociación. Asimismo, el desarrollo de actitudes y valores como la empatía, la solidaridad, la cooperación, la reflexión, el autocontrol, la tolerancia y el consenso. Esto les permitirá avanzar en su realización personal, sea cual sea el ámbito donde se encuentren. En el siguiente gráfico te presentamos algunas precisiones:



Un desempeño importante que podemos fomentar en las aulas es tomar apuntes. Mientras escucha, cada estudiante, de acuerdo con su conocimiento sobre el tema, puede utilizar símbolos, gráficos, dibujos o expresiones cortas cuando desea tomar apuntes. Lo importante es que se acostumbre a realizar eficazmente este tipo de actividad, porque así logrará retener más información y se verá obligado a aumentar su concentración y su atención. Este indicador se gradúa de tercer a quinto grado. Mientras que los estudiantes de tercer grado utilizan *varios* organizadores gráficos en la *toma de apuntes*, en el cuarto y el quinto grado lo ideal es que utilicen estratégicamente esos organizadores gráficos. Sin embargo, esto es flexible, porque la forma de registrar

nuestra comprensión es personal, y el docente debe respetarla. En el siguiente gráfico hacemos algunas precisiones:



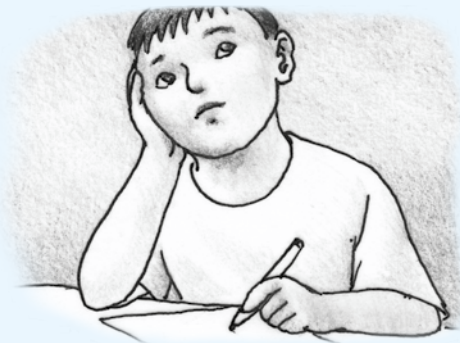
### Recupera y organiza información de diversos textos orales

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 expresada explícitamente por el hablante, y escoger lo que nos parece relevante según el tema y el propósito de nuestro interlocutor y de acuerdo con 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.

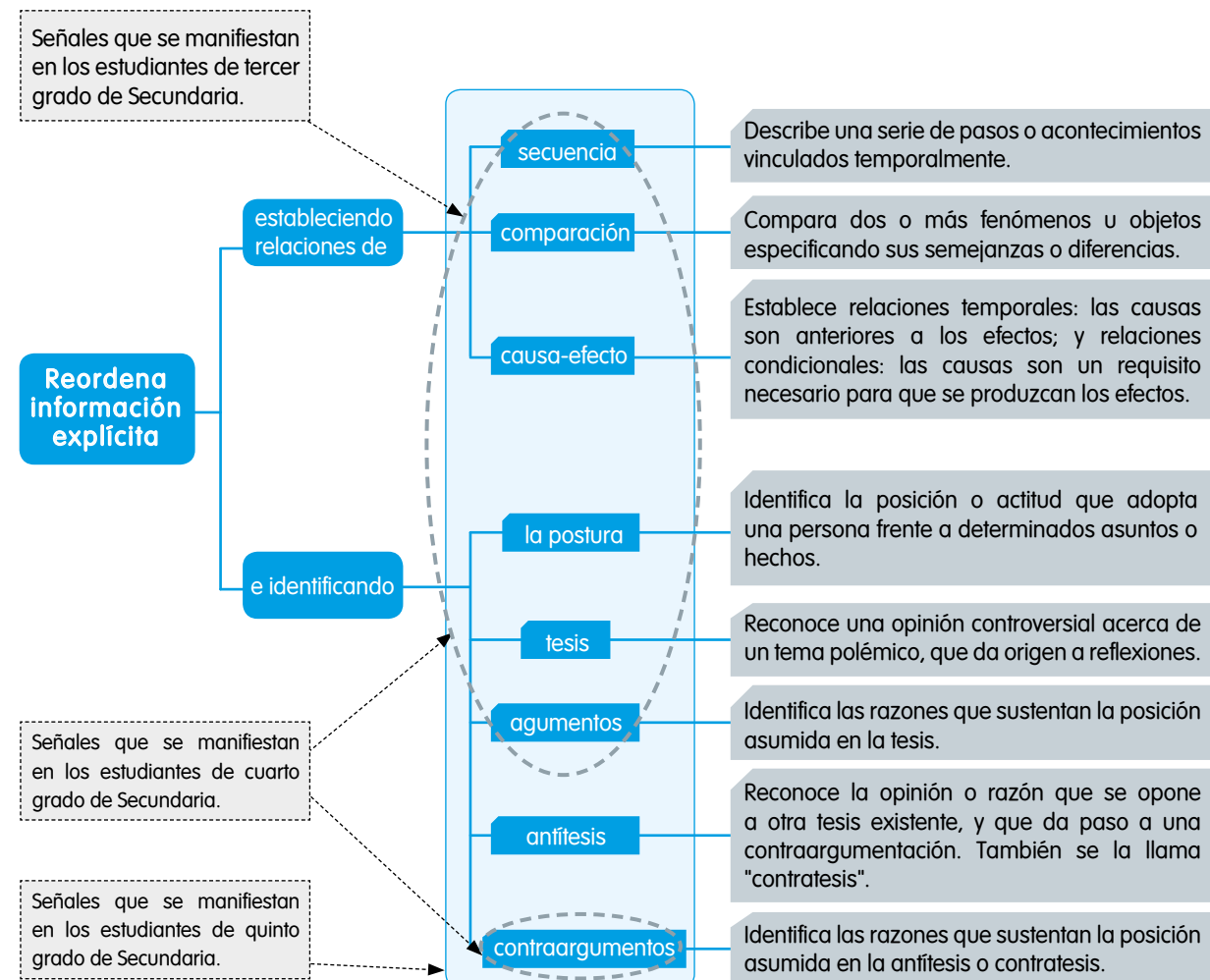
Joel es un estudiante que participa en el concurso de debate "Preservemos el Santuario Histórico de Machu Picchu". Logra recuperar y reorganizar la siguiente información de la presentación que hizo Daniela (ver p. 89):

- El trabajo inca no es eterno, hay que cuidarlo.
- Reconocer los valores de nuestros ancestros: creatividad y organización.
- Proponer proyectos innovadores para cimentar identidad y ser capaces de preservar la naturaleza y la cultura.
- Solo si nos identificamos con nuestro patrimonio, podemos cuidarlo con conciencia.



Una manifestación importante de esta capacidad consiste en reordenar información explícita. Para ello, tus estudiantes establecen relaciones de secuencia, comparación, causa-efecto; identifican la postura, tesis, anítesis, argumentos y contraargumentos en los textos escuchados.

Este indicador se ajusta de un año a otro. En el cuadro que te presentamos a continuación describimos las relaciones y otros aspectos que comprende este indicador.



Este indicador señala que, en un texto oral, un estudiante de tercer grado de educación Secundaria debe ser capaz de establecer relaciones de secuencia, comparación y causa-efecto, e identificar la postura, la tesis y los argumentos. En un estudiante de cuarto grado se suman la identificación de los contraargumentos de la misma tesis; y, finalmente, en el estudiante de quinto grado se agrega la anítesis.

Para ejemplificar este indicador, transcribimos el siguiente texto oral sobre los alimentos transgénicos:

**TESIS:** Los transgénicos son variedades mejoradas y con ellas se paliará el hambre en el mundo.

**ARGUMENTO:**

Es cierto que parte del problema del hambre en el mundo es que no hay una adecuada distribución de alimentos. Hay países con excedentes y otros muchos que no cubren sus necesidades. Sin embargo, la solución no es llenar camiones con alimentos en unos sitios para alimentar países con hambre. Eso tampoco es sostenible ambientalmente. Se trata de que los países con hambrunas puedan abastecerse de forma autónoma. Y ahí, la productividad de las cosechas es un punto clave. Por mucho que se quiera, países con pocas precipitaciones tienen grandes limitaciones. O bien renuncian a tener más población, o bien encuentran formas de producir más alimentos. Por supuesto, hay muchos otros factores: técnicas de producción, políticas, económicas, etc.

No obstante, si estamos todos de acuerdo en que hay que darles a estos países acceso a la tecnología en forma de portátiles, móviles, etc., ¿quiénes somos nosotros para negarles el acceso a la tecnología en forma de semillas que produzcan más con menos? No debemos olvidar que también hay investigaciones con transgénicos que son *open source*, pagadas por fundaciones sin ánimo de lucro y que también reciben críticas ¡solo por ser transgénicos! Sinceramente, creo que la ingeniería genética es un gran avance de nuestra sociedad. Como todas las nuevas tecnologías, despierta recelos y requiere que revisemos sus impactos.

<<http://www.directoalpaladar.com/salud/argumentos-en-defensa-de-los-alimentos-transgenicos>>.

**ANTÍTESIS:** Los alimentos modificados genéticamente son todos, solo que ahora tenemos técnicas más potentes para crearlos.

**CONTRAARGUMENTO:**

No me trago los argumentos de que se trata de variedades mejoradas y que con ellas se paliará el hambre en el mundo, sobre todo porque son semillas con *royalties* en manos de multinacionales, las mismas que distribuyen los pesticidas a los que son más resistentes –aunque algunas llevan incorporada una toxina que las protege frente a las plagas–. Un negocio redondo.

Es cierto que desde la revolución agrícola se vienen realizando injertos y cruces de todo tipo, que son los que han dado lugar a muchas de las variedades que hoy en día disfrutamos en casa, y que nadie nunca ha levantado la voz por ello o a lo mejor sí, pero no tanto.

Comparaciones

Causa-efecto

Las secciones subrayadas son los argumentos.

Causa-efecto

Secuencia

No es menos cierto tampoco que a veces seamos nosotros, los consumidores, los que nos cargamos la biodiversidad. [...]. A pesar de ello, también creo que la modificación genética traspasa una línea que no deberíamos haber cruzado, o al menos no de la manera en que se ha hecho, en manos de empresas cuyos deseos distan mucho de eliminar el problema del hambre en el mundo, sino que lo que quieren es ganar más y más dinero. No es que sean perversas, simplemente son empresas, y buscan el máximo beneficio.

Causa-efecto

Soy un hombre de ciencia, y considero imprescindible apoyar los avances de esta, no anclarnos en el pasado por miedo al cambio, porque así no evolucionamos, pero no me gusta nada que la ciencia se someta al poderoso caballero don dinero, porque entonces podemos echarnos a temblar, y más si se trata de lo que les damos de comer a nuestros hijos.

Comparaciones

Por mi parte, me preocupó mucho de que cuando compro [...] en la etiqueta especifique claramente que no proviene de alimentos modificados genéticamente, pero no puedo controlar si la gallina de mi huevo o la ternera de mi filete lo ha comido.

<<http://www.directoalpaladar.com/cultura-gastronomica/el-huevo-modificado-geneticamente>>.



### 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 de 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 junto. Si interpreta adecuadamente, lo que quiso decir el interlocutor no se pierde en el camino.

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

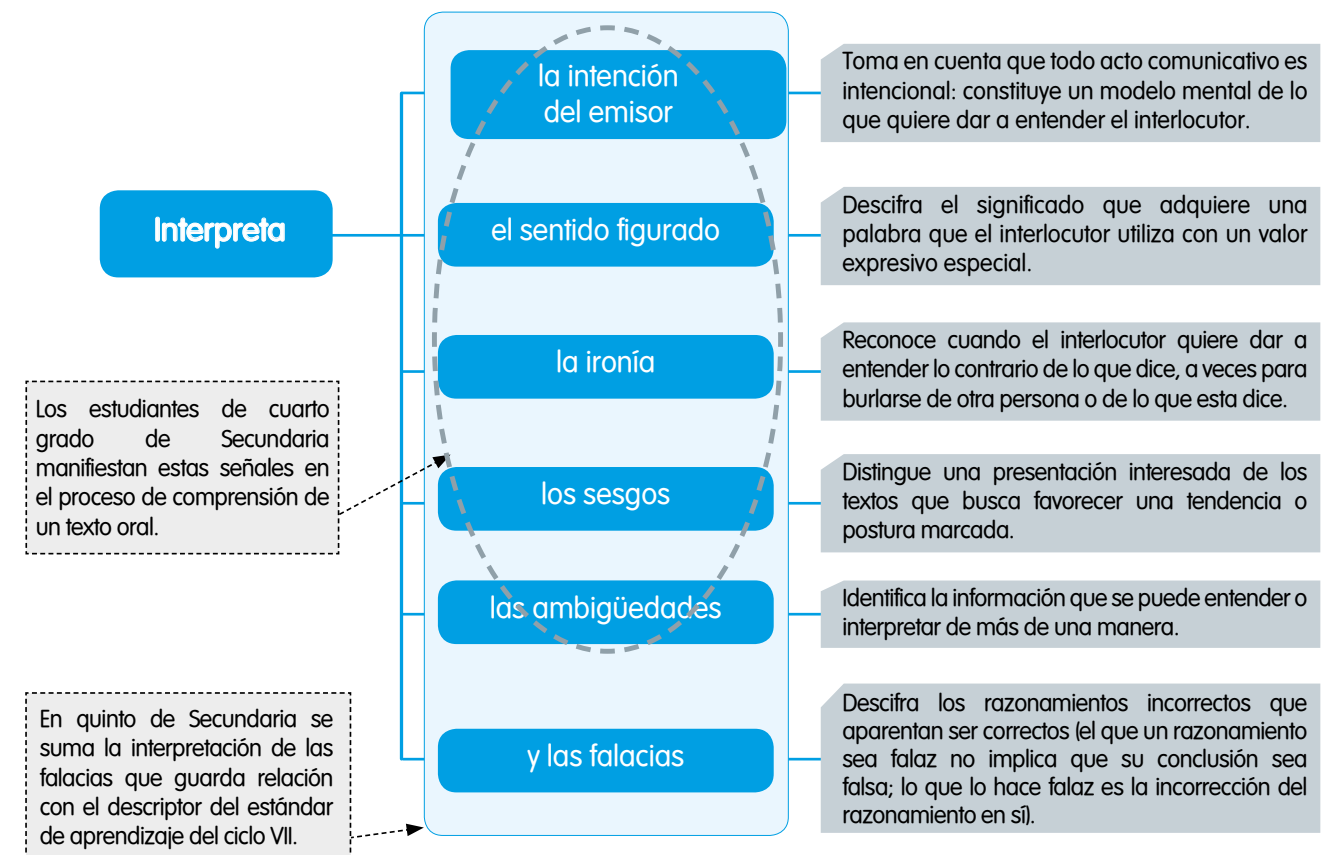
- La inferencia acerca de los elementos del texto mismo. En muchas ocasiones se necesita deducir los elementos a los que hace referencia el texto (animales, objetos, personajes, lugares, hechos).
- La inferencia del sentido global. Para que la comunicación sea exitosa, debemos deducir el tema y el propósito del texto oral (si no están explícitos).

- La inferencia del sentido figurado. La riqueza del lenguaje y la polisemia de las palabras obligan al que escucha a descubrir el sentido escondido tras lo que se dice.

Joel, el estudiante que participa en el debate acerca de la preservación de Machu Picchu, puede inferir a partir de lo escuchado:

- Solamente si conocemos algo podemos tener un sentimiento de amor, cariño o afecto ("nadie ama lo que no conoce").
- La propuesta de preservar el santuario de Machu Picchu se basa en la práctica de valores y solo hace falta proponernos su aplicación ("nuestro país está lleno de gente con capacidades para potenciar, para desarrollarse y lograr cosas grandes").

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







### 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.

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.



Joel hace la siguiente reflexión crítica:

*En relación con la forma*, en el discurso hay una combinación de poesía y argumento que me parece pertinente

porque le sirve como reflexión para iniciar su discurso; también presenta ejemplos para explicar y convencer sobre su propuesta, y una conclusión.

*En relación con el contenido*, las ideas que expresa la estudiante son coherentes porque primero hace referencia a diferentes personajes (Marfín Adán, San Agustín, Elías Mujica y Uriel Fogué), para luego tener argumentos y plantear su propuesta, que consiste en promover la práctica de valores.

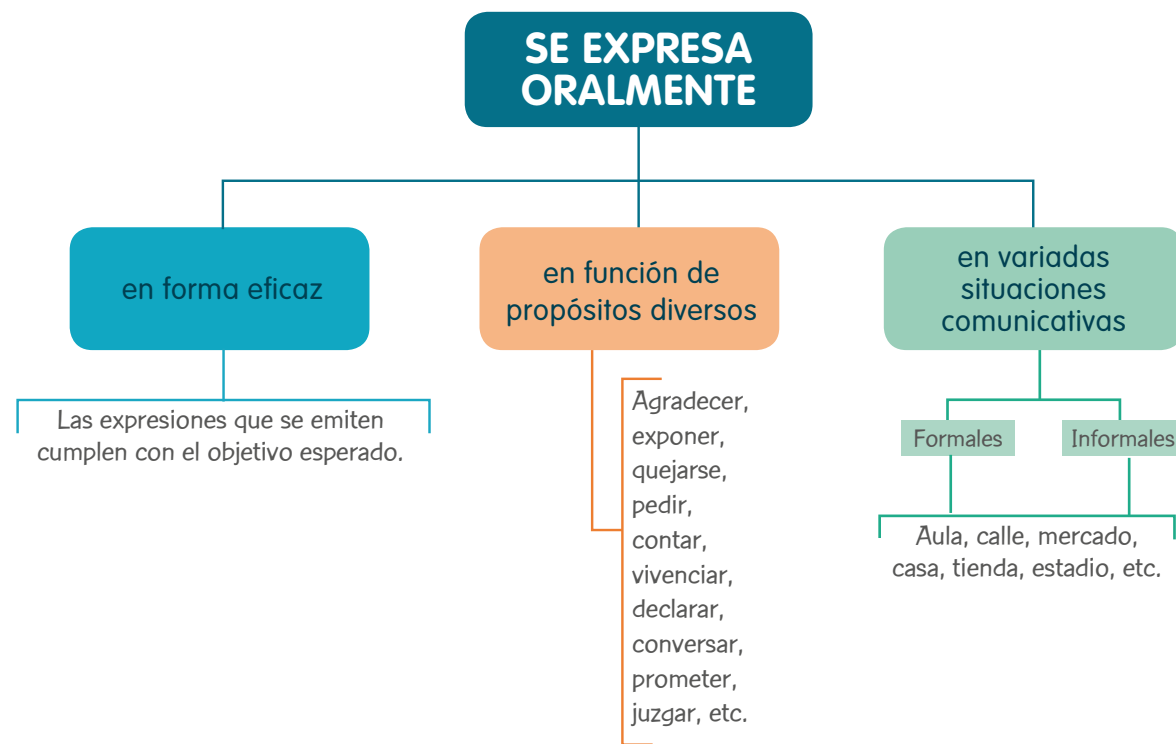
*En relación con el contexto*, el texto sí responde al contexto, porque se trata de hacer propuestas para preservar el Santuario Histórico de Machu Picchu.

### 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?**

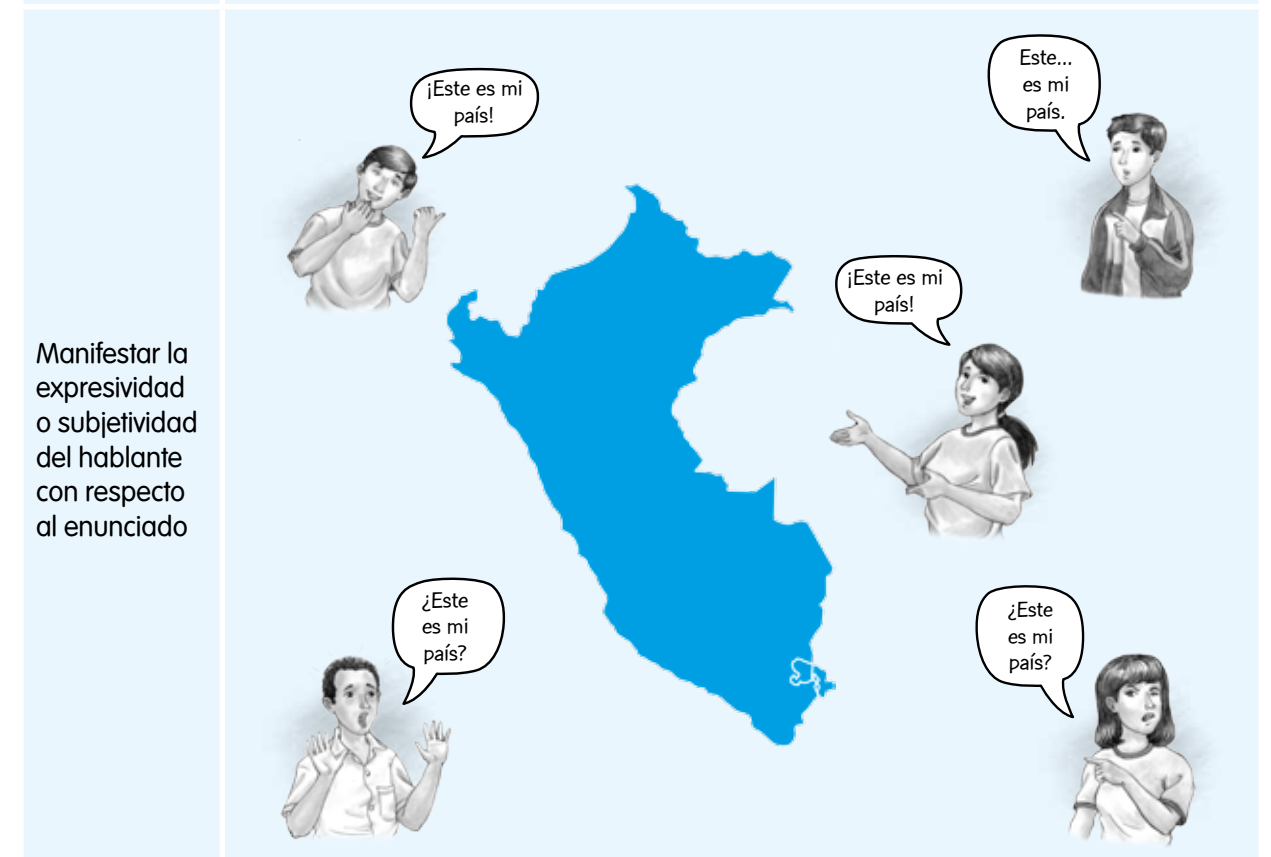
El estudiante se expresa oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas; interactúa con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas; y logra expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos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

- En diferentes situaciones comunicativas. Las personas nos expresamos en forma diferente según el interlocutor y el lugar donde nos encontramos. 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, de modo que sean capaces de desarrollarse como personas que usan el lenguaje para aprender y para mediar sus interacciones sociales.
- Expresarse oralmente 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 producción del texto oral, es decir, con qué intención hablamos. No es lo mismo hablar para contestar a una pregunta que para pedir un favor, manifestar un deseo o una duda, o contar una experiencia personal. Asimismo, podemos presentar una misma idea de formas muy distintas.

En todo enunciado se refleja la actitud del emisor hacia el oyente y hacia lo que dice. En este sentido, cada vez que hablamos lo hacemos con ciertos propósitos.

PROPÓSITO	EJEMPLOS
Informar	<ul style="list-style-type: none"> <li>El dólar subió a 3,85 soles la compra y 3,88 la venta.</li> <li>Mañana se aplicará la evaluación PISA a todos los estudiantes que tengan 15 años.</li> </ul>
Obtener información	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿A qué hora será la evaluación?</li> <li>¿Por qué solamente se evalúa a los estudiantes de 15 años?</li> <li>¿El próximo año también habrá evaluación PISA?</li> </ul>
Influir en el destinatario	<ul style="list-style-type: none"> <li>La tecnología genética ha hecho posible que los alimentos sean más nutritivos, introduciendo ciertas características de plantas y animales, por lo cual va a disminuir la mala nutrición de muchos seres humanos. Incluso algunos entusiastas creen que gracias a los alimentos transgénicos se erradicará el hambre en el mundo, porque los frutos son más nutritivos y grandes.</li> </ul>



### ¿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 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 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 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 VI	Ciclo VII	
Nivel del mapa	Comprende textos sobre temas diversos infringiendo 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 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.	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.	5.° grado
Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	2.° 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. Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente una serie de conectores y referentes. Utiliza vocabulario variado y pertinente.	3.° 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 y especializado a partir de sus saberes previos y variadas fuentes de información, evitando contradicciones y vacíos de información. Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente diversos recursos cohesivos. Utiliza vocabulario preciso, pertinente y especializado.	4.° 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 y especializado a partir de sus saberes previos y variadas fuentes de información, evitando contradicciones y vacíos de información. Relaciona ideas o informaciones utilizando pertinentemente diversos recursos cohesivos. Utiliza vocabulario preciso, pertinente y especializado.
Expresa con claridad sus ideas.	2.° grado Incorpora a su texto oral refranes, anécdotas y 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. 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 y contradicciones. Evalúa si ha utilizado vocabulario variado y pertinente.	3.° grado 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. 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 y especializado.	4.° grado Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal, ironías y ejemplificaciones. Varía la entonación, volumen, ritmo, pausas y cadencias 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. 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 y especializado.
Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	2.° grado Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal, ironías y ejemplificaciones. Varía la entonación, volumen, ritmo, pausas y cadencias 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. 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 y especializado.	3.° grado Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal, ironías y ejemplificaciones. Varía la entonación, volumen, ritmo, pausas y cadencias 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. 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 y especializado.	4.° grado Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal, ironías y ejemplificaciones. Varía la entonación, volumen, ritmo, pausas y cadencias 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. 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 y especializado.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.	2.° grado 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.	3.° grado 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.	4.° grado 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.



Cuando Daniela participa en el debate. "Preservemos el santuario histórico de Machu Picchu", comienza de la siguiente manera: Distinguidísima concurrencia, quisiera iniciar mi discurso

compartiendo con ustedes unos versos de Martín Adán. Y dice así: *Yo me moriré/porque...*

En cambio, cuando su compañera le pregunta sus datos personales, ella responde de la siguiente manera:

"Hola, me llamo Daniela, tengo 16 años, vivo en San Martín de Porres..."

En ambos ejemplos podemos darnos cuenta de que Daniela adecúa su texto al destinatario; y su registro, a la situación comunicativa en la que se encuentra.



### 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.

Daniela se encuentra con su amiga y le cuenta lo siguiente:

Hola, Carina. Estoy molesta con el cobrador del micro porque **justamente** ahora que **estaba** viniendo, **yo era escolar** y quería paggg... quería que pague un sol veinte, un sol cuarenta... Y ¡está loco! Estoy viniendo de Surco a Miraflores. Bueno, **también a mí, también me molesta que yo me pare al paradero** y no me **quiera** recoger porque **saben** que solamente **les voy** a pagar china. Que los cobradores sean vivos con los escolares. ¡A mí, me llega!

El texto habría resultado más cohesionado si Daniela hubiera dicho lo siguiente:

Me molesta el cobrador del micro, porque justo ahora que vengo quería que pague un sol veinte, un sol cuarenta... ¡Está loco! Estoy viniendo de Surco a Miraflores. Bueno, también me llega que no me quieran recoger del paradero porque saben que solamente les voy a pagar china. Que los cobradores sean vivos con los escolares a mí, me llega.

Un indicador importante de esta capacidad consiste en ordenar las ideas en torno a un tema. En este último ciclo de la escolaridad es deseable que tus estudiantes aborden temas específicos y especializados a partir de sus saberes previos, pero también que recurran a variadas fuentes de información. La capacidad supone asimismo integrar toda esa información evitando contradicciones y vacíos. Como es evidente, otro indicador importante del desempeño de tus estudiantes consiste en utilizar un vocabulario cada vez más preciso, pertinente y especializado en la construcción de sus textos orales. Para explicar y ejemplificar estos dos indicadores transcribimos el discurso de Joel, el otro estudiante que participó en el concurso de debate "Preservemos el Santuario Histórico de Machu Picchu".

En este discurso podemos observar que el estudiante desarrolla un tema específico utilizando variadas fuentes de información y un vocabulario preciso, pertinente y especializado.

El tema específico que se desarrolla es la preservación de Machu Picchu.

Variadas fuentes de información.

Vocabulario preciso, pertinente y especializado.

En esta oportunidad les voy argumentar la tesis "Si no peruanizamos Machu Picchu, su conservación será letra muerta y oídos sordos". Las investigaciones realizadas por Silva Santisteban y Rabines indican que Machu Picchu fue construida por orden del primer inca del Tahuantinsuyo, Cusi Yupanqui, el nombre primigenio de Pachacútec.

El Instituto Nacional de Cultura advirtió hace una década que Machu Picchu se estaba hundiendo un milímetro por año, con la visita exagerada de los turistas. Díganme ustedes qué se hizo ante este peligro. Pues nada, por una sencilla razón: como parte de nuestra montaña sagrada está privatizada por empresarios extranjeros, a ellos solo les interesan el lucro y las sobreganancias. ¿Hasta cuándo podemos continuar así? ¿Acaso no existe un capital nacional o empresarios peruanos que puedan administrar con nacionalismo y conciencia cívica nuestras riquezas culturales?

Otro acontecimiento memorable es la celebración por el centenario. Pero no olvidemos nunca que Hiram Bingham, la Universidad de Yale y algunos expresidentes peruanos, como Billinghurst, son los responsables directos del hurto de más de 46 000 piezas arqueológicas incas. Como una burla a los peruanos, se devolvió el 17 de julio una microscópica parte de lo saqueado. Los niños y los estudiantes de los pueblos más pobres del Perú exigimos que nos las devuelvan porque nosotros las necesitamos para los museos itinerantes.

Un mea culpa del Perú sería que aún no hemos desarrollado una cultura turística de conservación y protección, pero esto viene de casa, público presente, cuando hacemos garabatos en las paredes de nuestros hogares; y si nuestros padres no nos corrigen, no estamos aprendiendo a conservar lo que es nuestro. En el colegio, cuántas veces hemos visto dibujos y grafitis, pero esa actitud hay que desterrarla y sancionar a los culpables.

Decirles también que cada una de nuestras regiones tiene un pequeño Machu Picchu. En la mía está la ciudad sagrada de Caral, la civilización más antigua de América. Finalmente, peruanizar Machu Picchu significa conocer su historia, ya que nadie puede amar y cuidar lo que no conoce. Significa cuidar su flora, su fauna y su relieve, porque convencidos estamos de que el turismo es la industria sin humos que desarrolla un país. He dicho, honorable auditorio.



### 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.

Veamos los recursos expresivos que aplica Daniela en el discurso y en la conversación con su amiga:

NO VERBAL		PARAVERBAL	
Debate	Conversación	Debate	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mueve las manos.</li> <li>- Se dirige a sus compañeros que participan en el debate.</li> <li>- Mantiene su distancia con sus compañeros y el público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta la mano para señalar la avenida por donde pasan los micros.</li> <li>- Mira de frente a su amiga.</li> <li>- Hace gestos de malestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es enfática cuando plantea su propuesta, para convencer.</li> <li>- Expresa su discurso vocalizando las palabras de forma pertinente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su voz cambia cuando dice: "¡Está loco!" (sorpresa).</li> <li>- "A mí, me llega" (fastidio).</li> </ul>



### 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.

Daniela, que participó en el concurso de debate, evaluó su texto oral de la siguiente manera:

- Expresé mis ideas con orden lógico y de manera coherente.
- Mi lenguaje fue formal.
- Los argumentos de mi propuesta fueron coherentes.
- Mis propuestas fueron contundentes.
- Mi vocabulario no fue preciso, porque si estoy participando en un debate en donde debo hacer propuestas y luego argumentarlas, no puedo empezar diciendo: *...antes de empezar mi discurso...*

Esta evaluación le permite a la estudiante mejorar su texto oral.



### 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 tipo de texto oral en uso: conversación, debate, discurso, exposición, etc.

En el debate sobre la Preservación del Santuario Histórico de Machu Picchu entre los estudiantes, la interacción se produce de la siguiente manera:

FLOR: Yo no estoy de acuerdo con la propuesta de Daniela porque nos dice que *solo si nos identificamos con nuestro patrimonio podemos cuidarlo con conciencia y que propongamos proyectos innovadores*, y creo que para plantear proyectos tenemos que hacer investigaciones sociológicas de la población, de cómo viven. Por eso yo propongo crear un instituto multidisciplinario, porque esto va a abarcar a todos. Me refiero a que ese instituto congregue no solamente antropólogos, sino también administradores; que congregue también a economistas, que congregue a ingenieros medioambientales para que esta institución pueda abrir más campo y proteja a Machu Picchu...

LUIS: Con respecto a la propuesta de mi compañera que propone la creación del instituto multidisciplinario para preservar Machu Picchu, hay que ponernos a pensar a cargo de quién estaría. Si no, caería en la misma demagogia que el Consejo de Gestión de Machu Picchu, que me parece que fue creado con la misma intención... Entonces, pongámonos a reflexionar un poco acerca de ello. Yo creo que la normatividad ya está dada, los grupos ya están formados; lo que falta, en realidad, es ponerlos en práctica.

FLOR: Yo voy a defender mi posición acerca de lo que mi compañero aclaró. Ese instituto multidisciplinario podría estar muy bien a cargo de la UGM: Unidad de Gestión de Machu Picchu; esta misma podría presidirlo. ¿Quién está presidiendo esto? El señor presidente de la región Cusco. Entonces este mismo podría estar a cargo y podría atribuirse más a lo que son los ingenieros medioambientales, etc.

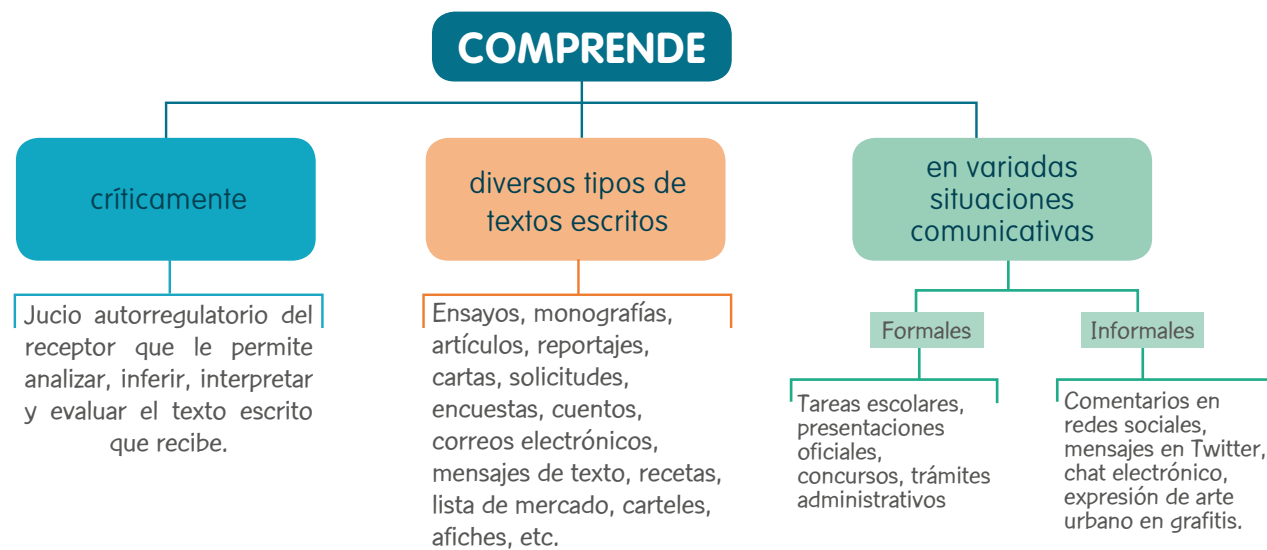
En esta interacción, los estudiantes que participan en el debate mantienen el hilo temático al expresar sus ideas de acuerdo con la situación comunicativa.

### Sinergia de capacidades

Los procesos de expresión 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 centralmente darle un significado. Por ello, un aspecto esencial 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 diferentes tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual demanda modos diversos de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas, en la interacción con diversos textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante puede recurrir a varios 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 el lector; asimismo, 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 los estudiantes mientras leen textos.



A continuación, te presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o 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 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 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 VI	Ciclo VII		
Nivel del mapa	Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando 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.	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.		
Recupera información de diversos textos escritos.	<p>2.° grado</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, audiovisual).</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>3.° grado</p> <p>Localiza información relevante en diversos tipos de texto con estructura compleja, 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, audiovisual).</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>	<p>4.° grado</p> <p>Localiza información relevante en diversos tipos de texto con estructura compleja, 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, audiovisual).</p> <p>Construye organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, 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>	<p>5.° grado</p> <p>Localiza información relevante en diversos tipos de texto con estructura compleja, 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, audiovisual).</p> <p>Construye organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, 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>

Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.
Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.
Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características y cualidades de personajes, objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.	Deduce atributos, características, cualidades y funciones de personajes, objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.	Deduce atributos, características, cualidades y funciones de personajes, objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.	Deduce atributos, características, cualidades y funciones de personajes, objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y con diversidad temática.	Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y con diversidad temática.
	Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	Deduce el tema central, subtemas, la idea principal, la tesis, los argumentos y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	Deduce el tema central, subtemas, la idea principal, la tesis, los argumentos y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos con estructura compleja.	Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.	Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.	Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.
	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.

Estamos inmersos en la comunicación escrita. Interactuamos frecuentemente con muchos textos escritos dentro de las actividades de nuestro día a día, como afiches, periódicos, libros, revistas, ensayos escolares, etc. En esta sección elegimos tres textos que se encuentran en los módulos de comprensión lectora de tercero, cuarto y quinto de Secundaria para ilustrar las capacidades e indicadores de la comprensión lectora.

### Texto 1

#### LA DIOSA CIEGA

Las erinias perseguían a los transgresores torturándolos con sus gritos, sus sermones, sus llantos y, por eso mismo, Némesis se arrastraba detrás de los culpables para exigir venganza. Sin embargo, Themis, la diosa ciega, la que lleva una venda en los ojos para ser imparcial y no distinguir ricos de pobres, hombres de mujeres, comerciantes de campesinos, nobles de plebeyos, fue la que finalmente se impuso para administrar justicia y así proceder de la manera más equilibrada y objetiva. Este es el origen mitológico del derecho y de la recta administración de justicia. La diosa debía ser ciega para ser perfecta.

Pero en nuestro país, por desdicha, la justicia no lleva una venda en los ojos. La justicia que debería de orientarse a la redistribución y la equidad está marcada por los intereses de los poderosos, sean grandes compañías, políticos, ex presidentes o individuos que por sus conexiones buscan la impunidad. El aparato judicial en su conjunto es, como lo han dicho críticos del sistema (Foucault, Cerroni, Badiou), una manera disuasiva, poderosa y económica de manejar las disidencias, las resistencias y el cuestionamiento a un statu quo que se reduce a beneficiar a los que se encuentran más cerca de esas relaciones. Precisamente Foucault dice: "Pienso que por debajo del odio que el pueblo tiene a la justicia, a los jueces, a los tribunales y prisiones, no hay que ver tan solo la idea de otra justicia mejor y más justa, sino, en primer lugar y ante todo, la percepción de un punto singular en el que el poder se ejerce a expensas del pueblo..."

Durante este mes de junio dos procesos que se llevan a cabo contra campesinos, mestizos e indígenas, deja constancia vívida de la cita de Michel Foucault. Me refiero al proceso de la llamada Curva del Diablo, en el que jueces y fiscales preguntan y repreguntan, como si los indígenas se encontraran ante la Santa Inquisición, interpelando agresivamente, buscando la contradicción, el error de la interpretación, el fallo en la lengua. De la misma manera, en el proceso que entabló Minera Yanacocha contra la Familia Chaupe para desalojarlos de un terreno en el corazón del Proyecto Conga, en la sesión del viernes 20 de junio, el fiscal acuerda con el abogado de la empresa y presenta pruebas ex aequo, en coordinación. La abogada de los Chaupe, Mirtha Vásquez, ha dicho: "Sí nos ha parecido un poco escandaloso

que a esta etapa del proceso se evidencie cómo la Fiscalía y la empresa minera están coordinadas, por no decir de alguna manera vinculadas (...) en esta parte del juicio aparece la empresa minera con documentos que el Fiscal había presentado como pruebas propias..."

La corrupción, el dinero mal habido, la ansiedad por ganar y tener más, "el emprendedurismo político a toda costa", alimentan los retruécanos de un sistema construido para la componenda y el favoritismo. No han sido pocos los abogados, fiscales (Moreno, Príncipe) y jueces que luchan contra este monstruo desde sus entrañas. Pero son pocos, verdaderamente pocos los que logran a través de sus oscuros y viscosos laberintos salir probos y mantener la serenidad, sabiduría e independencia de criterio que debe regir en todo aquel que busca ser justo. ¿Por qué el letrado, el juez, el miembro del tribunal, el fiscal, el secretario de juzgado, creen que tener poder para juzgar implica mantener las alianzas implícitas con los poderosos y siguen siendo genuflexos y oscuros como sus homólogos durante el Virreinato? Somos independientes, pero qué miedo, qué increíble miedo aún perdura en los letrados ante la libertad de conciencia para juzgar.

Rocío Silva Santisteban

<<http://www.larepublica.pe/columnistas/kolumna-okupalla-diosa-ciega-24-06-2014>>.

### Texto 2

#### LA VERDAD DE LAS MENTIRAS

Desde que escribí mi primer cuento me han preguntado si lo que escribía "era verdad". Aunque mis respuestas satisfacen a veces a los curiosos, a mí me queda rondando, cada vez que contesto a esa pregunta, no importa cuán sincero sea, la incómoda sensación de haber dicho algo que nunca da en el blanco.

Si las novelas son ciertas o falsas importa a cierta gente tanto como que sean buenas o malas y muchos lectores, consciente o inconscientemente, hacen depender lo segundo de lo primero. Los inquisidores españoles, por ejemplo, prohibieron que se publicaran o importaran novelas en las colonias hispanoamericanas con el argumento de que esos libros disparatados y absurdos —es decir, mentirosos— podían ser perjudiciales para la salud espiritual de los indios. Por esta razón, los hispanoamericanos sólo leyeron ficciones de contrabando durante trescientos años y la primera novela que, con tal nombre, se publicó en la América española apareció sólo después de la independencia (en México, en 1816). Al prohibir no unas obras determinadas sino un género literario en abstracto, el Santo Oficio



**Mario Vargas Llosa** (Arequipa, Perú, 1936) es el primer escritor peruano que obtuvo el Premio Nobel de Literatura (2010). Ha publicado un gran número de obras, entre las que destacan las novelas *La ciudad y los perros*, *Conversación en La Catedral*, *La guerra de fin del mundo*, entre otras.

En *La Verdad de las mentiras*, publicado en 1990, el escritor reúne ensayos sobre veinticinco novelas y relatos de los más destacados autores del siglo XX.

estableció algo que a sus ojos era una ley sin excepciones: que las novelas siempre mienten, que todas ellas ofrecen una visión falaz de la vida. Hace años escribí un trabajo ridiculizando a esos arbitrarios, capaces de una generalización semejante. Ahora pienso que los inquisidores españoles fueron acaso los primeros en entender —antes que los críticos y que los propios novelistas— la naturaleza de la ficción y sus propensiones sediciosas.

En efecto, las novelas mienten —no pueden hacer otra cosa— pero esa es solo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que solo puede expresarse encubierta, disfrazada de lo que no es. Dicho así, esto tiene el semblante de un galimatías. Pero, en realidad, se trata de algo muy sencillo. Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos —ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u oscuros— quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar —tramposamente— ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo insatisfecho.

### Texto 3

#### “PARA FRENAR LA CORRUPCIÓN SERÁ NECESARIO QUE EL GOBIERNO REDUZCA LA IMPUNIDAD”

Por

Antonio Zapata

Historiador y profesor del Departamento de Humanidades



El acto corrupto comprende dos partes: necesitas un funcionario que esté en la administración pública y un empresario privado que quiera coimear. Los grupos empresariales privados tienen prácticas clientelistas que les permiten obtener ventajas para sí mismos a través de maniobras y el pago de sobornos. Esto ha ocurrido desde siempre, y en nuestra historia hay muchos casos. Se simboliza en algunas prácticas, costumbres políticas muy simples, como, por ejemplo, cuando el Gobierno sigue un contrato estatal con una coima del 10 por ciento. Apenas se forma un tesoro, es decir, cuando hay crecimiento económico, la corrupción suele dispararse, se roba más. Y eso ha sucedido tanto en gobiernos de corte militar como de corte civil. No se puede decir que en uno ha habido menos corrupción que en el otro.

Los civiles tienen a su favor la idea general de que cuanto más oposición haya, entonces habrá más ojos vigilantes sobre el Gobierno. En contra de los militares, al ser gobiernos normalmente dictatoriales, la oposición está fuera de juego, nadie los vigila; entonces, en condiciones como esta, se puede multiplicar la corrupción.

Algunos gobiernos militares que han estado contenidos bajo una ideología fuerte

como el del general Juan Velasco, que tenía una ideología de servicio a la nación, una voluntad política más elevada, no han sido, necesariamente, más honestos. Pero tampoco sería adecuado afirmar que todo gobierno autoritario es más corrupto por naturaleza. Además, ha habido gobiernos democráticos con un récord bien pobre en materia de lucha contra la corrupción. El primer gobierno de Alan García, por ejemplo. Fernando Belaunde tampoco se salva. Si bien era honesto, estaba rodeado por un montón de pillos tanto en su primer como segundo gobierno.

Para que nuestro país pueda reducir parte de la corrupción, será necesario que el gobierno reduzca la impunidad. Que haga funcionar a los organismos de control público. La gente tiene desconfianza porque considera que no hay mecanismos de selección de autoridades que sean adecuados, transparentes. Cualquier proyecto de modernización, de un Estado más eficiente, capaz de asumir las responsabilidades, de ser un agente del bien común, disminuirá sus índices de corrupción. Y el buen funcionamiento de la Contraloría es crucial en este ámbito. La idea, finalmente, es sembrar una nueva cultura política entre empresarios y autoridades locales, para que los primeros dejen de hacer mercantilismo y los segundos hagan respetar las normas del país.

Publicado por el semanario *Puntoedu*, 231 del 14 al 20 de noviembre del 2011.



### Recupera información de diversos textos escritos

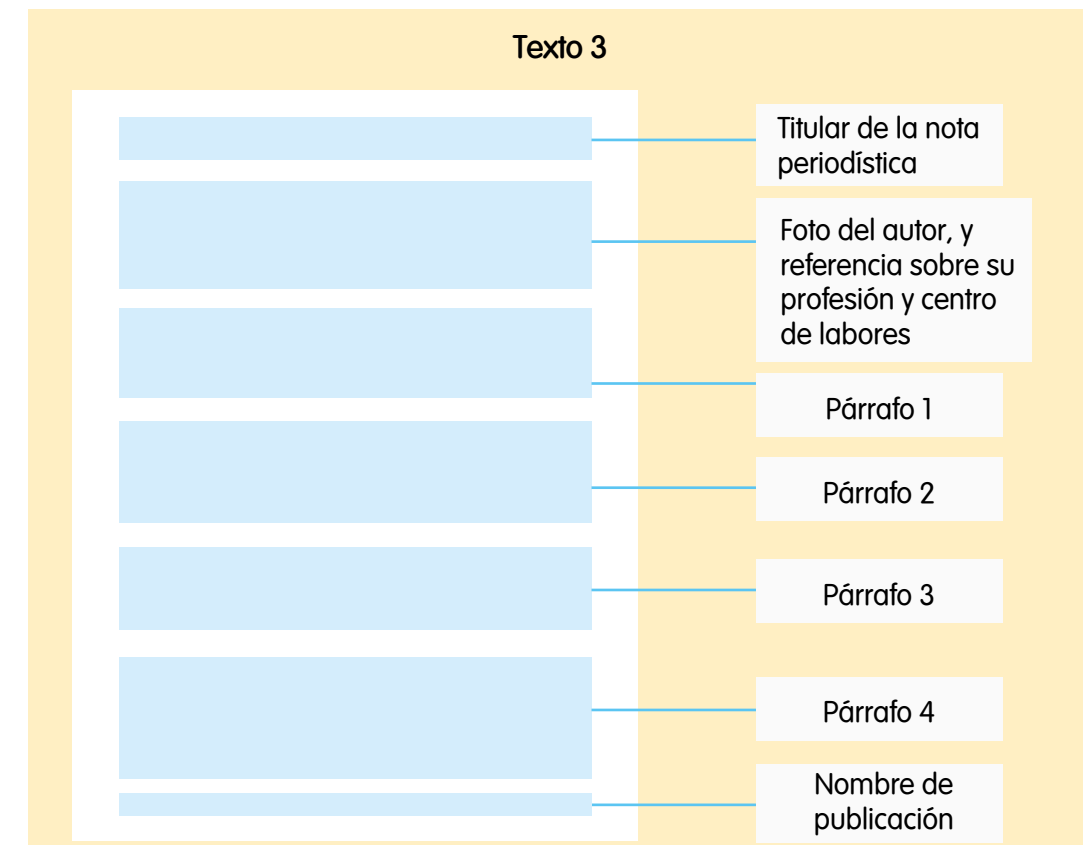
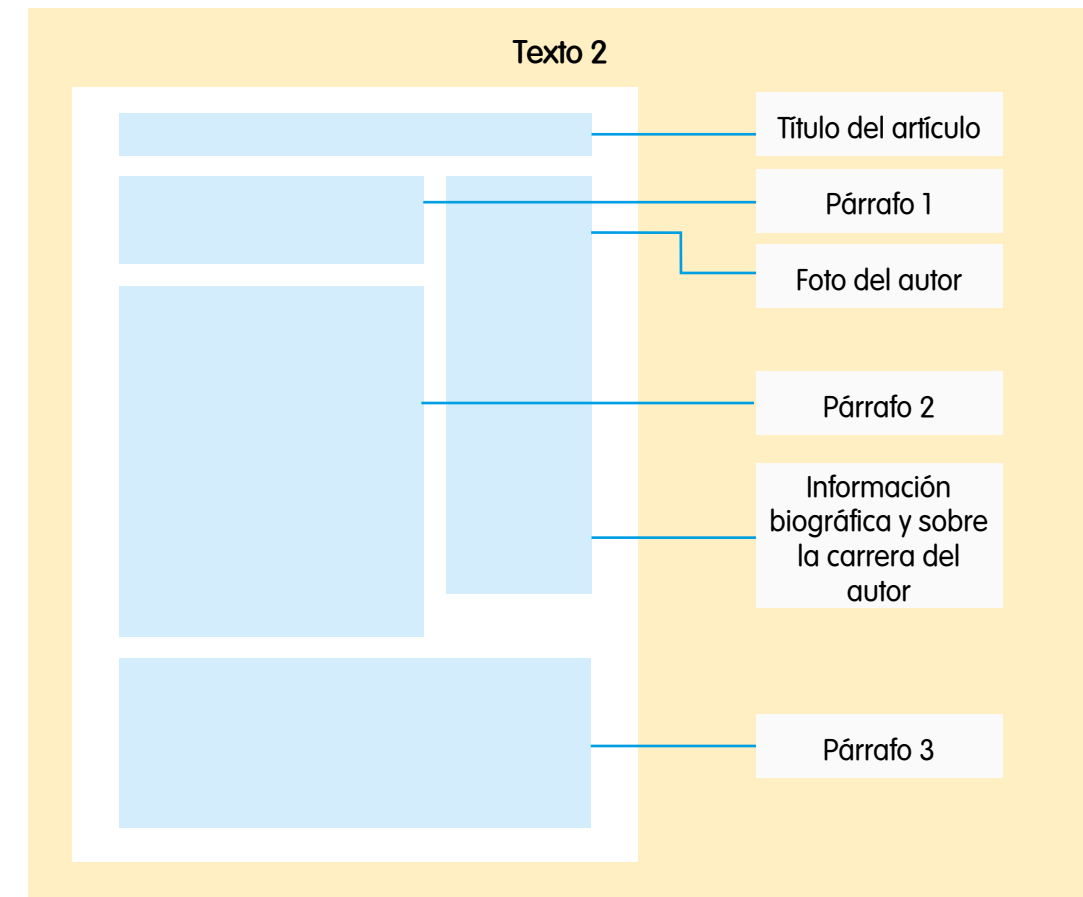
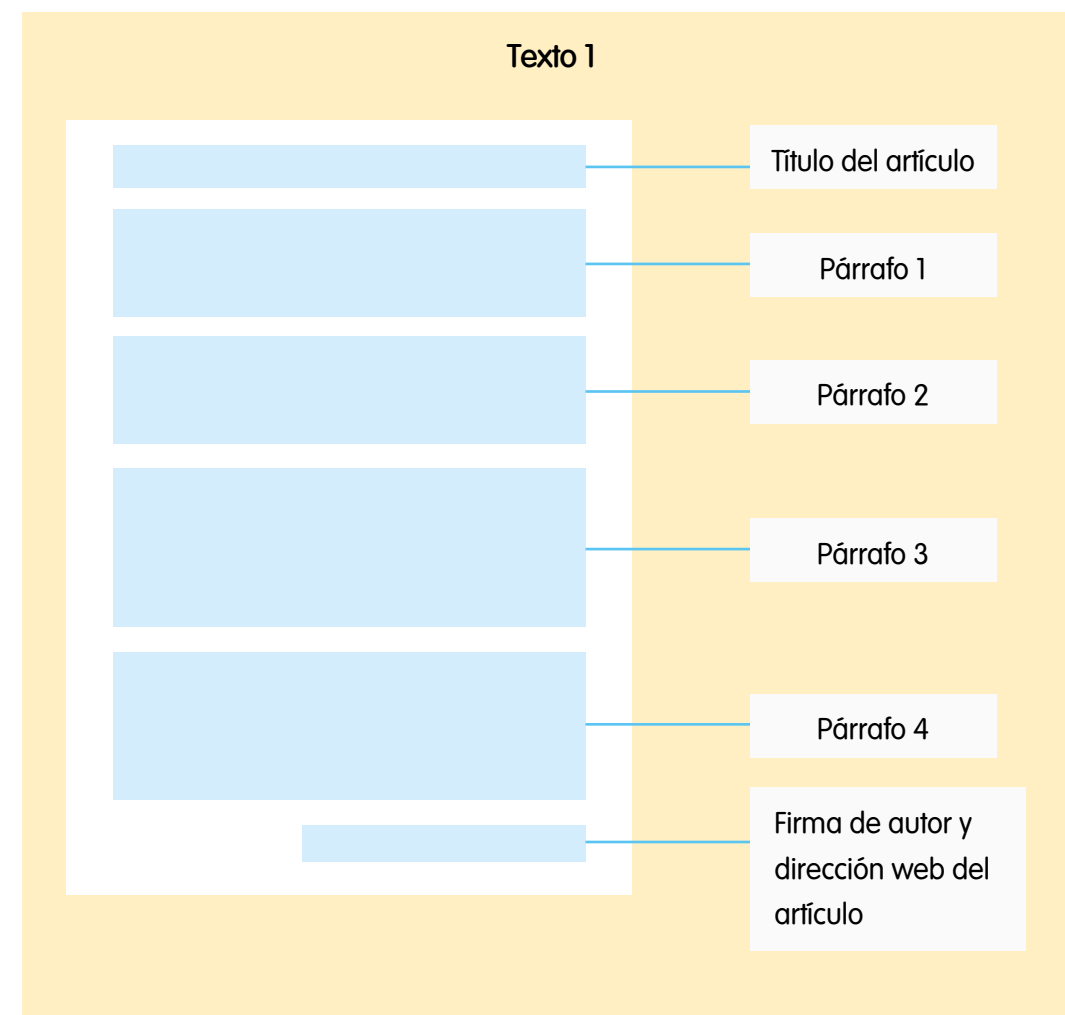
El estudiante localiza e identifica información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. A partir de esta, discrimina la que requiere según su interés y propósito.

Una de las primeras acciones que realizan nuestros estudiantes al momento de tener frente a ellos un texto con estructura compleja y con vocabulario variado y especializado es la localización de información relevante.

En el texto 1, "La diosa ciega", nuestros estudiantes ubicarán el título en la parte superior. Asimismo, notarán el uso de ciertas palabras en negritas o (bold) dentro del cuerpo del texto, palabras que no son de uso frecuente en los registros orales y que los docentes debemos motivar a que los integren a su uso común en los contextos donde sea posible. Al pie del artículo, ellos observarán el nombre de la autora y la referencia de Internet desde la cual pueden recuperar el artículo original. En el texto 2, reconocerán el título, el cuerpo del texto en tres párrafos y una franja vertical con la información sobre el autor. El texto 3 tiene un encabezado con el rostro del autor y cuatro párrafos en el cuerpo del texto.

Entrados ya en la lectura, en cada párrafo, en cada oración de cada texto, los estudiantes encontrarán información puntual y explícita. Por ejemplo, dos procesos judiciales se llevaron a cabo en el mes de junio del 2014 (texto 1); la primera novela apareció en México en 1816 (texto 2); el acto corrupto tiene dos partes (texto 3). Los docentes debemos asegurarnos de que nuestros estudiantes encuentren la información más relevante en cada caso.

Asimismo, cuando nuestros 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 texto:



Este proceso va a la par de la reconstrucción de la secuencia textual. Los textos presentados muestran una estructura compleja así como vocabulario variado y especializado con los que nuestros estudiantes deben efectuar una lectura del contenido que parta de arriba hacia abajo. En este caso, encontraremos que los párrafos se encuentran desplegados a partir de un título o encabezado. Cada uno de estos forma parte de lo que se considera el cuerpo del texto.

El texto 1 tiene cuatro párrafos de extensión creciente. Vemos que el primero es el más corto y en él se mencionan en negritas nombres como erinias, Némesis y Themis. Esto no es casual y podemos apuntar estos elementos a nuestros estudiantes, pues forman parte de la introducción del artículo, cuando se menciona como punto de partida el origen de la concepción de la justicia, según la mitología griega. Los siguientes tres párrafos desarrollan con mayor amplitud un caso judicial de nuestra actualidad. Y la aplicación de los elementos de la justicia griega se retomarán en la síntesis del último párrafo.

El texto 2 presenta un encabezado y tres párrafos de lectura sucesiva desde la parte superior hasta la inferior al lado izquierdo de la página. Al extremo derecho, una franja presenta información sobre el autor del texto, Mario Vargas Llosa. Los tres párrafos que mencionamos desarrollan en qué consiste "la verdad de las mentiras". Notamos la diferencia en la extensión, sobre todo la del segundo párrafo, en el que es posible que se acumule mayor cantidad de ideas y ejemplos. En la franja, aparece la foto del autor y debajo, información sobre su vida y carrera como escritor. Sus máximos logros y sus novelas más difundidas aparecen destacados en un primer momento. Luego, se alude a que *La verdad de las mentiras* es un libro de ensayos publicado por él. Entonces existe una relación entre ese libro y el título que tiene esta sección. Nuestra labor docente debe orientar a que los estudiantes logren satisfactoriamente identificar estos elementos, a partir de una secuencia lectora.

El texto 3 forma parte de un recuadro o nota dentro de un artículo mayor en su publicación original. En este compendio hemos agregado el encabezado de la nota, pero en el cuaderno de tus estudiantes no figura. Escribámoslo en la pizarra y comentémosles que las comillas que posee tienen una razón que averiguarán revisando el texto. Luego, en el ejemplo, encontramos el nombre del autor, su profesión y rol en el trabajo. También es un docente. Algunos de tus estudiantes podrán recordar que hace unos años participó en un programa televisivo sobre historia del Perú. Los cuatro párrafos del cuerpo del texto se referirán al encabezado que escribimos en la pizarra. De los cuatro párrafos, el primero y el último son los más extensos. Es preciso indicar a nuestros estudiantes que esto se puede deber a un tipo de contenido especial. En medio de su lectura, nuestros estudiantes identificarán que el encabezado es un paráfraseo de una oración dentro del texto. Se usan las comillas en la parte superior para indicar que es un comentario a partir de lo dicho por el autor.

Teniendo en cuenta todos estos elementos de los que se compone el texto, el estudiante propondrá una secuencia de lectura coherente y eficiente. La secuencia comienza en la parte superior hacia la inferior, pero sus conceptos están íntimamente vinculados en el texto. A pesar de su brevedad, los textos nos muestran una serie de estrategias y recursos. Como vemos, la capacidad de recuperar información de un texto es compleja y supone muchos procesos que se dan 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 distinguir el contenido central de lo que se quiere comunicar y disponer de una variedad de vocabulario especializado, según cada caso, para así poder trasladar la información de un texto ajeno a una formulación propia. El parafraseo puede darse de manera oral o escrita. Lo importante es que se reconozca lo esencial por encima de lo secundario.

Los textos que presentamos discuten sobre la práctica de la justicia en el Perú, las verdades o falsedades que se esconden en las novelas y la corrupción en nuestros gobiernos. Nuestros estudiantes pueden representar mediante otros lenguajes el contenido del texto. 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. Un acto de corrupción se puede teatralizar; también se puede componer una canción de protesta frente a la injusticia o ilustrar la imaginación de una persona que lee.

Otra ocasión que refleja cómo los estudiantes van apropiándose de los contenidos es cuando les pedimos que construyan organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, redes semánticas) y resuman el contenido. En estas situaciones, tus estudiantes deberán sujetarse al contenido leído que permita ejercitar procesos de clasificación y de síntesis. En estos casos, pueden ellos aprovechar la estructuración que siguen los autores para identificar qué ideas desarrollan en cada párrafo. Como los autores seleccionados son redactores eficientes, a nuestros alumnos no les será difícil utilizar organizadores gráficos para extraer ordenadamente

las ideas y los ejemplos que existen. Este desempeño de sintetizar, ya sea de manera gráfica (organizadores) o de manera discursiva (un resumen), es una de las evidencias más importantes para establecer la comprensión lectora de nuestros estudiantes. Te recomendamos que prestes especial atención a este indicador.

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 de textos múltiples. Este indicador demuestra que el estudiante plantea activamente relaciones entre las partes que constituyen un texto complejo. Por ejemplo, el texto de Antonio Zapata presenta los casos de gobiernos anteriores en los que se evidencia corrupción. El de Vargas Llosa sugiere los efectos de una sociedad en la cual la lectura de mundos posibles está prohibida por la Inquisición. Y el texto de Rocío Silva Santisteban exhibe el desequilibrio de fuerzas entre una familia y una corporación, a la que se enfrenta.

Nuestros estudiantes pueden plasmar una lectura transversal sobre los tres textos, si decidimos plantearlos en clase como un grupo. Una sociedad que encara la lectura, es una sociedad que busca una vida que no se resigne frente a la injusticia o al aprovechamiento de los corruptos. Esta es solo una de las formas en los que podemos contrastar los temas que encontramos en las lecturas.



### 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 tercer 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 conforme vaya conociendo los elementos de los textos escritos (el prólogo, la presentación, la introducción, el índice, el apéndice y las referencias bibliográficas). La progresión en los dos últimos grados es que la formulación de hipótesis se sostiene a partir de más indicios, según nuestros estudiantes vayan profundizando sus conocimientos acerca del mundo escrito. 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 van recibiendo en su lectura. Este proceso de verificación o reformulación es natural mientras se progresa en la lectura del texto.

En los tres breves textos que nos sirven de ejemplo hay pocos elementos paratextuales que sirvan de indicios para predecir el contenido de los textos. Sin embargo, debes esperar que tus estudiantes, a partir de sus saberes previos y de la información acerca de los autores (Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura; Antonio Zapata, historiador) puedan plantear hipótesis sobre qué tipo de temas se abordarán en el fragmento de "La verdad de las mentiras" y en el texto acerca de la corrupción.

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, carga irónica y doble sentido.

En el caso del texto "La diosa ciega", es esperable que los estudiantes del tercer grado puedan inferir el significado de las palabras "probo" y "genuflexo" a partir del contexto en el que aparecen. Por ejemplo, "probo" aparece en oposición a características negativas ("oscuros y viscosos laberintos") y en asociación con características positivas ("serenidad, sabiduría, independencia de criterio"); es esperable, entonces, que tus estudiantes puedan atribuirle una cualidad positiva a ese adjetivo. El mismo desempeño de deducción de significados es esperable en el caso del texto de Vargas Llosa, propuesto para el cuarto grado. La frase final del texto de Zapata ("sembrar una nueva cultura política entre empresarios y autoridades locales, para que los primeros dejen de hacer mercantilismo y los segundos hagan respetar las normas del país") requiere de los estudiantes de quinto año la deducción del sentido figurado: sembrar se identifica con hacer nacer; se espera, luego de este momento inicial, poder "cosechar" la tan ansiada cultura política anticorrupción.

Por otra parte, tus estudiantes también deben deducir elementos del texto: atributos, características, cualidades y funciones de personajes, objetos y lugares. Pueden realizar estas deducciones progresivamente en diversos tipos de textos con estructuras cada vez más complejas. En el caso del texto 1, los estudiantes de tercer grado deberían poder explicar por qué la justicia corresponde a la imagen de una diosa ciega. En el caso del texto 2, los estudiantes de cuarto grado deberían poder explicar qué características asignó Vargas Llosa a los inquisidores españoles en una etapa anterior y qué características les asigna ahora en el fragmento leído. En el caso del texto 3, los estudiantes de quinto grado deberían poder explicar qué caracteriza a los gobiernos militares en materia de corrupción.

Asimismo, al término de la escolaridad, tus estudiantes deberían poder deducir todo tipo de relaciones entre ideas: causa-efecto, problema-solución, comparación, entre otras. Así, por ejemplo, tus estudiantes deberían poder establecer la causalidad entre un aparato judicial que obedece a intereses de los poderosos y la consiguiente falta de justicia "ciega" (texto 1). O establecer que la literatura es fruto de la insatisfacción humana (texto 2). O establecer que parte de la solución al problema de la corrupción es reducir la impunidad (texto 3). O comparar semejanzas y diferencias entre gobiernos militares y democráticos con respecto a la corrupción (texto 3).

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, la tesis, los argumentos y las conclusiones. En este último ciclo de la escolaridad es muy importante desarrollar aprendizajes en torno a los textos argumentativos. Los tres ejemplos que te estamos presentando tienen ese tenor; presentan una tesis sustentada en argumentos a partir de los cuales llegan a conclusiones. Las siguientes son preguntas que pueden ayudar a tus estudiantes a encontrar la jerarquía entre las ideas de un texto argumentativo: ¿qué trata de demostrar el autor?, ¿cómo lo demuestra?, ¿qué conclusiones extrae?

Igualmente, cuando nuestros estudiantes pueden reunir los elementos explícitos de los afiches ya destacados, o en general de textos con estructura compleja y profundidad temática, muestran señales de efectuar una deducción sobre el propósito de un texto. La siguiente es una pregunta que podemos plantearles para desarrollar este aspecto de la capacidad de hacer inferencias: ¿para qué crees que el autor escribió este texto?



#### 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, nuestros estudiantes toman una posición con respecto al contenido que tienen frente a sí mismos. Esta posición puede ser próxima o distante, pero debemos fomentar que se sustente con la información que acaba de analizar o de sus saberes previos. Esto significa que nuestros estudiantes opinen sobre el tema, sobre las ideas, y la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolos con el contexto sociocultural.

Para el caso del texto 1, nuestros estudiantes pueden comentar casos en los que creen que el sistema de justicia de nuestro país no ofreció un fallo imparcial, sino uno sesgado a intereses de la población, quizás algunos de ellos pueden conocer casos cercanos de sus amistades o familiares. En el texto 2, muchos pueden señalar que los argumentos de Vargas Llosa pueden ser muy confusos al principio, como él lo señala. Sin embargo, en el fondo no se trata solamente de las historias, sino de las personas que las leen y cómo pueden identificarse con historias remotas o del pasado de una manera muy cercana: esas serían las verdades de las mentiras. Un comentario a nuestro contexto es el bajo índice de lectura que tenemos como país y cómo podrían ellos incentivar a que crezca. Finalmente, el texto 3 nos ofrece una recomendación sobre cómo reducir la corrupción como práctica común en nuestro país. Nuestros estudiantes que comenten sobre situaciones cotidianas en las que han observado actos de corrupción, como coimas de tránsito, estarán plasmando en concreto un caso tan perjudicial como la corrupción.

Además de opinar acerca de los contenidos del texto (tema, ideas, argumentos, conclusiones) es importante reflexionar acerca de la forma del texto y de los recursos del lenguaje empleados. Esta reflexión requiere conocimientos acerca de nociones gramaticales y de cualidades de los textos como coherencia, concisión, etc. Por ejemplo, en el texto 1, tus estudiantes podrán reparar en las alusiones a contextos diversos: desde divinidades griegas a casos concretos peruanos pasando por referencias a estudiosos europeos. Puedes guiar la reflexión preguntando a tus estudiantes: ¿por qué la autora menciona estos tres contextos tan diversos?, ¿cuál es la intención de la autora al recurrir a la cita de Foucault? En ese texto, en la oración final una frase se repite dos veces. ¿Por qué? ¿Qué efecto causa?

En el segundo texto, Vargas Llosa pone entre comillas "era verdad". Podríamos preguntarles a nuestros estudiantes cuál creen que es la intención del autor al usar las comillas. Hay también un abundante uso de frases explicativas entre guiones. Nuestros estudiantes deberían poder explicar para qué las usa el autor y qué pasaría si estas se retiraran.

En el texto 3, Zapata se dirige al lector con "tú" y usa expresiones coloquiales como "Fernando Belaunde tampoco se salva". Tus estudiantes deberían poder explicar qué efecto tienen en ellos, como lectores, esos recursos textuales.

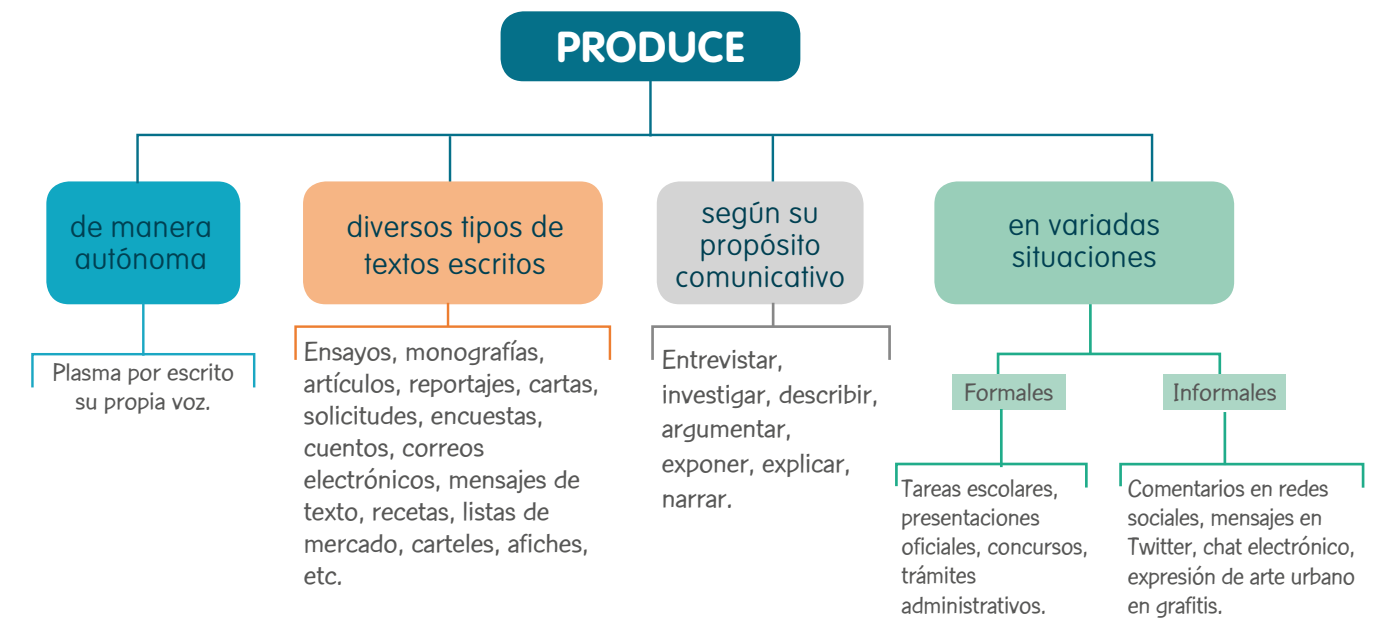
En general, la reflexión acerca de los textos leídos no solo fomenta la criticidad de nuestros estudiantes, sino que también se constituye en un verdadero ejercicio de apropiación de modelos textuales, de formas de escribir, de estilos por apreciar. Por ello, la selección de textos que ponemos en manos de nuestros estudiantes es muy importante. Recordemos que no se trata solo del aprendizaje de la lectura sino también del aprendizaje con la lectura.

## Sinergia de capacidades

Las capacidades que componen esta competencia no se refieren a niveles de lectura, en el 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 reducción aquello que está implícito, focalizar lo relevante y dejar en segundo 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 en gran medida la autonomía: poder 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, de la misma manera se requieren estrategias específicas para abordar tipos de textos determinados.
- 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.



Próximos a culminar la escolaridad, los jóvenes de quinto grado de Secundaria, a solicitud de su profesora Eva, enumeran las ocasiones en que han escrito textos en el último bimestre. Se sorprenden al comprobar que han redactado según múltiples propósitos en distintas circunstancias: pruebas y exámenes para las distintas áreas curriculares; resúmenes y sumillas para entender y estudiar a partir de fuentes diversas; textos personales en entornos virtuales para comunicarse con amigos y parientes; afiches para publicitar una campaña; notas breves para recordar eventos en sus agendas o para dejar un mensaje a su familia.

### ¿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 de 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:



En la sección siguiente veremos cada capacidad de la producción escrita 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 las capacidades hacen sinergia para desarrollar la competencia de producción 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 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 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 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 VI	Ciclo VII
Nivel del mapa	<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>	<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>
	2.° grado	3.° 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, en función del tema, canal o propósito.</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>	<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>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 diversos conectores y referentes en la medida que sea necesario.</p> <p>Usa los recursos ortográficos de puntuación y tilde 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 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 tilde 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 tilde 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 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 tilde 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>
	4.° grado	5.° grado
Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	<p>Relaciona ideas mediante diversos conectores y referentes en la medida que sea necesario.</p> <p>Usa los recursos ortográficos de puntuación y tilde 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 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 tilde a fin de dar claridad y corrección 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 tilde 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 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 tilde 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. La profesora Eva es hija de un maestro albañil y le gusta hacer analogías con la construcción de casas para explicarles a sus estudiantes de tercer grado de Secundaria el "oficio" de escribir:

Elaborar un texto es como construir una casa. Se trata de un proceso que tiene distintas etapas.

Para construir una casa	Para escribir un texto
Primero se diseña un plano.	Primero se diseña un plan de redacción.
Luego se levantan las paredes siguiendo el plano. Después se conectan los servicios de agua y luz.	Luego se escribe un borrador según el plan. Después se revisa el escrito para darle unidad.
Finalmente se hacen los acabados.	Finalmente se elabora la versión final.

Eva ha planificado con sus estudiantes elaborar textos con una estructura problema-solución. Por ello, para proporcionarles modelos textuales, han leído y analizado algunos textos de este tipo. La docente orienta a sus estudiantes para reconstruir en un esquema las características de los textos leídos:

Introducción	Problema:	<input type="text"/>
		<input type="text"/>
Cuerpo o desarrollo	Causas:	<input type="text"/>
		<input type="text"/>
		<input type="text"/>
	Consecuencias:	<input type="text"/>
Conclusiones		<input type="text"/>
	Posibles soluciones:	<input type="text"/>
		<input type="text"/>



### 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 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.

Al término del ciclo VII se espera que tus estudiantes hayan interiorizado plenamente esta capacidad y que seleccionen de manera autónoma y según sus propósitos el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales. 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 preguntas como las que Eva propuso a sus estudiantes de tercer grado:

*Escojan un tema ¿Sobre qué problema de la comunidad van a escribir?  
Determinen el lector ¿Quién va a leer el escrito? ¿Qué relación tienen con el lector?  
Determinen el propósito ¿Con qué intención van a escribir el texto?  
Elaboren un esquema ¿En qué orden van a redactar? Pueden seguir este modelo que ustedes mismos han planteado:*

- Introducción**
  - Tema
  - Problema
- Cuerpo o desarrollo**
  - Causas del problema
  - Consecuencias del problema
- Conclusiones**
  - Posibles soluciones al problema

Es importante que los estudiantes del ciclo VII establezcan con claridad el propósito del texto que elaborarán. Ello les permitirá saber hacia dónde se encaminan sus textos.

Para asegurar la coherencia de las ideas en el texto es importante que los estudiantes propongan planes de escritura. Tus estudiantes deberían poder proponer de manera autónoma esos planes considerando siempre:

- 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.



## 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.

La capacidad central de la producción escrita es convertir en texto, es decir, en palabras, frases y oraciones completas, el conjunto de sensaciones e ideas. Se trata de convertir 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.

Volvamos a la profesora Eva y sus consejos, esta vez para ayudar a sus estudiantes de tercer grado a textualizar sus ideas en una descripción:

¿Cómo usas el lenguaje para pintar con palabras lo que has observado? Tienes que construir oraciones que indiquen con precisión las características de los objetos. ¿Cómo hacerlo? Tú sabes bien construir oraciones. Es una capacidad que tenemos todos los humanos. Sabemos combinar palabras para construir frases y sabemos combinar frases para construir oraciones. Imagínate que ves a un anciano cortando una tabla. Podrías describir esa situación con una oración como esta:

Un carpintero corta una tabla con un serrucho.

Esta oración representa bien la situación que viste. Es decir, usas una oración para representar verbalmente una situación real o imaginada. También habrías podido construir otras oraciones para describir esa situación, por ejemplo:

Un señor corta madera con una herramienta.  
Alguien hace algo con una cosa.

¿Te das cuenta cuál es la diferencia entre estas tres oraciones? ¿Cuál crees que describe mejor la situación que viste? Indudablemente la primera oración, porque es más precisa. ¿Y qué la hace más precisa? Los sustantivos elegidos.

un serrucho	+ preciso	un carpintero	+ preciso	una tabla	+ preciso
una herramienta	↓	un señor	↓	madera	↓
una cosa	- preciso	alguien	- preciso	algo	- preciso

Como ves, para expresar con exactitud lo que nuestros sentidos perciben, debemos encontrar los sustantivos adecuados, los más precisos. Por eso es importante tener un amplio vocabulario. Eso se consigue leyendo mucho y consultando con frecuencia el diccionario.

Todavía podrías describir mejor esa situación si construyeras una oración como esta:

Un carpintero anciano corta una tabla larga  
con un serrucho pequeño de mango rojo.

¿Te fijas cómo esta oración indica con más exactitud la situación? ¿Cómo se logra? Añadiendo adjetivos a los sustantivos anteriores. Esa es la función de los adjetivos: señalar cómo son o cómo están los objetos referidos por los sustantivos. Así, por ejemplo, si a la frase "un carpintero" le añades "anciano", la persona que viste queda descrita con más exactitud.

Como ves, al usar adjetivos añades cualidades a los objetos que percibes. Recuerda que hay adjetivos que se refieren a cualidades percibidas por los distintos sentidos.

Por ejemplo:

- carro *rojo*            **vista**
- madera *rugosa*      **tacto**
- sopa *picante*        **gusto**
- calle *bulliciosa*     **oído**
- rosa *perfumada*    **olfato**

¿Te estás dando cuenta de que poner adjetivos es indispensable para crear un texto descriptivo? Los adjetivos son esenciales para describir. Pero es importante saber usarlos bien, sobre todo cuando necesitas poner más de un adjetivo para un sustantivo.

En el ciclo VII se espera que los textos de nuestros estudiantes sean más complejos e incluso más largos y que aborden temas diversos en variados tipos de texto. Es esperable que en este ciclo tus estudiantes puedan escribir artículos, monografías, informes de investigación sobre temas académicos en los que se plantean perspectivas diferentes y se reflexiona sobre los valores y/o la realidad nacional. Se espera que escriban textos argumentativos en los que defienden una tesis consistente, seleccionen y organicen cuidadosamente los contenidos, y desarrollen de manera lógica y organizada los argumentos, contraargumentos y conclusiones.

Para lograrlo, se espera que los estudiantes no solo escriban a partir de sus saberes previos, sino que consulten fuentes diversas y, seleccionando la información de manera pertinente, elaboren un escrito propio. Ello implica que saben escribir textos académicos en los que utilizan las citas y referencias bibliográficas de las fuentes consultadas.

Un desempeño importante consiste en mantenerse en el tema, sin digresiones ("irse por las ramas"), repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Para ello, ordenan sus ideas por subtemas y considerando relaciones predominantes al interior de los párrafos como, por ejemplo, comparación, problema-solución, entre otras. Los estudiantes deben también organizar adecuadamente sus escritos en secciones diferentes señaladas formalmente (subtítulos, capítulos, numeraciones).

Para que cohesionen sus escritos, se espera que utilicen expresiones (marcadores del discurso) que vinculan bloques de información en sus textos ("en relación con lo anterior", "en conclusión", "como se explica más adelante", entre otras).

Los aspectos convencionales de la escritura deben tomarse en cuenta también; así, se espera que los estudiantes del ciclo VII hayan interiorizado recursos ortográficos de puntuación y tildación que les den claridad y sentido al texto que producen.

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, términos acordes con la disciplina o ámbito abordado en su texto. Si fuera necesario, los aclara a través de ejemplos, explicaciones y glosarios.

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 VII y su correspondiente comentario. Ambos han sido tomados de IPEBA (*Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: escritura 2013b: 25-26*). Para recoger los

ejemplos, en este nivel los estudiantes escribieron una carta de presentación para postular a una beca de pregrado ofrecida por la Universidade Federal da Integração Latino-Americana de Brasil para diferentes carreras profesionales. En la carta, dirigida al rector, debían mencionar la carrera elegida y detallar las razones de su interés y sus objetivos profesionales. Para ello, utilizaron un texto donde se consigna la descripción, los requisitos y las carreras profesionales a las que puede acceder el estudiante.

Lima, 21 de Noviembre, 2012

Sr Rector de la Universidad Federal de Integración Latino-Americana:

Le saludo atentamente y a la vez le comunico mi gran interés por la obtención de la Asistencia Estudiantil que se ofrece, considerando que cumplo con los requisitos establecidos por la Institución.

Estoy muy interesado en formar parte de esta casa de estudios ya que cumple con mis expectativas y considero, además, que la UNILA es una institución de alto nivel académico y prestigio a nivel latinoamericano y que podrá brindarme una asesoría de primer nivel.

Preciso también que la carrera por la cual me inclino por vocación es la de Ingeniería Civil de Infraestructuras, resaltando que mi interés en ella radica de mi gusto pleno por la Geometría y su aplicación en la vida.

Así mismo destaco las habilidades que posee mi persona a fin de persuadirlo con respecto a su elección respectivamente afianzada a el progreso y aporte a el Perú. Cuento con gran capacidad analítica y para el Manejo de las matemáticas y ciencias aplicadas destacando en Geometría así mismo poseo capacidades para el trabajo en grupo, habilidades interpersonales, convicción e iniciativa Cabe resaltar mi gusto por la Física y su aplicación así como por la imaginación y razonamiento deductivo.

Concluyendo admito mi gran interés como objetivo profesional primario apartar de manera innovadora a la Ingeniería y mejorar o desarrollar la Infraestructura Latinoamericana. Además espero cumplir con las expectativas de mi carrera y realizar me como profesional y Magíster en Ingeniería Civil.

Me despido y concluyo la presente agradeciendo su atención y tiempo

Atentamente  
Jaron Fernández Pizarro  
Alumno de la I.E "Manuel Polo Jimenez"

El estudiante escribe una carta de presentación, para lo cual usa un registro formal: "Le saludo atentamente y a la vez le comunico mi gran interés...". Escribe a partir de su experiencia previa y una fuente complementaria. Utiliza la estructura de una carta: lugar y fecha, vocativo, cuerpo –formado, en este caso, por cinco párrafos–, despedida, y firma. En su texto, el estudiante agrupa y ordena sus ideas de manera lógica y tomando en cuenta el punto de vista de su destinatario, ya que explica los motivos por los que debería obtener una beca. Para ello, en cada párrafo desarrolla un aspecto a tomar en cuenta: dice claramente lo que desea (la beca), justifica la elección de esa universidad, menciona qué carrera eligió y por qué, argumenta las razones por las cuales él merece esa beca y concluye diciendo lo que hará cuando termine los estudios. El estudiante relaciona sus ideas usando recursos cohesivos precisos; por ejemplo, inicia el párrafo final de la carta –luego de exponer todos sus argumentos– con el conector "Concluyendo", que deja en claro que el documento llega a su fin. Emplea un vocabulario variado y preciso, adecuado a su propósito. Así, podemos observar que se dirige al rector diciendo "destaco las habilidades que posee mi persona a fin de persuadirlo con respecto a su elección", donde las expresiones destacadas han sido elegidas con precisión para guardar un tono formal y, a la vez, convencer. Los recursos ortográficos que usa le brindan claridad al texto (por ejemplo, usa el punto y seguido para separar ideas dentro del mismo párrafo).



### 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.
- Revisa si la organización de las ideas en el texto se relaciona con lo planificado.
- Revisa la adecuación de su texto al propósito.

- Revisa si ha mantenido el tema, cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.
- Revisa 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.
- Revisa 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 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.

Para ayudar a la reflexión acerca de sus propios escritos con estructura problema-solución, la docente Eva conversa con sus estudiantes:

- ¿Crees que tu texto es interesante? ¿Por qué?
- ¿Crees que el problema tratado es importante para tu comunidad? ¿Por qué?
- ¿Crees que le falta algo a tu escrito (por ejemplo las causas, consecuencias o soluciones)?
- ¿Hay algo poco claro o mal expresado?
- ¿Puedes sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?
- ¿Puedes agregar otras soluciones al problema?
- ¿Es demasiado largo o corto? ¿Qué se puede suprimir o agregar?
- ¿Crees que tu texto cumple un claro propósito informativo?

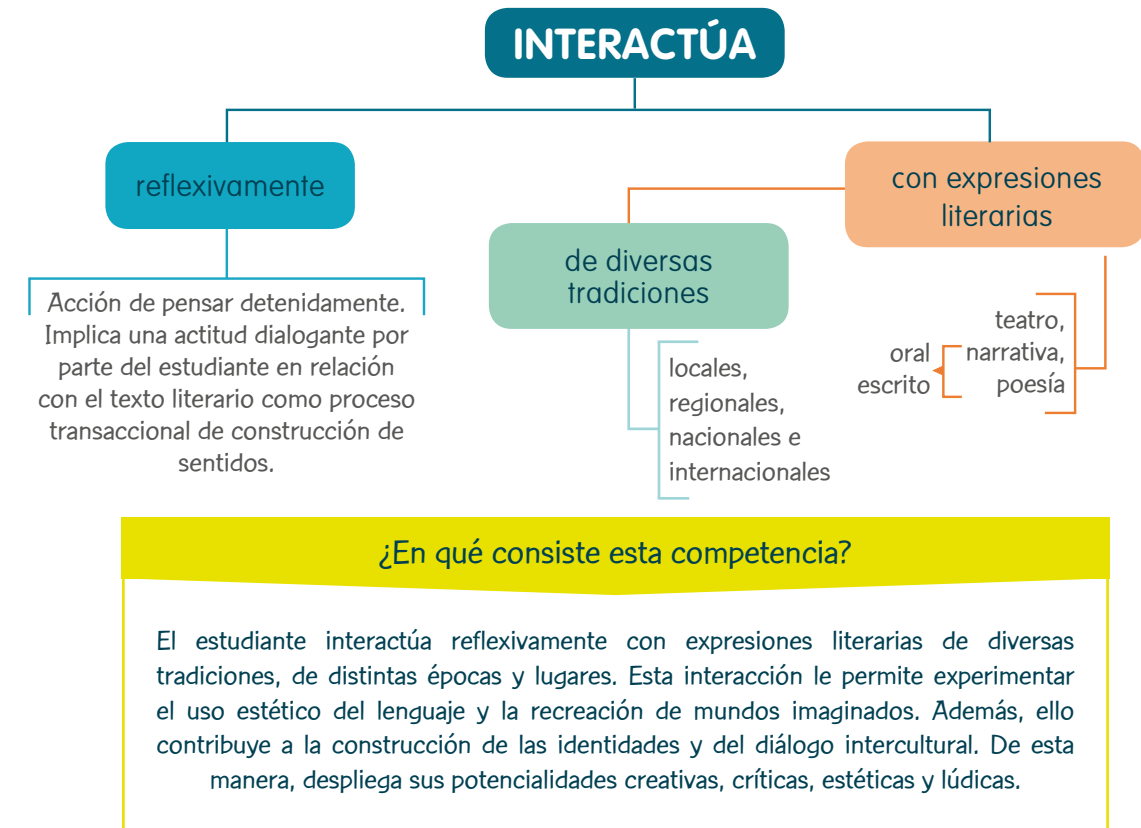
Lo importante es recordar que no se trata de aplicar mecánicamente las "etapas" de la producción textual, sino de desarrollar capacidades. Así, la capacidad de reflexionar supone un esfuerzo mental: pensar con mayor detenimiento en las necesidades y expectativas de los que leerán el texto. Es necesario 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



- 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 comprendan sus características, similitudes y particularidades. Asimismo, supone que el adolescente 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 permita reconocer el valor de cada tradición y las relaciones que se establecen entre ellas. A su vez, le permitirá establecer un canon personal 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, veamos un caso de una práctica propia de los adolescentes en la que se manifiesta la conciencia del carácter estético de las palabras.

En una nota de Leandra (estudiante de tercero de Secundaria de una escuela pública de Lima) a Ángel (15 años), ella ha escrito en las últimas páginas de su cuaderno:

**"Si para el mundo no eres nada, para mí eres todo el mundo."**

Con esta expresión, Leandra intenta comunicar su afecto por Ángel; lo importante que es él para ella. Pero Leandra ha elegido emplear una frase que tiene cualidades creativas y estéticas. Aunque se trata de una expresión breve, está empleando figuras literarias que combinadas logran un efecto sugerente. Es la fuerza expresiva la que llama la atención de Leandra, ella se apropia de la frase por sus resonancias emotivas y la hace suya para enunciar su mundo interior.

Los recursos literarios no son prácticas ajenas a los adolescentes. Muchos de ellos acceden a la experiencia artística según sus intereses y pueden desarrollar su competencia literaria en tanto se le brinden los recursos y orientaciones para ello.

En la sección siguiente, veremos cada capacidad de la competencia literaria y los indicadores de desempeño que nos pueden ayudar a planificar y a 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 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 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 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 VI	Ciclo VII
	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, 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.	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.
Nivel del mapa		
	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, 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 a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	
	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.
Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.	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, 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 la manera en que los puntos de vista del narrador o del yo poético configuran el sentido del texto literario.

Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.	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	Explica las relaciones entre las imágenes que se sugieren, el ritmo y la organización de los versos
	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.	Fundamenta su interpretación sobre la propuesta estética, las representaciones sociales e ideologías que se desprenden del texto literario en relación con otros textos, movimientos literarios y contextos socioculturales.
Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.	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 estratégicamente recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.
	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 una historia que presenta un conflicto y su resolución con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.
	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre con la intención de construir imágenes poéticas.
Se vincula con tradiciones literarias a través del diálogo intercultural.	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.	Justifica su elección de textos literarios a partir de la relación que establece entre temas, personajes, géneros y el lenguaje empleado.
	Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara tópicos, géneros y estilos de textos literarios y otros lenguajes artísticos de distinta procedencia cultural.
	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.	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.

Como parte del desarrollo de esta capacidad, el estudiante de ciclo VII debe explicar, según avance el grado, el texto literario en relación a la presencia de diversos recursos literarios y cómo estos se integran con relación al contenido, considerando el contexto de producción. De tal manera, el estudiante, al interactuar con un texto literario, podrá establecer vínculos entre fondos y formas, y recoger las propuestas estéticas que han marcado hitos a través de la historia.

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 artísticas, nuestros estudiantes pueden tener varias interpretaciones del mismo texto.

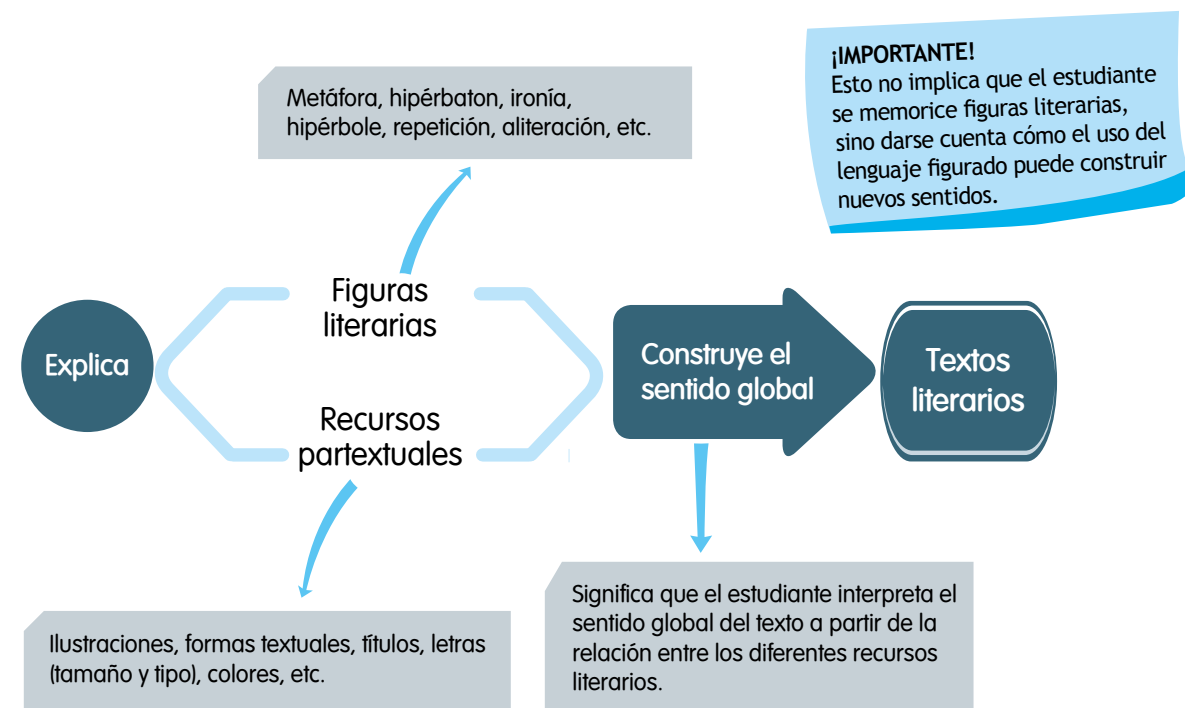
Recordemos la frase que tanto gustó a Leandra: "Si para el mundo no eres nada, para mí eres todo el mundo". Integrando tres distintos recursos se logra un fuerte efecto poético. Se produce un contraste (o paradoja) muy fuerte entre lo que es Ángel para las demás personas (nada) y lo que es para Leandra (todo). Presenta una metáfora, pues se está intentando reemplazar a un grupo de personas por el término "mundo". Y a la par, hay una hipérbole, ya que, al expresar que "para mí eres todo el mundo" se estaría acudiendo a una exageración para intensificar la importancia de una sola persona.

Veamos otro ejemplo, esta vez de un texto literario narrativo: *El coronel no tiene quien le escriba* (Gabriel García Márquez).

- Docente** : Chicos, ¿qué creen que representa el gallo en la obra?
- Jaime** : El gallo, para el coronel, es el único recuerdo que le queda de su hijo Agustín.
- María** : Sí, el gallo representa a su hijo.
- Mario** : Nooo. El gallo es la fuerza vital, así dice el libro de consulta.
- Lidia** : Profesora, yo leí en Internet una anécdota de Gabriel García Márquez. Cuando le preguntaron a su hijo qué simbolizaba el gallo, él respondió: "Es el gallo de los huevos de oro".

En el desarrollo de esta conversación guiada por la docente en un aula de cuarto de Secundaria, cada estudiante tiene una opinión personal sobre lo que podría representar el gallo en la obra y como este podría, a la larga, influir en la interpretación literaria de la novela. Los estudiantes han reconocido el gallo como un recurso, como un símbolo, es decir, como una figura literaria que representa más que solo un ave de corral.

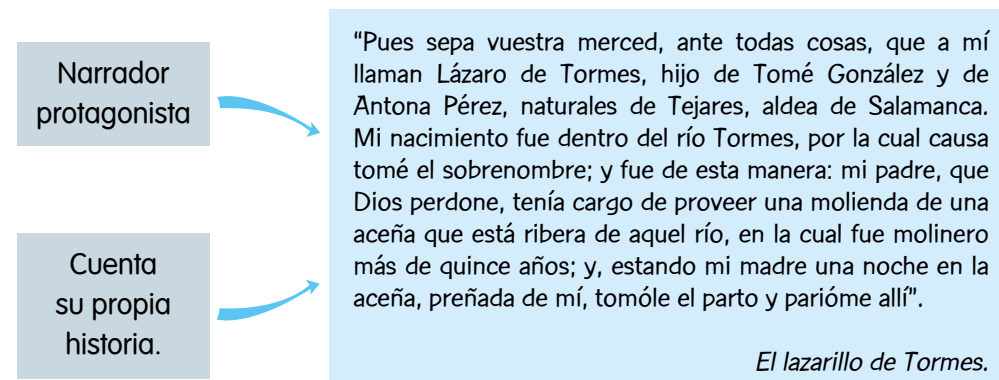
Recordemos que las figuras también pueden reconocerse en los textos narrativos y no solo en los poéticos.



La interpretación literaria requiere que el estudiante lea atentamente el texto literario, de manera que acceda al mundo imaginado planteado por este, experimente con los usos del lenguaje, y reflexione sobre los temas, creencias y representaciones. Es importante, además, 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.

Así, cuando interpretamos un texto literario, es importante reconocer el punto de vista en los textos narrativos y dramáticos y el del yo poético en la poesía. El estudiante en estos grados debe poder diferenciar con claridad el autor del narrador y del yo poético, y explicar cómo influyen estos aspectos formales en el sentido global del texto. Por ejemplo, en el salón de tercero de Secundaria se ha compartido la lectura *El lazarillo de Tormes*,

de autor anónimo. Para la lectura dirigida, el docente ha pedido a sus estudiantes que identifiquen al narrador. Antonia ha hecho las siguientes marcas en su libro:



Y cuando se desarrolla el diálogo literario en el aula:

- Docente** : ¿Quién está narrando la historia?  
**Pedro** : Lázaro de Tormes. Cuenta la historia de su vida, desde que nació. Sabemos que él es quien narra porque dice: "a mí me llaman...".  
**Docente** : Bien. ¿Y qué importancia tiene este narrador en la historia?  
**Pedro** : Es importante porque cuenta su historia, es el personaje principal. Es decir, es un narrador protagonista.  
**Docente** : Muy bien. ¿Y cómo se relaciona eso con el contenido?  
**Antonia** : Muchas veces se narra así para que los lectores nos creamos su historia o para que nos identifiquemos con él. Además, acá Lázaro le está contando su historia a una persona que sería como su superior, al inicio dice: "Pues sepa vuestra merced...".

Las respuestas de los estudiantes están relacionadas con elementos narrativos presentes en el texto, que han podido identificar bien. Reconocen la finalidad expresiva del autor al usar la primera persona y el efecto de los elementos narrativos tan precisos en el lector, en este caso, el efecto de la verosimilitud de los orígenes del narrador personaje.



## 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.

A continuación, observemos un poema de una estudiante de tercero de Secundaria y el empleo que ha realizado de las figuras literarias.

**El Mar**  
(Por Gabriela Palacios)

Infinito,  
inmenso  
azul  
profundo...

Te conozco en esos días  
fuerte, decidido, violento  
esos días espantas.  
Que te desfogas... de quién sabe qué rabias y tristezas.  
Esos sentires de todo ser humano, los míos también.  
Te conozco nocturno, con el reflejo de la luna en línea extensa  
Como el sueño que nos lleva cada anochecer.

Te conozco en esos días  
divertidos, alegres, espectaculares  
con helado obligatorio  
con risas espontáneas,  
juegos libres y liberadores.

Son esos días en que no quiero dejarte,  
esos días que me atrapas y no me dejas partir  
días con sabor a familia y amigos.

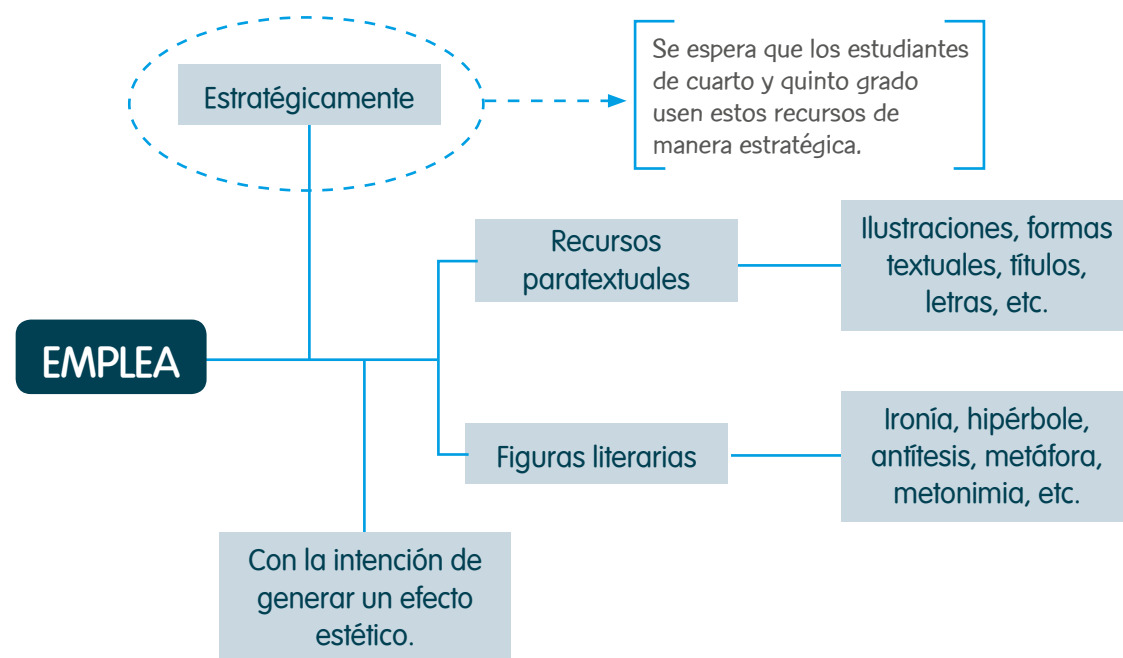
Epítetos: características del mar.

Personificación: se refiere al mar como si este experimentase sentimientos humanos.

Asíndeton: anula los conectores, dando ritmo y agilidad al poema.

Metáfora: "sabor a familia y amigos"

Gabriela alude al movimiento violento del mar, así como a los recuerdos nostálgicos que puede evocar. Ha buscado y elegido las expresiones que mejor representan la sensación de intensidad (la personificación "te desfogas... de quién sabe qué rabias y tristezas"), y melancolía (la metáfora "sabor a familia y amigos"). Para ello, ha seleccionado dos características que no son propiamente del mar, pero son las que le atribuye el yo poético del poema para expresar esa cualidad y estado de ánimo. En el poema, además, podemos ver el empleo de un recurso paratextual convencional al que muchos nos hemos habituado y por el cual solemos reconocer un poema: disposición espacial en versos, lo cual también influye en el ritmo cadencioso del poema.



Así también, recordando las dos historietas presentadas en páginas anteriores, podemos observar que los estudiantes en las prácticas vernáculas inventan letras de canciones, cantando diversos géneros (cumbia, chicha, huayno, hip hop, rock, rap, etc.). De esta manera, expresan poéticamente su mundo personal, sus sentimientos, además de sus críticas y propuestas frente a una sociedad que muchas veces es hostil con ellos y frente a la cual se rebelan. Estas prácticas suelen acompañarse con prácticas ligadas a lo corporal (bailes o movimientos corporales) o a lo oral-no verbal (*beat box*). Puede ser muy inspirador escuchar algunas canciones que producen, por ejemplo, algunos jóvenes de El Agustino en el marco del Programa de Prevención de Violencia Juvenil del Ministerio Público <<http://portal.mpfm.gob.pe/joveneslideres/>>.

Finalmente, como parte de la explicación de esta capacidad, recordemos que, cuando el estudiante lleva 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. De esta forma, los estudiantes experimentan con diversos recursos literarios, expresan su mundo subjetivo, despliegan diversos matices de su voz creativa, construyen su identidad y afirman su autoría.



### Se vincula con diversas 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.

La experiencia literaria es también una práctica social del lenguaje que supone interacciones, relaciones y comparaciones entre textos literarios de distinta procedencia cultural; permite, asimismo, la apertura de 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 la participación del estudiante 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.

Para observar cómo se está desarrollando la capacidad de vincularse reflexivamente con textos literarios en la actuación de nuestros estudiantes del ciclo VII, observemos la siguiente situación que tuvo lugar entre los estudiantes de quinto de Secundaria. Como resultado de las lecturas a las que han accedido mediante la escuela, consideran la oportunidad de crear un grupo de lectura.

- Jorge** : Oigan, aprovechando que estamos leyendo varios libros este año, ¿por qué no creamos un grupo de lectura?
- José** : Ya pues. Vamos a la biblioteca y leamos un poco las reseñas que están en la contraportada. Así decidimos cuáles leeremos.
- Camila** : Sí, aunque el profesor Quispe me contó que el libro *La ciudad y los perros* tiene una película. Ese libro ya lo leímos, podríamos compararlo ahora con la película.
- Luis** : Ese libro fue difícil de entender, pero me gustó el personaje del Jaguar. Sería divertido verlo en película.
- Camila** : Podríamos hacer una lista de libros que tienen películas para ver qué libro podremos leer y luego verlo. A mí me conmovió más el Esclavo. ¿Cómo lo habrán representado en la película?
- Isabel** : Bueno, podríamos hacer un club de libros y películas. Así podrían interesarse más chicos. Seremos entonces "Los libros que van al cine". Pero no se vale ver la película sin leer el libro.
- Jorge** : Ya. Coordinemos con los profesores para que nos den permiso de usar la sala y un proyector. Seguro que el profe Quispe nos apoyará.

Los estudiantes parten de la premisa de que compartirán aquellos libros que les resultan interesantes. Así, por ejemplo, comentan sobre *La ciudad y los perros* que en algunos ha sido una lectura interesante. Y están decididos a compartir otros libros relacionándolos con películas de manera que sea también atractivo para otros participantes. Esta organización requiere de cierta periodicidad y que los estudiantes seleccionen los textos que van a compartir. En esta organización entre estudiantes de quinto de Secundaria se visibiliza la participación periódica en actividades literarias. En ellas pueden intercambiar sus interpretaciones, creaciones y recopilaciones para vincularse con las tradiciones locales, regionales, nacionales e internacionales.

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

- Pueden 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).

Como toda práctica cultural, es recomendable 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 pueden cambiar de gustos.

**Javier de niño:** "Ese cuento es feo. El duende malo me asustó".  
**Javier de adolescente:** "Me encantan las novelas de terror. Mientras más me asustan, más me gustan".

Para el caso de las prácticas literarias vernáculas y de las prácticas letradas vernáculas, es importante visibilizar y reflexionar sobre las historias personales de lectura y escritura de nuestros estudiantes. ¿Cuáles son sus hitos literarios? Es probable que nuestros estudiantes recuerden narraciones de la literatura oral originaria de los pueblos de origen de sus padres, juegos poéticos infantiles, adivinanzas, cuentos clásicos de la

literatura infantil, cuentos regionales, novelas y, en algunos casos, que reconozcan que su itinerario vital literario está marcado por algunos programas de dibujos animados de ficción (animes, etc.). Y es que, como advierte el estudioso Díaz Plaja (2002), "la competencia literaria de los jóvenes del siglo XXI se nutre de todos estos lenguajes".

Recordemos que la experiencia literaria es resultado de una práctica cultural; no es inmediata, no necesariamente depende de la obra de arte en sí misma y tampoco podemos imponerla.

### Sinergia de capacidades

La interpretación literaria permite al estudiante acceder a mundos imaginados, explorar los usos del lenguaje, reflexionar sobre creencias y visiones de la humanidad. De esta forma, el estudiante puede enriquecer sus propias expresiones y, conjugándolas con sus experiencias personales, tomar la palabra y convertirse en autor.

Creando sus propios versos, poemas, relatos u otras formas literarias según sus necesidades, puede valorar el trabajo de autores con los cuales se identifique y desarrollar nuevas interpretaciones al reconocer las estrategias del escritor.

Y en estas prácticas de interpretar y crear, el estudiante se vincula 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.

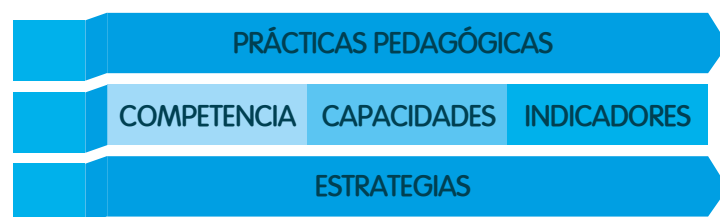
María José del Río

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 diversas 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 de 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 VII. 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.



#### 1. Voces asertivas

Hemos agrupado con el nombre de "Voces asertivas" las estrategias de comunicación asertiva planteadas en el libro Plan de vida (Horna 2005), adaptándolas a situaciones comunicativas simuladas a través de dramatizaciones.

##### a. Propósito de la estrategia

Consiste en imaginar una situación comunicativa oral a partir de una frase, ubicarse en la necesidad y la intención de exponer las ideas con asertividad y, a partir de ello, cambiar las palabras de esa frase para expresar el mismo contenido, pero sin agresividad ni pasividad extrema. Incluye también la necesidad de adecuar la postura, el tono de voz, la mirada y la cercanía a la intención comunicativa del hablante y al contexto.

## b. Descripción de la estrategia

- Vivenciar qué es la comunicación asertiva.
- Comprender la importancia de la comunicación asertiva en todas nuestras relaciones: con la familia, los amigos y la gente con la que trabajamos.
- Subrayar la importancia de la comunicación no verbal e integrarla como parte fundamental de la comunicación.
- Identificar los obstáculos que dificultan una buena comunicación.

## c. Situación comunicativa

Esta estrategia se puede aplicar en diversas situaciones comunicativas, como dificultades para resolver conflictos en el salón de clases o situaciones del ámbito informal que se dan en el hogar o barrio y que requieren de interacciones orales asertivas.

## d. Secuencia didáctica

### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios).
- Trabajamos en parejas. Facilitamos a cada pareja una tarjeta que tiene escrita una frase y les pedimos que, a partir de esta, imaginen una situación comunicativa oral.
- Les solicitamos que preparen una breve dramatización (diálogo) y que cambien las palabras de la frase, de modo que el mismo contenido se exprese con más asertividad; es decir, sin agresividad ni pasividad.

### DURANTE

- Repasamos los acuerdos de convivencia (como levantar la mano antes de hablar, etc.) y las recomendaciones de la presentación oral (cuidar la postura, levantar la voz sin gritar, etc.).
- Los estudiantes ejecutan, en parejas, las interacciones planificadas como pequeñas dramatizaciones.

Algunos ejemplos de nuevas formas de expresar sentimientos e ideas:

– Eres un ingrato y nunca me llamas.

*Quisiera tener más contacto contigo.*

– Eres un necio.

*Quisiera que no lo tomes todo a la broma.*

– Cuando salimos, no me atiendes.

*Me gustaría que me prestes más atención.*

– Nunca tienes tiempo para escucharme.

*Conversemos sobre todas las cosas buenas y malas que nos pasan.*

- Subrayamos la necesidad de adecuar la postura, el tono de voz, la mirada y la cercanía al propósito de exponer las ideas y opiniones personales con asertividad.

### DESPUÉS

Al final de la presentación de las dramatizaciones:

- Compartimos las conclusiones.
- Les planteamos sugerencias o comentarios.

## 2. Línea de presión: pasa la pelota

### a. Propósito de la estrategia

El juego consiste en responder rápidamente y de manera asertiva a situaciones comunicativas que podrían presentarse en la vida de nuestros estudiantes, y que expresan "líneas de presión" (mensajes que presionan e intentan forzar a una persona a hacer algo que no necesariamente desea).

### b. Descripción de la estrategia

- Reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones por voluntad propia, sin presiones, subordinaciones ni condicionamientos.
- Ejercitar la comunicación asertiva y rápida que demandan ciertas situaciones de presión de la vida cotidiana.

### c. Situación comunicativa

Esta estrategia se puede usar en situaciones de conflicto, de presión o similares.

### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios).
- Explicamos con un ejemplo, antes de comenzar, qué son las líneas de presión y qué es responder asertivamente.



## DURANTE

- Recordamos los acuerdos de convivencia (como levantar la mano antes de hablar, etc.) y las recomendaciones de la presentación oral: cuidar la postura, levantar la voz sin gritar, etc.
- Distribuimos a los participantes en un círculo. Nosotros, como docentes, nos ubicamos en el centro, para distribuir la pelota y leer o decir en voz alta las líneas de presión. Quien recibe la pelota responde ante la línea de presión.
- Le preguntamos al grupo si el participante les pareció asertivo, claro, directo, firme, etc.
- Recogemos la pelota nuevamente y continuamos el juego hasta que haya participado la mayoría.
- Algunas líneas de presión y ejemplos de nuevas formas de expresar sentimientos e ideas:

**INDICADOR:**  
Sostiene la interacción con aportes fundamentados evaluando las ideas de su interlocutor para profundizar el tema tratado.

**INDICADOR:**  
Coopera en sus interacciones, de manera cortés y empática, brindando información adecuada en cuanto a calidad y cantidad.

- Si no haces el amor conmigo, voy a creer que no me quieres.  
*Si me quieres, espérame, y respeta mi decisión.*
- Si no me dejas copiar de tu examen dejas de ser mi amiga.  
*Como soy tu amiga, te voy a enseñar lo que no sabes, pero no te haré tu examen.*
- Si no te gusta que mire a otras, ya sabes lo que tienes que darme.  
*No me presiones. Si no, terminamos.*
- Eres un miedoso que no quiere probar cosas nuevas.  
*No es miedo a las drogas, sino que quiero y respeto mi cuerpo.*
- ¿Para qué te matas trabajando? Copia y pega de Internet, y ya tienes tu trabajo resuelto.  
*Yo quiero aprender. Por eso consulto varias fuentes de información, para escribir un texto con mis propias palabras y citando las fuentes.*

## DESPUÉS

- Luego de dar a todos la oportunidad de que participen, comentan en plenario cómo se sintieron, los logros que obtuvieron, las dificultades que enfrentaron, etc.

### 3. Caminos expositivos personales

#### a. Propósito de la estrategia

La exposición forma parte de las interacciones cotidianas de la vida escolar. Es una interacción individual o grupal cuyo objetivo es ilustrar a un grupo y ampliar sus conocimientos sobre un tema determinado, a través de una intervención preparada previamente y acompañada didácticamente.

Sugerimos aplicar la estrategia "Caminos expositivos personales" para exponer de manera planificada un texto cuya temática sea seleccionada por nuestros estudiantes y que exprese sus intereses personales.

#### b. Descripción de la estrategia

- Para ejercitarse en la producción de textos expositivos orales, podemos plantear los siguientes propósitos:
  - Un propósito didáctico: aplicar estrategias para producir textos expositivos con temática de intereses personales.
  - Un propósito social: motivar el empoderamiento personal de cada estudiante valorando su diversidad de intereses y búsquedas.
- Para acceder a una mayor información y comprensión de los propios centros de interés de los adolescentes (espacio de empoderamiento personal) y ahondar en ellos, así como para comprender y dialogar con los compañeros a partir de sus exposiciones, sea que aborden temáticas similares o sumamente distantes de su mundo conocido, para ampliar su visión (espacio de alteridad).
- Para integrar prácticas de oralidad, lectura y escritura.



#### c. Situación comunicativa

Algunas posibles situaciones son:

- Inicio del año escolar y la necesidad de conocer, reconocer y valorar las necesidades de cada estudiante.
- Feria de comunicación.

Como docentes, definiremos los propósitos anteriormente mencionados y el modelo textual que utilizaremos (elección de un texto sugerente, como, por ejemplo, el extracto de una entrevista con algún líder positivo de opinión juvenil, en la que exprese sus intereses personales).

#### d. Secuencia didáctica

##### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios):
  - Elegimos una "palabra mágica" para marcar los tiempos exactos de trabajo y los cambios de consigna. Cassany recomienda que esta palabra sea un monosílabo ("Ya", "Sol" u otras).<sup>6</sup>
  - Los estudiantes dibujan (no escriben), en una hoja en blanco, lo siguiente:

Cuadro de intereses personales y académicos:

Tema favorito que quisieran investigar (interés sobre temas familiares: su grupo musical favorito, el equipo de fútbol del que son hinchas, etc.).	Personaje real al que más se admira.
Tema favorito que quisieran investigar (interés académico específico: biodiversidad, historia del género musical de su preferencia, etc.).	Personaje de ficción favorito (de la literatura, del cine, de historietas...)

- Aplicamos la técnica del "cuchicheo" (diálogo en pareja) marcando el tiempo con la palabra mágica (ocho minutos de diálogo, cuatro minutos para que cada participante exponga).
  - Estudiante 1: expone de manera oral su hoja (los significados de cada uno de sus dibujos). Mientras tanto, el estudiante 2 lo escucha. Luego, se dice la palabra mágica y cambia el turno de exponer.
  - Estudiante 2: expone.

La técnica "museo" consiste en observar con atención, en grupo y en forma organizada, determinados productos de los estudiantes (textos, dibujos, papelógrafos) previamente pegados en una pared, simulando que estamos en un museo.

- Ya en plenario, conversamos sobre cómo nos sentimos compartiendo en pareja el significado de los dibujos. Algunos estudiantes, de manera voluntaria, exponen sus dibujos.
- Una variante es exponer todos los dibujos usando la técnica "museo".

- A partir de lo que han dibujado en el cuadro de intereses personales y académicos, seleccionan un tema o un personaje para exponer oralmente en clase.
- Aplicamos la técnica del "SQA" (qué sé, qué quiero aprender, qué aprendí) para trabajar la producción de textos expositivos.

S ¿Qué sé del tema?						Q ¿Qué quiero aprender?	A ¿Qué aprendí?
Primero completamos el cuadro de recojo de saberes previos (Pinzás 2006); es decir, la parte correspondiente a la S:						Cada estudiante se plantea el propósito: ¿Para qué voy a investigar? Para aprender más sobre ...	Cada estudiante escribe y socializa con sus propias palabras, lo que aprendió al final del proceso.
Me ha pasado	He visto	Me han contado	He leído	Siento que...	Opino que...		

- Se formulan varias preguntas (cuestionario), que guiarán su investigación sobre el tema elegido: ¿Qué es/son...? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Por qué es importante...?
- Ubican por lo menos dos fuentes de información (libros, Internet, entrevista a un experto, etc.).
- Llenan el cuestionario con la información recopilada y establecen categorías (definición, características).
- Arman un esquema de redacción.
- Responden las preguntas y las ordenan según el esquema del texto expositivo:

Título  
Introducción  
Desarrollo  
Conclusión

<sup>6</sup> Esta recomendación fue brindada por el autor en el marco del "Taller sobre escritura. Club Telemaco *Escribir como lectores*", durante agosto del 2009 en la Biblioteca Nacional del Perú.

## DURANTE

- Recordamos los acuerdos de convivencia y las recomendaciones de la presentación oral.
- Recomendamos que expongan usando palabras propias, recurriendo al papelógrafo como una guía. Solo se leen algunas citas importantes.

### 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, el tiempo previsto.

- Cada estudiante expone durante un máximo de 10 minutos. Puede tener en la mano fichas resumen y usar recursos para ejemplificar o ilustrar el tema de exposición (afiche, bandera del club deportivo de su preferencia o lo que considere conveniente). La estructura de su participación oral será la siguiente: saludo, introducción, desarrollo y conclusión.

### INDICADOR:

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

- En cada participación, el estudiante expresa sus ideas con claridad, utiliza y sabe interpretar elementos no verbales, adecúa recursos expresivos y registra la situación comunicativa.
- Los estudiantes escuchan y toman apuntes de las partes más importantes de la exposición.

- Facilitamos la progresión de la conversación, la participación y el cierre.
- Distribuimos el turno, gestionamos la información, interrogamos, aclaramos, reformulamos y utilizamos estrategias para procurar que la conversación no se convierta en un "diálogo de sordos".
- Favorecemos las conversaciones exploratorias con las siguientes acciones:
  - Relacionando las diferentes aportaciones: "¿Qué relación tiene lo que tú dices con lo que ha dicho...?".
  - Validando las aportaciones: "Ahora lo escribiremos en la pizarra".
  - Pidiendo aclaraciones: "¿Qué quieres decir?".
  - Focalizando las cuestiones importantes: "Pensemos un poco más en lo que ha dicho...".
  - Promoviendo la reflexión sobre los recursos del texto.
  - Reformulando: "Así, pues, Simón nos quiere decir que...".

## DESPUÉS

- Al final de la exposición oral de los participantes asignados por día (dos o tres), los estudiantes evalúan la expresión oral de cada expositor, empezando por lo positivo. Plantean sugerencias sobre cómo mejorar la expresión oral, preguntan o comentan aspectos del contenido de la exposición.
  - Respetan los turnos de participación.

- Al final de la sesión de la clase, todos reflexionamos sobre la experiencia: ¿nos hemos escuchado mejor?, ¿hemos planteado preguntas con claridad?, ¿hemos expuesto nuestras ideas sosteniendo una progresión temática?, ¿nuestros comentarios han sido pertinentes?
  - Compartimos conclusiones.
  - Reciben nuestros comentarios y sugerencias.
  - Realizan la autoevaluación.

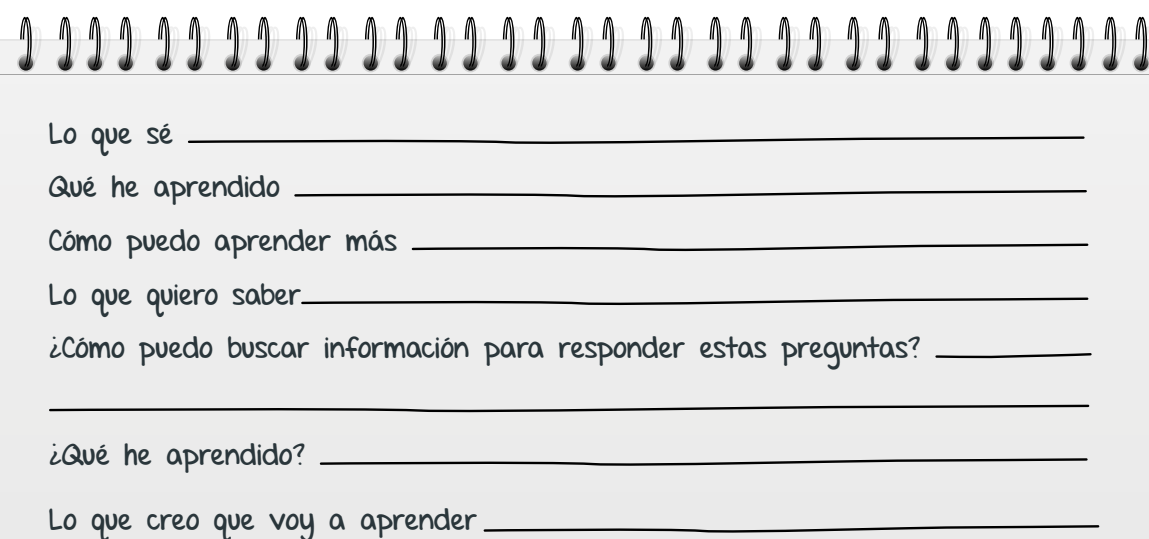
## e. Variantes

Una primera variante de la estrategia "Caminos expositivos personales" es la técnica "los expertos" o "los embajadores", que sirve para la construcción de significados y puede incorporarse en el "durante". A continuación, presentamos dicha técnica:

- Formamos grupos con el mismo número de integrantes.
- Le adjudicamos un número (1, 2, ...) a cada participante.
- Les proponemos que se reúnan todos los número 1, todos los número 2, etc., hasta formar tantos grupos como integrantes haya en los equipos.
- Una vez conformados los nuevos grupos, les asignamos la lectura de una parte diferente de un texto seleccionado por nosotros.
- Les informamos que luego de 10 minutos tendrán que volver a sus equipos iniciales como si fueran expertos y transmitirles a sus compañeros la información que obtuvieron.

Extraído de "Promover el aprendizaje cooperativo desde la enseñanza", <<http://www.talentosparalavida.com/programas/pageduc/PagEduc37.pdf>>.

Una segunda variante es llenar la siguiente ficha:



Lo que sé \_\_\_\_\_

Qué he aprendido \_\_\_\_\_

Cómo puedo aprender más \_\_\_\_\_

Lo que quiero saber \_\_\_\_\_

¿Cómo puedo buscar información para responder estas preguntas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué he aprendido? \_\_\_\_\_

Lo que creo que voy a aprender \_\_\_\_\_

## 4. Voces y personajes históricos y científicos

### a. Propósito de la estrategia

Esta estrategia es una adaptación de "Voces y personajes" (Proyecto "Escribir como lectores" s.f.: 19). Plantea explorar la subjetividad de un personaje trabajado en clase previamente, para luego "encarnarlo" y darle voz mediante monólogos y/o dramatizaciones en situaciones comunicativas simuladas que marquen intenciones de exposición y argumentación.

Así, podríamos imaginar entrevistas a personajes históricos o a científicos, o posibles diálogos ficticios entre ellos, colocándolos en diversas situaciones.

#### Algunos ejemplos:

- "¿Qué experimento crearía Newton si fuera peruano y tuviera que exponer en la feria de ciencias de mi institución educativa?"
- "¿Qué harían y dirían Túpac Amaru II y Pumacahua si les hicieran *bullying* en nuestra escuela?"
- "¿Qué discurso daría Flora Tristán si la nombraran alcaldesa de la institución educativa?"

Como podemos ver, las preguntas dan pie para "imaginar" los diálogos que podrían surgir con y entre personajes históricos y científicos. Sin embargo, para imaginar y dramatizar mejor necesitamos investigar y conocer bien a los personajes (sus intenciones, su biografía, sus aportes, etc.). Así lograremos preparar los monólogos y los diálogos de dichos personajes con mayor verosimilitud y creatividad. Para ello, necesitamos releer el texto base (biografía, texto expositivo) y luego aplicar la técnica del "cuchicheo", para inferir, en pareja, más datos de cada personaje y poder representarlos mejor.

### b. Descripción de la estrategia

- Para favorecer una comprensión y expresión oral con alteridad y empatía, asumiendo las voces de personajes con características diferentes a las nuestras.
- Para estimular el pensamiento creativo.
- Para integrar prácticas de oralidad, lectura y escritura.

### c. Situación comunicativa

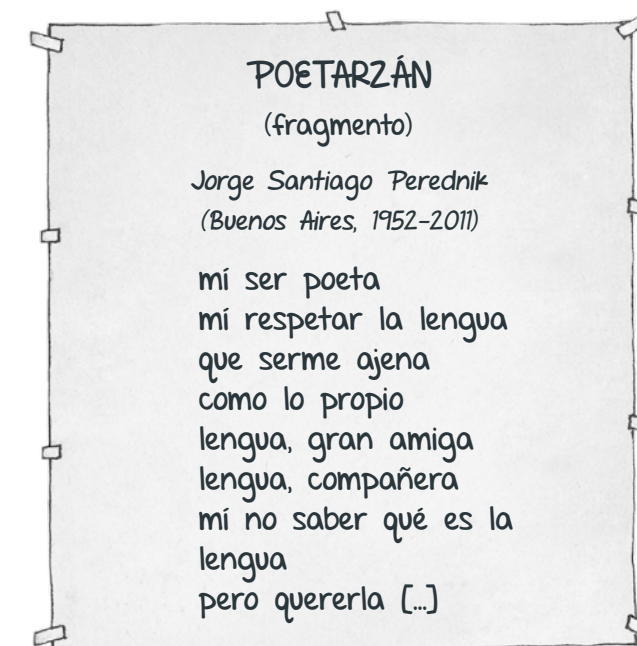
Dependiendo del propósito didáctico, esta estrategia se podría adaptar para trabajar situaciones vinculadas, por ejemplo, a la equidad de género, la cultura democrática y las elecciones regionales o nacionales.

### d. Secuencia didáctica

#### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios).
- Presentamos un texto motivador (modelo textual) para visualizar el sentido de la estrategia "Voces y personajes". En este ejemplo, es como si el yo poético (Tarzán) respondiera a la siguiente situación comunicativa simulada:

"¿Qué diría el personaje de Tarzán, Rey de los Monos, si estuviera en tu salón y le pidieran crear un texto sobre la lengua por el Día del Idioma (23 de abril)?"



- Podemos dar otra consigna: "¿Qué diría el personaje de Tarzán, Rey de los Monos, si estuviera en tu salón y le piden argumentar sobre la importancia de la comunicación en la vida humana?".
- Ubicamos y releemos las partes específicas del texto base (textos expositivos, informativos, narrativos-biográficos) en los que hay información sobre un determinado personaje.
- Aplicamos la técnica del cuchicheo para indagar e inferir los siguientes datos del personaje que les ha tocado, a través del diálogo:
  - ¿Cómo es físicamente? ¿Cómo es su personalidad?
  - ¿Qué le gusta hacer? ¿Qué no le gustará hacer?
  - ¿Qué leerá? ¿Qué le gustará investigar?
  - ¿Cómo reaccionará ante los conflictos?

- Con productos reciclados, preparan utilería sencilla que sirva para caracterizar a los personajes.
- Formamos grupos mezclando personajes de distintos campos del conocimiento.
- Hacemos un sorteo para ver a qué grupo le corresponde cada una de las posibles situaciones comunicativas.

#### DURANTE

##### INDICADOR:

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

- Recordamos los acuerdos de convivencia y las recomendaciones de la presentación oral.
- Recomendamos a los estudiantes que expongan usando palabras propias, leyendo solo algunas citas importantes, usando la ayuda memoria (el papelógrafo) como una guía.
  - Improvisan y dramatizan, en forma grupal, según la situación comunicativa que les ha tocado, durante tres minutos.
  - Expresan ideas con claridad.
  - Utilizan y saben interpretar elementos no verbales.
  - Adecúan los recursos expresivos y el registro a la situación comunicativa.
  - Escuchan y toman apuntes sobre las partes más importantes de la exposición.
- Facilitamos la progresión de la conversación, la participación y el cierre.
- Distribuimos el turno, gestionamos la información, interrogamos, aclaramos, reformulamos y utilizamos un conjunto de estrategias para procurar que la conversación no se convierta en un "diálogo de sordos".

#### DESPUÉS

Sugerimos visitar la siguiente dirección electrónica: <https://jacket2.org/commentary/poetarzan-jorge-santiago-perednik>.

- Al final de la presentación oral de "Voces y personajes" los estudiantes evalúan la expresión oral de cada grupo, empezando por lo positivo. Plantear sugerencias sobre cómo mejorar la expresión oral y comentan el contenido de la improvisación.
  - Respetan turnos de participación.
- Al final de la sesión de la clase, todos reflexionamos sobre la experiencia: ¿nos hemos escuchado mejor?, ¿hemos planteado preguntas con claridad?, ¿nuestros comentarios han sido pertinentes?
  - Compartimos conclusiones.
  - Reciben nuestros comentarios y sugerencias.
  - Realizan la autoevaluación.

#### e. Variante

Una variante de esta técnica es generar rutas creativas con personajes ficticios: concilio de dioses griegos y romanos, fiesta de personajes, juicio a un personaje, entrevista imaginaria a un personaje (Chinchilla 2009).

Pensando en motivar un diálogo intercultural, te sugerimos imaginar conversaciones entre las divinidades andinas y amazónicas, los dioses grecorromanos y el Dios católico, ubicándolos en juicios sobre la situación ecológica de la Tierra.

## 5. Los audífonos críticos

### a. Propósito de la estrategia

Estamos expuestos a una avalancha de mensajes difundidos por diversos medios de comunicación, que nunca son neutros. Como docentes, podemos ser mediadores para que nuestros estudiantes puedan leer los significados profundos de los mensajes que forman parte del contexto escolar y comunal, y de la vida cotidiana y social del país.

Esta estrategia consiste en ponerse los "audífonos críticos" para analizar y poner en tela de juicio las posturas, ideologías, valores, prejuicios y estereotipos que encierran los textos orales (discursos políticos, testimonios, canciones, declaraciones, *spots* publicitarios televisivos o radiales, etc.), con la finalidad de develar significados que nunca son neutros, y que demandan que los "leamos" con criticidad.

Podemos analizar, por ejemplo, un mensaje publicitario (radial, televisivo o impreso) a través de una guía de análisis como la que se verá en el desarrollo de la estrategia.

### b. Descripción de la estrategia

- Para analizar con sentido crítico los discursos de diversos textos.
- Para visibilizar falacias y cuestionarlas.
- Para juzgar ideologías, representaciones de lo femenino y lo masculino, y relaciones de poder presentes en los textos.

### c. Situación comunicativa

Las situaciones comunicativas pueden ser variadas, dependen de los propósitos que planteemos como docentes: propósito social (por ejemplo, reflexionar sobre la equidad de género) o propósito didáctico (analizar textos orales diversos: propagandas políticas, canciones de moda u otros).

#### d. Secuencia didáctica

##### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios).
  - Los estudiantes participan en la técnica del SQA.

S: ¿Qué sé?	Q: ¿Qué quiero aprender?	A: ¿Qué aprendí?

##### DURANTE

- Recordamos los acuerdos de convivencia y las recomendaciones de la presentación oral.
- Presentamos el mensaje publicitario.
- Recomendamos a nuestros estudiantes que escuchen y tomen apuntes sobre los fragmentos más importantes de la publicidad.
- Facilitamos la progresión de la conversación, la participación y el cierre.

##### DESPUÉS

- Fomentamos el diálogo en parejas, según esta guía de análisis:
  - ¿Qué has visto/escuchado? Menciona la frase o imagen que recuerdes con mayor nitidez.
  - ¿Dónde y cómo ocurren las situaciones e interacciones que viste en la publicidad? (descripción detallada de lo visible).
  - ¿Qué relación hay entre lo que se dice y el cómo se dice?
  - ¿Qué roles cumplen las mujeres en la publicidad?
  - ¿Qué roles cumplen los hombres en la publicidad?
  - ¿Qué propósito comunicativo tendrá la publicidad que acabas de describir?
  - ¿Cuáles son los beneficios reales de la publicidad? ¿Cómo se presentan dichos beneficios?
  - ¿Cuáles son los beneficios falsos de la publicidad? ¿Cómo se presentan dichos beneficios? ¿Por qué?
  - ¿A qué necesidad humana apela la publicidad?
  - ¿A qué público va dirigido? ¿Cómo lo sabes?
- Propiciamos que los estudiantes compartan conclusiones, reciban nuestros comentarios y sugerencias, y realicen la autoevaluación.

#### e. Variante

Esta estrategia de análisis se puede integrar a la producción personal o grupal de un texto oral nuevo (manifiesto, pronunciamiento) para exponer una opinión diferente, una postura personal o grupal que requerirá ser difundida.

Veamos un ejemplo:

A continuación te presentamos la transcripción del discurso que pronunció el cocinero Gastón Acurio en la feria gastronómica Mistura 2011, registrado en el video documental *Mistura: el poder de la cocina*, de la realizadora peruana Patricia Pérez.

Puedes sugerir a tus estudiantes que antes de leer el discurso revisen las siguientes preguntas y procuren responderlas con "audifonos críticos" en un debate posterior a la lectura:

**INDICADOR:**  
Deduce el tema específico, la idea central, las conclusiones y la intención del emisor en los textos que escucha.

**INDICADOR:**  
Explica, según modos culturales diversos, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales.

**INDICADOR:**  
Interpreta la intención del emisor, el sentido figurado, la ironía, sesgos, ambigüedades y falacias en los textos que escucha.

- ¿Qué relación tienen la gastronomía peruana y la feria Mistura con los conceptos de colonización emocional e independencia emocional de la sociedad peruana?
- ¿A qué se refiere Gastón Acurio cuando señala que en el Perú los cocineros son soldados de la cultura, soldados de su país?
- El nombre de la feria gastronómica, Mistura, ¿es indicado para transmitir la postura de país que defiende Gastón Acurio? Explica tu respuesta con ejemplos del texto y con argumentos propios.
- ¿Qué otras actividades y preguntas se te ocurren?

Transcripción del discurso oral de Gastón Acurio

## MISTURA. EL PODER DE LA COCINA

En el mundo hay muchas ferias, de todo tipo. Está el Oktoberfest, por ejemplo. Está la Feria del Automóvil, seguramente en algún lugar del mundo moderno. Está la Feria de la Moda. Pero si tú quieres vivir, sentir, reír, bailar, llorar, comer, cantar, besar, amar, nunca olvidar, eso es Mistura.

El Perú tiene casi doscientos años de historia de independencia; es decir, somos una república independiente en términos políticos y territoriales desde hace casi doscientos años. Sin embargo, los peruanos hasta hace muy poco no habíamos podido independizarnos de esta colonización emocional en la que nos habíamos acostumbrado a vivir.

En el Perú, antes éramos un país –en la moda, en el cine, en la cultura, en las artes, en la gastronomía, en los anhelos–, un país colonizado emocionalmente. No creíamos en nosotros mismos. Y esto básicamente porque se nos enseñó a creer que éramos un país del tercer mundo, predestinado a ser tercermundista. Lo importado era lo mejor y lo propio, lo peor.

La cocina no vivió un momento distinto. Cuando teníamos que pensar que esa cocina podía seducir a otro, en ese momento aparecía esta colonización emocional que nos decía: "No, esto no es posible, tenemos que ser un poco franceses, tenemos que ser un poco norteamericanos para poder ser considerados".

Hace algunos años esto empezó a cambiar. Empezamos a mirar la cocina como un ejemplo de todo lo bueno que podemos hacer los peruanos cuando nos damos cuenta de que somos deliciosamente distintos y que es con base en esas diferencias que podemos construir grandes historias.

El peruano es uno de los pocos pueblos, de los que pueden definirse como un pueblo que vive para comer. Los peruanos tenemos un cocinero dentro. Los peruanos calmamos nuestras penas comiendo. Olvidamos nuestros rencores comiendo. Perdonamos comiendo. Pagamos nuestras apuestas comiendo. Y por eso es normal que una feria como Mistura tenga este ingrediente que no se podía encontrar en otro lugar, porque está compuesta de miles de personas que están como el niño que va por primera vez a Disneylandia; está en el mundo mágico, en su mundo ideal, en su mundo perfecto, en donde todo lo emociona, todo lo toca en lo más profundo del corazón.

Así como Lima para muchos es la capital gastronómica de América, y para muchos también el Perú es el país donde mejor se come en América Latina, detrás de eso está el peruano; y dentro de ese peruano está ese sentimiento por la comida que en realidad saca lo mejor de nosotros.

La palabra "mistura" significa 'mezcla'. Y Mistura es una mezcla bonita. Muchos aromas, formas de ser, de sonreír, de expresarse, de vestirse, resumen claramente lo que es la cocina peruana: es una hermosa mistura.

Los cocineros del mundo, los más importantes del mundo, cuando vienen a Mistura, entran y lo primero que nos dicen es: "¿Cómo han logrado esto? ¿Cómo han logrado reunir en un solo lugar a todos, y que todos se miren con cariño?".

Si uno va en busca de una feria donde se celebre el comer y el beber, y muchos sentimientos nobles más, esa es Mistura. Mistura es, además, una feria donde la gastronomía es un vehículo, es un medio para cosas muchísimo más importantes, muchísimo más fascinantes, muchísimo más emocionantes.

En el Perú no solamente hay una cocina, hay unas recetas, sino también hay conceptos, conceptos exclusivamente peruanos. Detrás de cada plato y cada estilo de cocina, los peruanos hemos ido un poco más allá. Hemos creado el escenario, el escenario para comer lo que tiene una forma, tiene un lenguaje, tiene un ritmo, tiene un estilo. [...]

Yo, como cocinero peruano, tengo muchas fortunas que voy cargando conmigo, básicamente heredadas: la cocina peruana, los sabores. Pero también tengo una gran maleta de responsabilidades, porque, al final de cuentas, los cocineros en el Perú somos eso, somos soldados de nuestra cultura, somos soldados de nuestro país. No cargamos pistola, no manejamos tanques ni aviones, ni matamos a nadie. Lo que hacemos es conquistar corazones, abrir mercados para nuestros productos, dejarle a los 8000 chicos que estudian cocina oportunidades en el mundo de tratar de inventar un mercado de cocina peruana, y tomamos riesgos todos los días, y soñamos en grande todos los días, y bordeamos el fracaso todo el tiempo. Pero lo hacemos con honor. Lo resumió sabiamente Ferrán Adrià\* hace muy poco: "El único lugar del mundo donde la cocina es un instrumento de paz, un instrumento de desarrollo, un instrumento de integración, un instrumento de muchas cosas buenas, instrumento para la construcción de un mundo mejor, es el Perú".

Mistura no es, finalmente, una feria puramente gastronómica para los peruanos: es la más grande, la más importante feria gastronómica de América Latina, sí, pero para los peruanos es mucho más que eso. Quizá en el fondo estamos celebrando nuestra independencia. Quizá Mistura es finalmente esa fiesta que estábamos esperando, en donde nuestra independencia emocional finalmente ha llegado y podemos celebrar juntos que podemos conquistar el mundo.

\*Ferrán Adrià: cocinero español considerado uno de los mejores chefs del mundo.

## 6. La controversia

### a. Propósito de la estrategia

Esta estrategia consiste en promover una discusión entre dos o más personas que tienen opiniones contrapuestas o contrarias; es decir, los participantes debaten sobre un tema polémico que genera opiniones divergentes, presentando argumentos a favor o en contra. Algunos temas polémicos son el origen de la humanidad, la eutanasia, la clonación, el aborto, etc.

El debate es una forma estructurada de argumentación que busca convencer a una audiencia sobre un punto de vista en particular.

La controversia no siempre se da a partir de temas políticos, religiosos o filosóficos; también se puede dar en la cotidianidad. Por ejemplo, pensemos en un grupo de estudiantes que quieren realizar un viaje de estudios. Unos quieren ir a Machu Picchu (Cusco) y otros prefieren viajar a Kuélap (Amazonas), y no logran ponerse de acuerdo pese a que argumentan con datos precisos los gastos y el tiempo que tendrían que invertir.

Trapp, Driscoll y Zompetti (2005) identifican tres modos de argumentación: descriptiva, relacional y evaluativa. La descriptiva se enfoca en controversias sobre la naturaleza y la definición de las cosas; la relacional se refiere a controversias sobre la relación entre las cosas; y la evaluativa trata controversias sobre la importancia o el valor de las cosas.

Una controversia se puede sostener con una argumentación constructiva, que consiste en el acto de construir argumentos y darle sustancia a las ideas, o deconstructiva, que es el proceso de desmontar los argumentos de los oponentes. El debate se da en estos enfrentamientos entre la argumentación constructiva y la deconstructiva.

La actividad debe ser ágil y dinámica. Hay que evitar el aburrimiento y procurar que los estudiantes sostengan libremente su posición; y si están indecisos, lograr que expongan sus dudas.

### b. Descripción de la estrategia

- Desarrollar las habilidades de argumentación y persuasión.
- Fomentar actitudes de respeto hacia las ideas de los demás.
- Expresarse con voz audible y entonación adecuada.

### c. ¿Quiénes participan?

Para orientar la aplicación de esta estrategia nos centraremos en el debate, en el cual participan las siguientes personas:

- Moderador: brinda orientaciones, dirige los procedimientos y controla el tiempo de cada participante.
- Ponentes: personas que exponen sus ideas y argumentos sobre un tema particular, para persuadir y convencer al público.
- Público: todas las personas que participan, porque están interesadas en el tema.

### d. Secuencia didáctica

Las actividades para fomentar una discusión controversial se plantean en el marco de la técnica de participación grupal en el debate que se realiza en el aula.

#### ANTES

- Indicamos a nuestros estudiantes que el propósito de la actividad es efectuar un debate a partir de un tema que estén desarrollando en Ciencia, Tecnología y Ambiente; en Historia, Geografía y Economía; o en Persona, Familia y Relaciones Humanas, o en otra área, y que sea de su interés.
- Presentamos un video o un audio de un debate para que los estudiantes vean o escuchen a las personas que participan, e identifiquen el papel que cumple cada una de ellas: moderador, ponentes y público.
- Planteamos preguntas para verificar cuánto han comprendido. Por ejemplo:
  - ¿Cuál es la tesis que se ha defendido en el debate?
  - ¿Cuáles fueron las características de un argumento?
  - ¿Hubo refutaciones o contraargumentos?
  - ¿Cuál de los argumentos estuvo mejor sustentado y qué no se pudo rebatir?
  - ¿Cuál de los ponentes fue más convincente?
- Construimos con los estudiantes la definición del debate, sus características y su estructura, de manera breve (para complementar la información podemos utilizar el Santillana 2012a: 120-123).
- Organizamos a nuestros estudiantes en grupos teniendo en cuenta sus intereses y su afinidad. Cada grupo elige un moderador.
- Establecemos las funciones del modelador, las normas de participación que deben seguir los ponentes y, si es posible, las sanciones que se aplicarán a quienes incumplan las reglas.
- Ayudamos a elegir un tema controversial y polémico. Cada grupo elige su tema, referente a una situación problemática de la escuela o la comunidad.
- Orientamos la elaboración de un esquema general considerando la estructura del debate. En este esquema, definimos el desarrollo del debate, anotando en una hoja todos los detalles para poder monitorear cada fase.
- Preparamos el debate. Cada grupo prepara la exposición de su tema desde su punto de vista y, según se haya determinado, elige a su ponente o sus ponentes. Para preparar la exposición, los estudiantes hacen lo siguiente:
  - Identifican quiénes serán los destinatarios del discurso.
  - Realizan una investigación exhaustiva; es decir, indagan en una variedad de fuentes de información calificadas.



- Seleccionan los argumentos más consistentes y el planteo de una tesis con su correspondiente fundamentación. En esta actividad se puede aplicar la técnica "torbellino de ideas".
- Prevén posibles refutaciones de la parte contraria, con sus respectivas contrarrefutaciones.
- Seleccionan argumentos de la postura contraria, para luego refutarlos con un argumento más fuerte.
- Tienen presente que la argumentación se debe distinguir por el prestigio de la razón más que de la opinión.
- Ponderan las ideas y las ordenan para esclarecer la verdad, convencernos y convencer.

El "torbellino de ideas" es una técnica que consiste en generar la mayor cantidad de ideas de manera automática y libre. Su propósito es ejercitar y desarrollar la imaginación creadora cuando hay que encontrar ideas o soluciones nuevas. A partir de esta técnica, se crea un clima informal, permisivo al máximo, despreocupado, sin críticas, libre de tensiones, sin exigencias metódicas, estimulante de la libre imaginación. Así existirá una mayor posibilidad de que surjan ideas novedosas.

- Sugerimos la estructura del debate considerando las siguientes recomendaciones:
  - La introducción o exordio no debe superar el 10% del tiempo previsto. Esta parte le corresponde al moderador.
  - El desarrollo o cuerpo debe ocupar aproximadamente un 80% del tiempo disponible. La presentación de los argumentos y la refutación adecuada y oportuna deben tener claridad, concisión y credibilidad.
  - La conclusión o *peroratio* no debe superar el 10% del tiempo disponible. Esta última parte también le corresponde al moderador, quien presenta el resumen –reiteración de la tesis y repaso de las ideas fuerza de la argumentación–. Además, esta parte final debe contener una propuesta que incite a la acción o a la reflexión.
- Recomendamos evitar el uso de falacias en la presentación de los argumentos.
- Proponemos que ensayen su exposición delante de su grupo o de otras personas que les puedan brindar sugerencias.

#### DURANTE

- Preparamos el escenario para el debate. Si es en el aula, por ejemplo, proponemos usar la disposición circular o la media luna para que todos puedan ver y escuchar a los ponentes.
- El debate se inicia con la participación del moderador, quien saluda a los asistentes, anuncia el tema y el objetivo del debate, y presenta a los ponentes. Además,

informa acerca de los subtemas que se desarrollarán y comunica las normas de participación: turnos, tiempo de las intervenciones y comportamiento de los ponentes. Finalmente, da inicio al evento cediendo la palabra al primer ponente.

- Según el orden fijado, los ponentes exponen sus puntos de vista, respaldados por argumentos sólidos y persuasivos. En este momento el estudiante pone en juego sus capacidades de expresión oral, que se evidencian cuando:
  - Expresa sus ideas de manera ordenada de acuerdo con la temática.
  - Su texto es coherente y cohesionado.
  - Demuestra tener dominio y conocimiento del tema.
  - Utiliza diferentes conectores propios de un texto argumentativo.
  - Utiliza diferentes fuentes del saber y da ejemplos sencillos y prácticos.
  - Evita las contradicciones y los vacíos de información.
  - Evita el conflicto y muestra respeto al auditorio.
  - Varía la entonación, el volumen, el ritmo, las pausas y las cadencias para enfatizar el significado de su texto.
  - Muestra cortesía y agradecimiento.

**INDICADOR:**  
Incorpora a su texto oral variados recursos estilísticos, humor verbal, ironías y ejemplificaciones.

- Respetar los tiempos de exposición.
- Centra la credibilidad del mensaje en el aspecto ético.
- Mantiene la naturalidad de sus gestos.
- Adapta a los oyentes el contenido de su texto y el registro.
- Adapta recursos visuales para apoyar su texto oral.

**INDICADOR:**  
Ordena sus ideas en torno a un tema específico y especializado a partir de sus saberes previos y variadas fuentes de información, evitando contradicciones y vacíos de información.

**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.

- Los ponentes que están en calidad de oyentes también pondrán en juego sus capacidades de comprensión oral. Podemos observar si ellos:
  - Se muestran atentos a la participación de sus compañeros dando señales verbales y no verbales.
  - Toman apuntes mientras escuchan a los interlocutores.
  - Elaboran estratégicamente diferentes organizadores gráficos.
  - Identifican la información relevante de los argumentos.
  - Reordenan la información explícita de los argumentos que escuchan.
  - Establecen relaciones de secuencias a partir de la identificación de la postura, tesis, argumentos y contraargumentos.
  - Deducen el tema y las ideas del texto que escuchan.
  - A partir del tema y las ideas que han identificado y deducido extraen conclusiones sobre el texto.
  - Evalúan las ideas del emisor.
  - Evalúan las posturas y la validez de los argumentos en relación con el propósito del texto que propone el emisor.
  - Elaboran una respuesta para acoger el cuestionamiento de la tesis y luego contraargumentarla.

**INDICADOR:**  
Identifica información básica y varios detalles específicos y dispersos en el texto oral con temática especializada.

**INDICADOR:**  
Evalúa las ideas, las posturas y la validez de los argumentos en relación al propósito del texto.

- El moderador conduce el debate, y controla el tiempo y el orden, mientras el secretario va anotando las ideas principales de la exposición.
- Finalizadas las exposiciones, el moderador brinda un resumen (o conclusión) y agradece la presencia de todos.

#### DESPUÉS

- Analizamos la participación de cada estudiante que intervino en el debate. Podemos plantear, entre otras, las siguientes preguntas: ¿los ponentes expusieron sus ideas con orden y claridad?, ¿el moderador supo guiar el evento?, ¿los participantes se comportaron correctamente?
- Proponemos que cada estudiante se autoevalúe, mediante una lista de cotejo. Por ejemplo:

Ítem	Sí	No
Demostre tener dominio y conocimiento del tema.		
Utilicé diferentes fuentes de información.		
Expresé mis ideas en forma ordenada.		
Presenté argumentos consistentes para defender mis ideas.		
Demostre serenidad durante mi exposición.		
Cuestioné ideas con intención constructiva.		

- Finalmente, cada estudiante reflexiona acerca de su aprendizaje, con la finalidad de que tome conciencia sobre cómo adquirió su conocimiento. En este proceso, les sugerimos plantearse las siguientes preguntas:
  - ¿Qué características logré identificar en el debate? ¿Cómo logré hacerlo?
  - ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo logré superarlas?
  - Cuando necesito alguna información adicional, ¿dónde la puedo encontrar?
  - ¿Comprendí la importancia del debate?
  - ¿Para qué me será útil lo que estoy aprendiendo?

#### e. Variante

Un debate se puede llevar a cabo entre estudiantes de una misma aula, interaula o interinstituciones. Esta oportunidad de defender una posición le permite al estudiante desarrollar la comprensión crítica y argumentativa, siempre y cuando se dé en el marco de los principios de cooperación. Asimismo, les permite a los estudiantes tener seguridad y confianza frente a los demás. Para lograrlo, debemos iniciar estas actividades en el aula y luego ir trascendiendo; incluso, se puede llegar a debatir en algunos programas radiales.

### 3.3.2 Estrategias para desarrollar competencias de comunicación escrita

#### Estrategias para desarrollar competencias de comprensión de textos escritos

Podemos desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes como un proceso de tres fases o momentos. Por ello, es muy importante que apliquemos las siguientes estrategias progresivamente, mediante el acompañamiento constante a los estudiantes durante los procesos o fases de la comprensión.

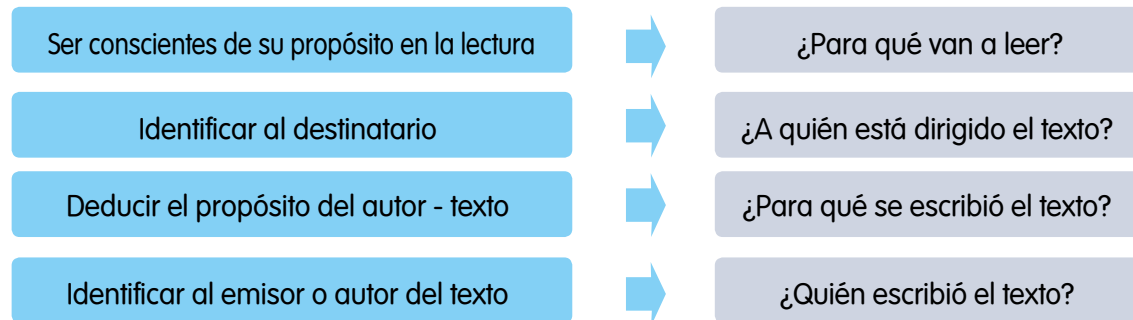
Momentos o fases de la lectura (estrategias)	<b>Antes de la lectura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar la situación comunicativa.</li> </ul>
	<b>Durante la lectura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir imágenes mentales.</li> <li>• Interrogar al texto.</li> </ul>
	<b>Después de la lectura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar el nivel de comprensión.</li> </ul>

#### ANTES DE LA LECTURA

En este momento, poco antes de abordar el texto en su totalidad, es importante que los estudiantes tomen decisiones estratégicas, según sus propósitos de lectura, es decir: asocien sus experiencias, saberes y conocimientos previos con el contenido del texto. Para ello, podemos aplicar una serie de estrategias, una de ellas es la siguiente:

## 1. Generar una situación comunicativa

Para que la experiencia de interactuar con un texto sea auténtica y enriquecedora, debemos generar una situación comunicativa para enmarcar el acto de leer. De esta manera, los estudiantes desarrollarán una lectura autónoma. Por eso, es importante que se reafirmen en lo siguiente:



### a. ¿Cómo generamos una situación comunicativa para la lectura?

A partir de un tema que involucre vivencialmente a los estudiantes, como, por ejemplo, el *bullying* o acoso físico y verbal —un problema que agobia a muchos niños, niñas y adolescentes—, podríamos generar la siguiente situación comunicativa.

**Docente:** Queridos estudiantes, hay una amenaza que se cierne sobre nuestra sociedad, la cual, lamentablemente, tiene su origen en las instituciones educativas. Lo terrible de todo esto es que los principales protagonistas son los propios estudiantes. Tal vez ustedes ya sepan a qué me estoy refiriendo.

**Miguel:** Profesor, ¿se refiere a las drogas?

**Docente:** Ese es otro tremendo flagelo, al que ya nos referiremos en su momento en coordinación con el profesor de Sociales. Pero ahora me refiero a otro en el que prima la violencia.

**Ana:** ¿Es el *bullying*, profesor?

**Docente:** Efectivamente, Ana, es el *bullying* o acoso físico y verbal, violento y sistemático. Me gustaría saber qué piensan sobre eso.

**Luisa:** Los medios de comunicación informan casi a diario sobre ese problema y los protagonistas son chicos o chicas de los colegios.

**Fernando:** Yo he escuchado que algunos chicos y chicas se han suicidado porque no soportaron la presión de los demás. Nadie los escuchaba, tampoco podían defenderse.

**Docente:** Muy bien, chicos, me alegra saber que estén al tanto de eso. Pero, ¿saben ustedes que aquí en nuestra institución hay algunos estudiantes que están abusando de otros?

**Emilia:** No, profesor, solo sé que hay algunos chicos que fastidian y ponen apodos a los más callados.

**Docente:** Así empieza el *bullying*, chicos, y es necesario detectarlo a tiempo para erradicarlo. Para eso, debemos saber cómo identificar al acosador, cuáles son las características de la víctima, entre otros aspectos importantes.

Luego de la motivación de entrada, les presentamos a los estudiantes la siguiente infografía sobre el *bullying*. Inmediatamente, podemos preguntarles, ¿para qué leeríamos un texto como este? El fin es que tengan en claro *el propósito de su lectura*.

## Mayoría de casos de bullying se dan a la salida del colegio

### Perfil de la víctima

No goza de popularidad entre sus compañeros. No logra tener buenas relaciones y es rechazado.

El miedo es rasgo de la personalidad. Eso lo lleva a una adolescencia infeliz.

Posee temperamento débil. Es tímido e inseguro. Muestra baja autoestima.

Es propenso al fracaso escolar.

Se deja ganar por los sentimientos de culpabilidad.

Tiende a la depresión.

Es sobreprotegido por la familia, por lo que carece de habilidades para enfrentarse al mundo.

### Perfil del agresor

Goza de mayor popularidad y apoyo.

Carece de sentimiento de culpabilidad.

No se rige por normas de conductas claras y evade el control de la familia.

Es de temperamento impulsivo y agresivo. Su ira es incontrolada.

No reconoce a la autoridad y transgrede las reglas.

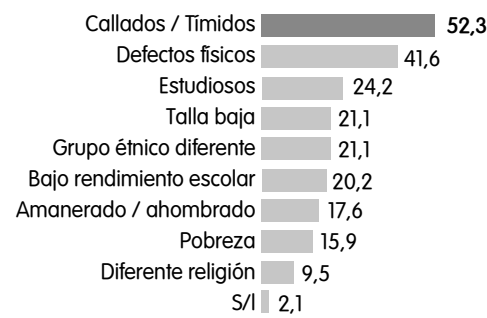
Muestra poco interés por los estudios y posee baja autoestima académica.

Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia.

Consumo alcohol y otras drogas.



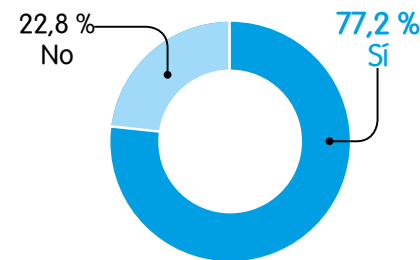
### Características de la víctima



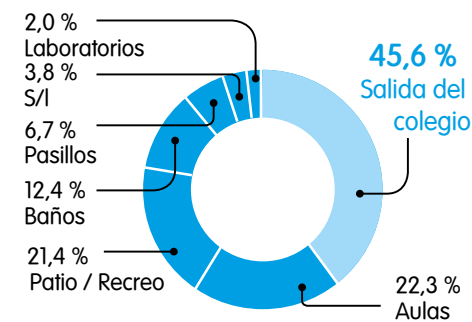
### Características del agresor



### Existencia de bullying en las instituciones educativas



### Lugares de ocurrencia del bullying



fuelle: <www.larepublica.pe/impresa/larepublica-lima-07-06-2012-pag3>.

Se espera que luego de estudiar las infografías, los estudiantes respondan, por ejemplo:

- Para informarnos acerca del *bullying*.
- Para saber cuáles son las características del acosador y del acosado.
- Para conocer el perfil del victimario y de la víctima, y así poder ayudar a solucionar el problema.

Después, se les puede preguntar, con el fin de que identifiquen al destinatario, ¿a quién está dirigido el texto? Se esperaría que respondan lo siguiente:

- A todos quienes estamos en el colegio.
- A quienes tienen hijos en las escuelas.
- A los docentes, directores, padres de familia y estudiantes.
- A las víctimas o posibles víctimas.
- A los acosadores, para que se corrijan y eviten dañar a los demás.

Tan pronto terminan de responder, podemos pasar a preguntarles, ¿para qué se escribió el texto?, con el fin de que deduzcan el propósito del autor del texto.

Los estudiantes pueden responder, por ejemplo:

- Para informarnos sobre cómo es el acosador y el acosado, y saber el lugar de los hechos.

Por último, les pedimos que identifiquen al emisor o autor del texto. Para ello, deberán ubicar el dato en la parte inferior del texto y distinguir entre la fuente (CEDRO) y el medio de publicación (diario La República) este última como autor o emisor del texto.

La fuente digital es: [www.larepublica.pe/tag/bullying](http://www.larepublica.pe/tag/bullying). Podemos aprovechar la ocasión para pedir a los estudiantes que investiguen más fuentes de información a través de Internet. Para ello, podemos recurrir al *Manual para el docente de quinto grado de Educación Secundaria* (Santillana 2012b: 127).

### DURANTE LA LECTURA

En este ciclo de la Educación Básica Regular se ahondará en otras estrategias que complementan y amplían las ya utilizadas en los ciclos anteriores.

## 2. Construir imágenes mentales de lo que van leyendo

Imaginar y visualizar imágenes mientras se lee es una técnica cognitiva que se puede utilizar con diversos tipos de textos. Así, conforme leen los estudiantes, pueden imaginar, a través de los sentidos, que ven las acciones; que tocan a los personajes, que perciben el olor a mar, a tierra húmeda, el aroma de la leña; que saborean los mismos alimentos que comen los soldados; que escuchan los sonidos de la naturaleza o las pisadas de los exploradores sobre las hojas secas, etc.

Muchos días lucharon los exploradores para avanzar entre la tupida maleza. Adelante iba el guía abriendo paso, muy cerca estaba Hiram Bingham. Detrás de él, el policía, quien lo resguardaba en todo momento, poco más atrás un grupo de tres campesinos que apuraban a las acémilas, que apenas podían llevar la carga.

Por fin, el 24 de julio de 1911, encontraron, escondida entre las montañas selváticas, la ansiada ciudadela, el último reducto de los soberanos incas. Dicen que, al ingresar los expedicionarios al sagrado lugar, un pájaro cantó entre los árboles y un venado huyó asustado hacia el monte.

Los verdaderos descubridores de Machu Picchu (fragmento y adaptación).

A partir de la lectura de este pasaje de un texto informativo, podemos formular las siguientes preguntas con el fin de despertar, a través de la construcción de imágenes mentales, los procesos perceptivos de los estudiantes.

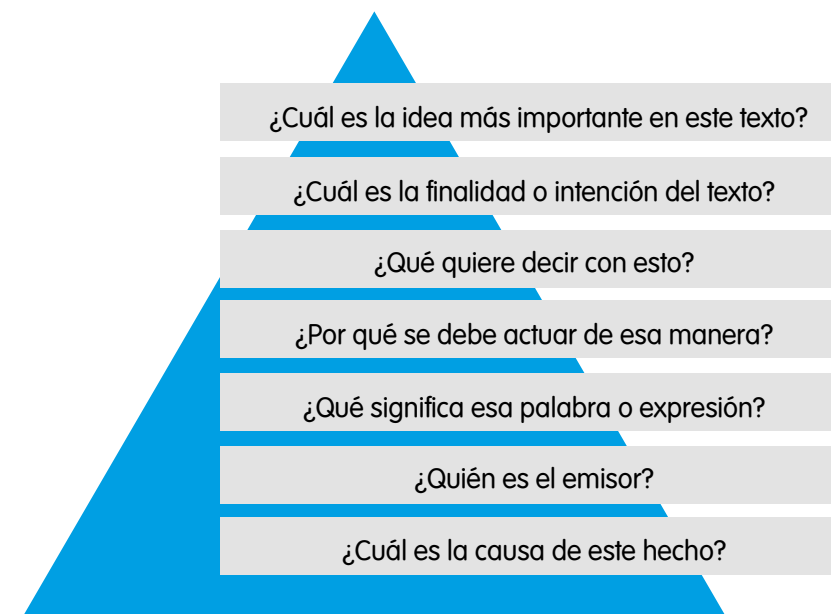
Acompañemos a los estudiantes para que llenen esta tabla de modo descriptivo. Veamos un ejemplo:

	Nivel visual	Nivel auditivo	Nivel táctil	Nivel gustativo	Nivel olfativo
¿Cómo crees que están vestidos los exploradores?	Bingham está con uniforme caqui, lleva unas botas hasta las rodillas, tipo polainas; y en bandolera, un máuser de retrocarga.				
¿Cómo es el lugar por donde transitan?					
¿Qué sonidos puedes reconocer en la selva?					
¿Qué puedes sentir con la piel?			Puedo sentir el calor de la selva, el vapor que sale de la tierra, el picor de los mosquitos...		
¿A qué crees que sabe el agua de las cantimploras?					
¿Cómo es el olor de la selva? ¿Qué olores puedes identificar?					

Luego de la experiencia, se les puede pedir a los estudiantes que compartan sus descripciones y las expliquen. Además, podemos solicitarles que hagan un cuadro comparativo con la información de todos los grupos. Para saber más sobre los cuadros comparativos, podemos sugerir a los estudiantes que revisen su libro de *Comunicación de quinto grado de Educación Secundaria* (Santillana 2012c: 93).

### 3. Interrogamos el texto

Esta estrategia destaca la naturaleza interactiva y dialógica de la lectura, ya que el estudiante debe formularse preguntas mientras lee, tales como:



#### a. ¿Cómo se interroga un texto?

A partir del siguiente afiche, podemos acompañar a los estudiantes para que interroguen al texto. De esta manera, desarrollarán habilidades tales como: identificar o localizar información importante, deducir información que no está explícita en el texto; así como opinar, evaluar, reflexionar y valorar el contenido, la forma del texto y su oportunidad y pertinencia.

Por ejemplo, podemos pedirles a los estudiantes que observen y lean atentamente el afiche y luego formular preguntas con ellos. Pero antes, es importante recordarles que pueden subrayar, encerrar en círculo, parafrasear, tomar apuntes en los márgenes, etc., con el fin de que la interacción con el texto sea lo más provechosa posible. Para ampliar la información sobre el subrayado y el parafraseo, podemos sugerir a los estudiantes que revisen su libro de *Comunicación de quinto grado de Educación Secundaria* (Santillana 2012c: 51 y 89).

A propósito de la situación controversial acerca de quien debe enseñar a leer y escribir en el ciclo VII de Secundaria, es interesante señalar que el siguiente texto, si bien tiene contenidos propios del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas, bien puede ser trabajado integralmente desde el área de Comunicación. Esto evidencia que no solo es posible y necesario articular e integrar las áreas curriculares, sino que también se puede y se deben desarrollar competencias comunicativas en todas las áreas y desde ellas, como veremos a continuación.

Inmediatamente, mientras leen, les pedimos que se pregunten ellos mismos, por ejemplo:

- ¿Cuál es el tema del afiche?
- ¿Cuándo y a qué hora se realizará el simulacro?
- ¿Por qué se realizará en la noche?
- ¿Cuál es la "zona segura"?
- ¿Qué significa "evacuación"?
- ¿Para qué se escribió este texto?

- ¿Por qué es importante realizar simulacros de sismo?
- ¿Por qué está numerada la secuencia?
- ¿Se podrá prescindir de algún paso?
- ¿Es oportuno el texto?
- ¿Cumple su propósito? ¿De qué manera?
- ¿La imagen complementa la información? ¿De qué manera?
- ¿Compartes la afirmación: "Defensa Civil, tarea de todos"? ¿Por qué?
- Si tuvieras la oportunidad de mejorar el afiche, ¿por dónde empezarías? ¿Por qué?

Para facilitar los aprendizajes, es fundamental que desafíemos constantemente a nuestros estudiantes para que dialoguen con el texto a través de preguntas que ellos mismos, de manera progresiva, irán respondiendo. Para ello, promovamos la relectura del texto las veces que sea necesaria, la recurrencia a los datos del texto, a sus experiencias y saberes previos y a su habilidad para inferir ideas e información importante.

Es muy importante acompañar a los estudiantes durante este proceso, retarlos con preguntas similares a las del ejemplo, indagar sobre qué preguntas están formulando mientras leen y cómo las están resolviendo.

Ante las preguntas del ejemplo, se espera que los estudiantes emitan las siguientes respuestas, de manera similar, utilizando las pistas del texto, las cuales deben ser subrayadas por el mismo estudiante. Veamos:

1. Hay suficiente información sobre los simulacros de sismo en los medios de comunicación que van constituyendo la experiencia y el saber previo de los estudiantes. Se espera entonces que deduzcan lo central del afiche: *Un simulacro de sismo.*

2. La fecha se encuentra explícita en el texto: *El miércoles 15 de agosto a las 9:00 p.m.*

3. Igualmente, sabemos que *un terremoto sería más devastador si se produjera en la noche, sobre todo cuando los pobladores están durmiendo.* Entonces, esta pregunta de saber previo y criterio o sentido común, construida desde la experiencia, debe tener una respuesta parecida a lo señalado. Por esta razón, los simulacros deben darse en este momento del día, con el fin de preparar a la gente.

4. En el contexto del afiche hay pistas y datos suficientes para deducir el significado de esa palabra, por ejemplo, *Evacúa por la Ruta de Evacuación hacia la zona de seguridad EXTERNA*. Se deduce, entonces, por la frase "hacia la zona de seguridad", un desplazamiento de un punto a otro; por lo tanto, *evacuación es trasladarse*, y en el contexto: *Abandonar un lugar para irse a la parte externa*.

5. En la parte inferior del texto hay información importante que favorece la deducción del propósito comunicativo del afiche, *¡Prepárate y Participa!*, que se traduce como la finalidad comunicativa: *recomendar y, sobre todo, convocar*.

6. La experiencia y el saber previo, aunados a los datos del texto, nos dicen que la preparación nos permite anticiparnos a situaciones extremas y, en particular, prevenir una serie de consecuencias que podrían ser fatales, sobre todo si vivimos en una zona sísmica. Por lo tanto, la importancia de los simulacros está sustentada por las razones expuestas.

7. Si bien el texto es informativo por el predominio de los datos y la intención comunicativa, la secuencia numerada es instructiva. Por lo mismo, busca dar indicaciones ordenadas, paso a paso, de cómo actuar antes, durante y después de un sismo.

8. Todos los pasos son muy importantes y, por lo mismo, imprescindibles, sobre todo porque se trata de pautas complementarias que toman en cuenta la planificación o preparación, la toma de decisiones en situación extrema (aplicar lo planificado) y evaluar con calma la situación *a posteriori*.

En definitiva, conforme los estudiantes van avanzando en la lectura, pueden responderlas y, sobre todo, verificarlas progresivamente con nuestro apoyo como docentes.

## DESPUÉS DE LA LECTURA

### 4. Comprobar la comprensión lectora de los estudiantes

Los docentes podemos formular preguntas para monitorear la comprensión de nuestros estudiantes y para que ellos constaten los resultados de su interacción con el texto. Así, por ejemplo, se pueden formular preguntas acerca del tema, las ideas centrales, las relaciones de causa-efecto y finalidad, las cualidades, defectos y otros atributos de los personajes, el propósito del texto, el contexto de uso, los destinatarios, emisores, la enseñanza, el significado de palabras, expresiones, refranes, el doble sentido, la ironía, etc. Igualmente, se puede plantear preguntas en las que deban opinar críticamente sobre el contenido y la forma del texto, valorar y apreciar la información y, finalmente, averiguar sobre las dificultades que se les presentaron durante el proceso de lectura y la manera como las resolvieron (metacognición).

#### a. ¿Cómo se monitorea la comprensión lectora?

Se presenta un texto discontinuo, el cual debe ser leído en silencio por los estudiantes.

### ¡Dile adiós a las bolsas de plástico!

Si te has preguntado alguna vez qué más puedes hacer por tu planeta aparte de reciclar, consumir menos energía y cuidar el agua, aquí la respuesta: reduce al mínimo el uso de bolsas plásticas, o simplemente no las utilices, y reemplázalas por otro tipo de materiales.

Todos los días usamos bolsas de plástico, especialmente porque nos las regalan en los establecimientos en donde hacemos nuestras compras, pero no somos conscientes de la contaminación que producen. Existe un gran número de bolsas plásticas, producidas anualmente, de naturaleza no biodegradable, por lo que cada una de ellas tarda cientos de años en descomponerse, produciendo toneladas de basura y atentando contra la vida, especialmente de la fauna marina.

*¡Una bolsa de plástico demora 400 años en descomponerse!*

#### Las bolsas de plástico son un peligro para la fauna marina

Las bolsas de plástico causan la muerte de cerca de 200 especies de vida marina como focas, delfines, ballenas y tortugas que ingestan accidentalmente estos trozos de plástico al confundirlos con alimento.

**Sabías que:**

Es más costoso reciclar una bolsa de plástico que producir una nueva, por lo que solo el 1 % de bolsas plásticas se recicla.

Procesar y reciclar una tonelada de bolsas plásticas cuesta 125 veces más que lo que cuesta venderla en el mercado de materias primas, según Jared Blumenfeld, funcionario del Departamento del Medio Ambiente en San Francisco (EE.UU.), quien sostiene: "Existe una economía áspera detrás del reciclaje de las bolsas plásticas".



*¡La mayoría de bolsas de plástico va a los océanos!*

De acuerdo con la Sociedad Océano Azul para la Conservación del Mar, se calcula que son cerca de 100 000 mamíferos marinos y un millón de aves los que mueren anualmente por esta causa o al quedar atrapados en estos desperdicios. Pero eso no es todo, la invasión de esta basura presenta una alarmante acumulación hacia el futuro, ya que estamos hablando de varias toneladas que se van juntando en todos los botaderos del mundo.

Extraído de <<http://www.ecoclimatico.com>>

**Una alternativa:  
las bolsas de plástico biodegradables**

Este tipo de bolsas que cuidan el medio ambiente están diseñadas para desintegrarse en aproximadamente 2 años después de su fabricación, así que mientras tanto puedes reutilizarlas en tu hogar. Si bien algunos supermercados han reemplazado las bolsas de polietileno por las bolsas de plástico biodegradables, todavía existen muchos negocios que siguen usando el primer tipo de bolsas.



*La próxima vez que vayas a comprar, pregunta si la tienda usa bolsas de plástico biodegradables.*

**Elige cuidar el medio ambiente**

Cuando vayas a comprar puedes usar una bolsa de tela cualquiera, como las que se usaban antes, algunas tiendas las venden. Incluso puedes fabricarte una tú mismo y personalizarla a tu estilo, así estarás contribuyendo aunque sea en algo y no llevarás tantas bolsas plásticas a tu casa.

También existen bolsas de tela con bases de cartón, que sirven como una especie de caja para cuando necesites comprar cosas más pesadas o que no entrarían en una bolsa normal. Si te parecen muy incómodas, tienes una opción más: los carritos que tienen un soporte de tela y hasta bolsillos para mantener tus pertenencias en forma más segura.

Debemos ir disminuyendo, poco a poco, el consumo de bolsas de plástico en el Perú y en todo el mundo, para que estas dejen de producirse en grandes cantidades y, en algún momento, poder erradicarlas.

Mientras más personas vean que ya no usas bolsas de plástico, a fin de contribuir en la conservación del medio ambiente, más conciencia crearás entre los demás para que también hagan lo mismo.

Adaptación de <<http://elcomercio.pe/actualidad/1451112/noticia-listo-dejar-usar-daninas-bolsas-plastico>>

*Varios países, como China Popular, han prohibido repartir gratuitamente bolsas de plástico, mientras que en España se han propuesto reducir progresivamente su uso hasta el año 2018, fecha en que ya no se podrán usar.*

**YO ELIJO**

Bolsa de tela



Bolsa de papel



Reutilizar la bolsa de plástico



Bolsa de fibra



**CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE**

Las siguientes preguntas, a modo de ejemplos, buscan explorar las habilidades de los estudiantes para interactuar con un texto y, mediante ellas, verificar si están comprendiendo el texto. Es importante destacar que el desarrollo de la comprensión lectora no se reduce solo a preguntas con fines de evaluación de lápiz y papel, sino que pueden ampliarse a otras situaciones de interacción oral, discusión entre pares, mediante el trabajo colaborativo o en un conversatorio abierto en el aula con nuestra mediación como docentes. En este sentido, busquemos que las preguntas que formulemos indaguen, formativamente y con el debido acompañamiento, la comprensión de nuestros estudiantes de manera libre, abierta y constructiva.



Veamos el siguiente ejemplo, con las posibles respuestas que podríamos esperar de los estudiantes:

**1** Entonces, ¿de qué trata el texto leído?

- De la importancia de usar bolsas que no contaminen.
- De la necesidad de utilizar bolsas biodegradables.
- Del empleo de bolsas alternativas para no contaminar el medio ambiente.

**2** ¿Para qué se escribió el texto?

- Para que cambiemos una conducta.
- Para aconsejarnos.
- Para recomendarnos.

**3** ¿A quién está dirigido?

- Al público en general.
- A todos quienes compramos y vendemos en el mercado, en los supermercados, en las tiendas.
- A todos los ciudadanos.
- A los compradores y vendedores.

**4** ¿Por qué ya no debemos usar bolsas de plástico?

- Porque contaminan el medio ambiente.
- Porque son altamente contaminantes, ya que no se degradan pronto.
- Porque son un peligro para la fauna.
- Porque se acumulan en el medio ambiente y lo contaminan.

**5** ¿Quiénes son los más afectados con el uso de las bolsas de plástico?

- Los animales de los mares, ríos y lagos.
- La fauna marina.

**6** ¿Qué alternativas se proponen?

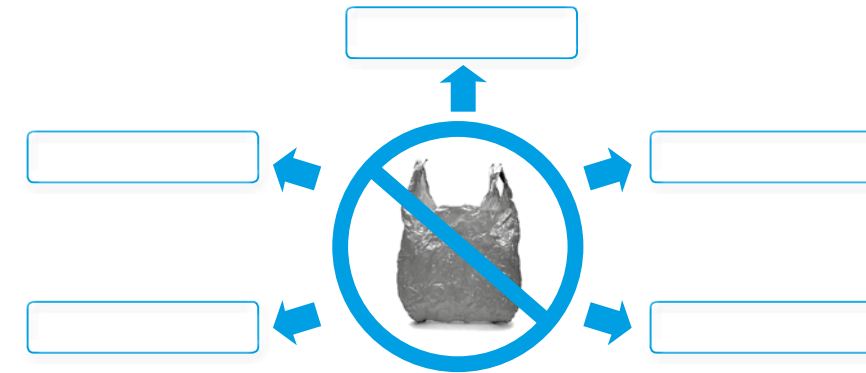
- Usar bolsas biodegradables.
- Reemplazar las bolsas de plástico por bolsas alternativas que no contaminen.

En las siguientes tareas, acompañemos a los estudiantes para que libremente completen la información requerida, según el contenido del texto.

**7** ¿Cuál es la principal diferencia entre una bolsa plástica de polietileno y una bolsa de plástico biodegradable?

Bolsa plástica de polietileno	Bolsa de plástico biodegradable

**8** En vez de usar bolsas de plástico, ¿qué puedes utilizar?



**Hacemos inferencias**

**1** ¿Cuál es el propósito principal del texto que has leído? Marca la respuesta correcta.

- Convencer a la población para que ya no use bolsas de plástico.
- Informar que varios países ya no usan bolsas de plástico.
- Explicar los usos que tienen las bolsas de plástico biodegradables.
- Describir la amenaza de las bolsas de plástico para los animales marinos.

**2** En un recuadro del texto, Jared Blumenfeld dice: "Existe una economía áspera detrás del reciclaje de las bolsas plásticas". Según el texto, ¿qué crees que pueda significar "áspera"? Marca la respuesta correcta.

Algo que no es suave al tacto por tener la superficie desigual. Por ejemplo, una lima de uñas o una madera sin lijar.

Algo que es cruel, duro y difícil de soportar. Que causa disgusto o enfado. Por ejemplo, un policía corrupto o personas que no cumplen con las señales de tránsito.

## Reflexionamos

Estas preguntas ayudan a reflexionar sobre el contenido y, en especial, el propósito del texto.

- 1 ¿Qué crees que pase con nuestro planeta si seguimos usando bolsas de plástico?
- 2 ¿Por qué crees que en el Perú aún se siguen usando bolsas de plástico?
- 3 ¿Qué crees que se puede hacer para que más personas dejen de usar bolsas de plástico?
- 4 ¿Crees que las imágenes complementan y amplían la información del texto? ¿Cómo así?
- 5 ¿Qué le agregarías o mejorarías para darle más fuerza argumentativa al texto?

A continuación, leamos la siguiente información sobre los textos que muestran la relación causa-efecto.

Para seguir reflexionando: aprendo a aprender.

- ¿Logré comprender la relación causa-efecto entre el uso de las bolsas de plástico y la contaminación de los océanos?
- ¿Me di cuenta cómo mis decisiones diarias, como el uso de las bolsas de plástico, puede afectar la vida de los animales marinos?
- ¿Por medio de este texto entiendo mejor cómo se contaminan los océanos debido a la acción de los seres humanos?

Los textos que contienen la relación causa-efecto buscan mostrar la relación entre dos hechos, demostrando que un evento es el resultado de otro. La causa explica la razón por la que algo sucede, mientras que el efecto es la descripción de lo ocurrido.

Buscar la razón por la que las cosas suceden (causa-efecto) es la base de cómo vamos construyendo el conocimiento y aprendiendo cómo funciona el mundo.

El texto que acabamos de leer nos informa cuáles son los efectos nocivos en el medio ambiente por el uso de las bolsas de plástico, especialmente con los animales marinos. Además, muestra que el conocimiento de los efectos negativos provocados por el uso de las bolsas de plástico, determina que varios países hayan adoptado diversas medidas para disminuir los efectos de la contaminación.

En definitiva, las estrategias aquí presentadas son herramientas para desarrollar capacidades en los estudiantes. No se trata de "entrenarlos" para que respondan automáticamente las preguntas, sino de reflexionar, mediante preguntas desafiantes, acerca del contenido del texto y todos los elementos que lo componen, así como sobre su pertinencia y su contexto de uso.

## Estrategias para la producción de textos

Hay una variedad de estrategias para producir textos; sin embargo, la mayoría de autores, como Pressley, coincide en señalar que estas deben organizarse en función de los momentos o procesos de la escritura<sup>7</sup>.

### La planificación

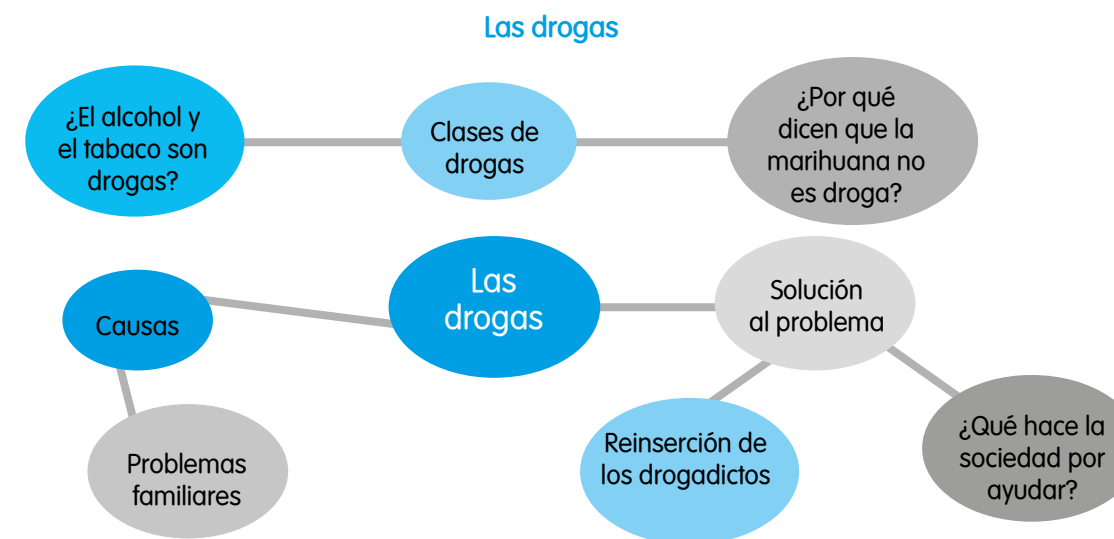
#### 1. Estrategias para generar ideas

Según Lewis (2000), para recolectar los datos que puedan ser útiles en la elaboración de un texto existen muchos métodos. Entre ellos tenemos la lluvia de ideas, la escritura libre, el agrupamiento por asociación, etc.

#### La escritura asociativa

- *¿En qué consiste?*  
Esta estrategia posee la ventaja de que las ideas generadas se asocian entre sí, mediante una disposición gráfica.

Veamos un ejemplo de cómo hacerlo a partir del tema de las drogas:



#### La escritura libre

- *¿En qué consiste?*  
Se trata de escribir de forma rápida y constante, sin detenerse a reflexionar ni a realizar correcciones. Acompañemos a los estudiantes para que anoten todo lo que se les pase por la cabeza.

7. Algunas ideas han sido adaptadas de los talleres dictados por la profesora Ana Atorresi en el Posgrado Constructivismo y Educación, en FLACSO, Argentina.

- *¿Para qué se utiliza?*

Se recomienda como calistenia para activar la escritura. Evita que uno se paralice ante la hoja en blanco. Debemos recalcarle al estudiante que no debe preocuparse demasiado por la calidad de esa primera redacción, pues es solo la materia prima de su texto final.

Veamos un ejemplo:

El siguiente fragmento es el resultado de aplicar la escritura libre a partir de un tema.

### La situación de las lenguas nativas en el Perú

En el Perú existen muchas lenguas además del castellano: quechua, aimara, asháninka, aguaruna... La situación de estas lenguas es difícil. Varias lenguas han desaparecido o están en peligro de extinción... Son varias las causas de este problema: la pobreza, el centralismo, la falta de oportunidades para emplear la lengua, el poco aprecio por las culturas indígenas, etc. En algunas zonas de nuestro país existe educación bilingüe, pero hace falta una mayor preocupación por parte del Estado y la sociedad para mejorar la situación de los hablantes de las lenguas vernáculas...

## 2. Estrategias para la organización de las ideas

Una vez generadas las ideas, es necesario ordenarlas y jerarquizarlas. Este momento permite prever la dimensión de la información que se maneja, así como las necesidades de investigación o profundización, por ejemplo:

### Mapa conceptual

- *¿En qué consiste?*

Es un esquema que organiza las ideas, las cuales –como se ha visto– suelen generarse de forma caótica. Estas ideas serán desechadas, ampliadas o complementadas de acuerdo con el propósito comunicativo.

- *¿Para qué se utiliza?*

Se puede emplear para confeccionar esquemas, resumir un texto, tomar apuntes, desarrollar un tema, etc. Permite, además, visualizar claramente las relaciones lógicas entre sus elementos.

Para elaborarlo, pedimos a los estudiantes que escriban una palabra clave sobre el tema seleccionado en el centro de una hoja. Luego, deben anotar todas las palabras con que se asocie directamente el término central. Al formar un segundo nivel, se deben agregar los elementos que se relacionen con las palabras asociadas inicialmente a la palabra clave. De esta manera, se va conformando el mapa.

### ¿Cómo se organiza las ideas?

Reorganizar las ideas producidas mediante la lluvia de ideas o el agrupamiento asociativo, teniendo como eje el tema.

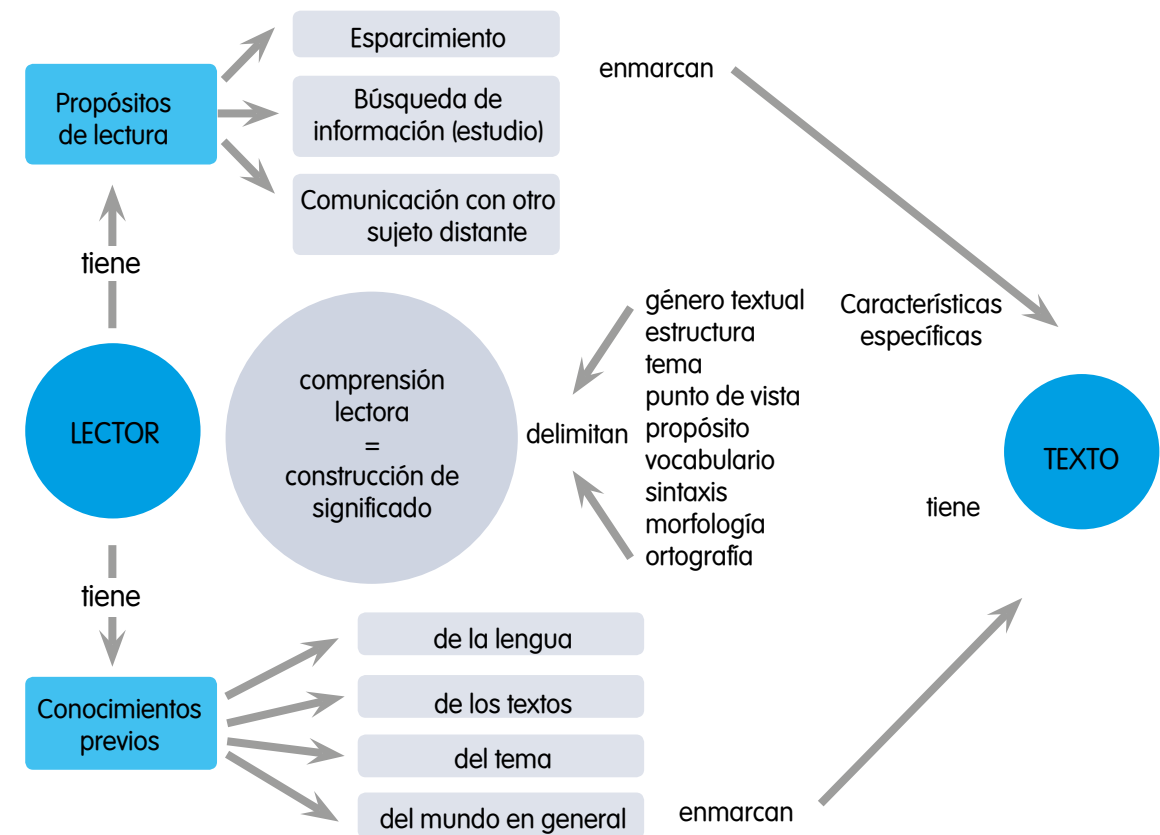
Trazar las ramas que se relacionan con el concepto.

Luego de construirse los primeros niveles del mapa, se introducen otros niveles más específicos.

Volver a elaborar el mapa de ideas, jerarquizando y categorizando los conceptos o imágenes.

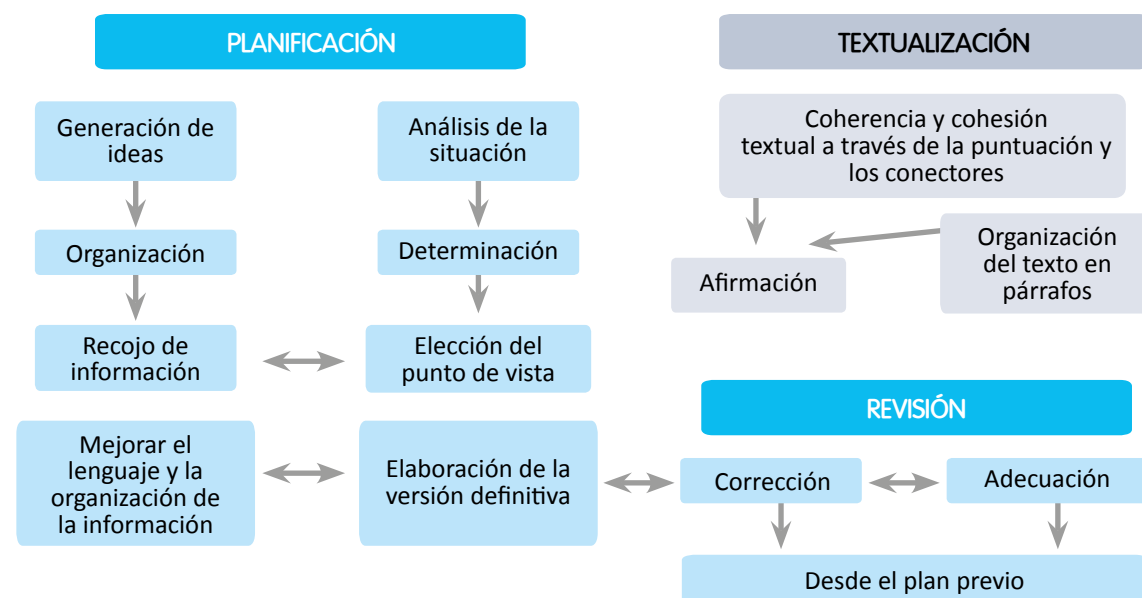
Ejemplo: El mapa de ideas que presentamos a continuación es el resultado de aplicar esta técnica con el siguiente tema:

### PROCESOS DE COMPRESIÓN LECTORA



Veamos otro ejemplo a partir del tema el proceso de la escritura:

### EL PROCESO DE LA ESCRITURA



### 3. Estrategias para analizar la situación comunicativa

Antes de iniciar el proceso propiamente de redacción, es importante analizar las circunstancias que rodean al texto, con el fin de producir escritos apropiados para cada situación comunicativa. Para ello, conviene que los estudiantes se formulen las siguientes preguntas:

- 1 **Precisar los objetivos.**
  - ¿Qué quiero conseguir?
  - ¿Cómo quiero que reaccionen mis lectores?
- 2 **Identificar la audiencia o destinatario.**
  - ¿Quiénes leerán el texto?
  - ¿Qué saben estas personas sobre el tema?
  - ¿Qué impacto quiero causarles?
  - ¿Qué debería explicarles?
  - ¿Cuándo y cómo van a leer el texto?

- 3 **Determinar el punto de vista.**
  - ¿Qué tipo de relación debo tener con el lector?
  - ¿Qué imagen quiero proyectar en el escrito?
  - ¿Qué tono voy a adoptar?
  - ¿Qué saben de mí los lectores?

- 4 **Precisar la forma del texto.**
  - ¿Qué tipo de texto será el más conveniente?
  - ¿Será un texto breve o extenso?
  - ¿Cuántas partes tendrá?
  - ¿Qué lenguaje utilizaré?

- 5 **Delimitar el contenido del texto.**
  - ¿Qué aspectos debe desarrollar el texto?
  - ¿Conozco lo suficiente sobre el tema?
  - ¿Dispongo de toda la bibliografía?
  - ¿Cuáles son las ideas principales que tiene que contemplar el texto?
  - ¿Tengo suficientes argumentos para probar mis ideas?
  - ¿Cómo presentaré la información para que sea más eficaz?

### La textualización

La textualización es el proceso de convertir nuestras ideas, sentimientos y emociones en lenguaje escrito. A continuación, presentamos una serie de estrategias que podemos aplicar acompañando a los estudiantes.

### 4. Estrategias para organizar la información

En esta etapa, las ideas generadas a través de las estrategias anteriores se unen para conformar un texto. Para ello, se recomienda agrupar las ideas por subtemas. Cada uno de estos grupos debe ser ordenado de acuerdo con alguna secuencia lógica, jerárquica o cronológica.

¿Cómo se organiza la información en la textualización?

Entre las estrategias más empleadas en esta fase se encuentran el esquema y la clasificación<sup>8</sup>.

8. Algunas estrategias han sido adaptadas del *Fascículo 5 de Producción de Textos: la comunicación escrita. Serie 1 para docentes de Secundaria*. Igualmente, se han tomado algunas ideas de la *Guía de Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora* y los *Manuales para el Docente de Comunicación*; todos son documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú.

## El esquema

- *¿En qué consiste?*

Es una representación gráfico-verbal que evidencia la organización jerárquica de sus elementos. Cada elemento del esquema será desarrollado en la composición y puede ser enunciado como oración o frase.

Título:

- I. Primer tema e idea principal
  - a) Subtema e idea secundaria
  - b) Subtema e idea secundaria
  
- II. Segundo tema e idea principal
  - a) Subtema e idea secundaria
  - b) Subtema e idea secundaria
  - c) Subtema e idea secundaria

- *¿Para qué se utiliza?*

Un esquema permite poner en relieve las ideas principales, las ideas secundarias y las relaciones que mantienen unas y otras entre sí. Es un buen recurso para acompañar a los estudiantes, de modo que puedan organizar, estructurar y expresar sus ideas en el texto escrito desde formas básicas como el párrafo.

## La clasificación

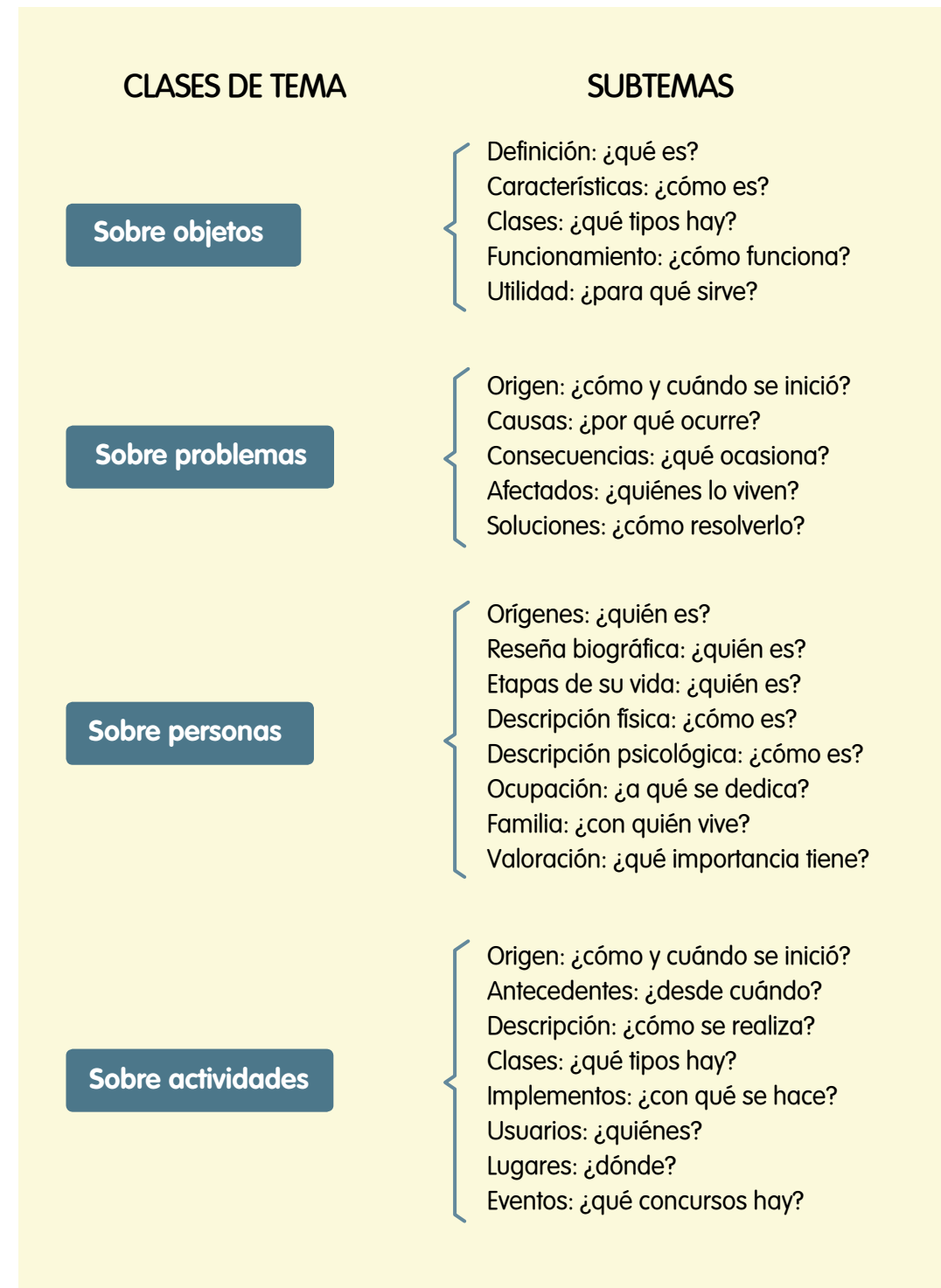
- *¿En qué consiste?*

Es una estrategia, muy relacionada con la anterior, que ordena los elementos en clases, es decir, en grupos con propiedades comunes.

- *¿Para qué se utiliza?*

Esta estrategia es conveniente sobre todo cuando se cuenta con abundante información y no se sabe cómo disponerla u ordenarla.

Veamos una ruta con la que podemos ayudar a los estudiantes a ordenar la información dispersa. Para ello, pueden seguir una secuencia y responder las preguntas de los subtemas:



Las siguientes preguntas permiten averiguar qué recursos pone en práctica el estudiante mientras está escribiendo.

- ¿Te dices a ti mismo lo que tienes que hacer para que todo te salga bien?
- ¿Tienes algún "truco" para que el texto te salga bien al primer intento? ¿Cuál?
- ¿Te planteas qué tipo de texto vas a escribir y lo que tienes que hacer para que esté bien escrito?
- ¿Te concentras en lo que quieres escribir y en cómo lo vas a escribir?
- ¿Te dices paso a paso cómo lo vas a ir escribiendo?
- ¿Te dices a ti mismo si te está saliendo bien o mal?
- ¿Te das cuenta de todo lo que estás haciendo y de todo lo que estás pensando?
- ¿Cómo te sientes mientras escribes?
- Si estás ante una dificultad, ¿cómo la resuelves?
- ¿Piensas que corregir los errores de tu texto es algo que tienes que hacer tú mismo? ¿Te obligas a ti mismo a corregir los errores?
- ¿Te das cuenta de lo que estás sintiendo mientras escribes (si estás a gusto, si estás nervioso, si te sientes triste)?
- ¿Tienes control sobre tus pensamientos y emociones mientras escribes? Si estás nervioso, cansado o disgustado, ¿procuras superar la situación y concentrarte en lo que estás escribiendo?
- Si estás nervioso, cansado, disgustado o muy contento, ¿te sale peor o mejor el escrito?
- ¿Te sientes contento contigo mismo cuando el texto te va saliendo bien?
- Cuando te atascas, ¿consigues seguir adelante? ¿Cómo lo haces?

### La revisión y corrección

La revisión y corrección son dos procesos fundamentales en la composición del texto escrito, ya que ambas implican la reflexión sobre el proceso de escritura. Es importante que acompañemos a los estudiantes a verificar si las ideas que han desarrollado se ajustan a los objetivos y a las consideraciones que plantearon inicialmente acerca de la situación de comunicación. Para ello, es necesario que los propios estudiantes, con nuestra mediación, aborden su escrito, como una primera versión o "borrador", poniéndose en el lugar del destinatario o receptor; además, que compartan su escrito con otros compañeros que asuman también el papel del destinatario.

En seguida, presentamos diversas técnicas de reflexión (metacognición), muy importantes en esta etapa, ya que amplían y complementan a la estrategia anterior, las que también podemos trabajar con los estudiantes. Veamos:

### 5. Preguntas para reflexionar sobre cómo corregir y reajustar el texto

- Cuando has escrito el texto o elaborado un primer borrador, ¿se lo das a un compañero o a otra persona para que lo lea y lo revise?
- ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice que cambies algo en el texto que has escrito?
- ¿Revisas si tu texto cumple su propósito comunicativo?
- ¿Te aseguras que todas las ideas estén relacionadas entre sí, que no haya contradicciones entre ellas o estén incompletas?
- ¿Revisas si las ideas están articuladas adecuadamente a través de conectores lógicos y cronológicos que expresen el sentido que le quieres dar al texto?
- Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir,
  - ¿te fijas si a las oraciones que has escrito les faltan palabras?
  - ¿te fijas si las comas y los puntos están colocados en el lugar adecuado?
  - ¿te fijas si has escrito con mayúscula los nombres propios y las palabras que van después de un punto?
  - ¿te fijas si las letras están bien escritas?
- Si tienes dudas sobre alguna de las cuestiones anteriores, ¿preguntas a tus profesores, a tus padres o a tus compañeros?
- Cuando corriges tu texto,
  - ¿te preguntas si es realmente lo que quieres escribir?
  - ¿te preguntas si lo has escrito como lo querías escribir?
- Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?
- Cuando no te gusta lo que escribiste, ¿crees que no sabes cómo se produce un texto?
- ¿Qué necesitas para mejorar tus escritos?
- Después de escribir un texto, ¿sueles cambiar algo de lo que has escrito? ¿Qué es lo que cambias?

## 6. Estrategias para corregir el texto (primera versión o borrador)

Luego de redactar una primera versión del texto o borrador, acompañemos a los estudiantes para que revisen y corrijan en el mismo texto.

Tarapoto, 10 de agosto del 2012

Querida abuelita Alicia:

Desde aquí te envío un beso muy cariñoso. Anteayer llegué a Tarapoto con mis padres. Me siento muy emocionado ya que estoy de vacaciones y el próximo año paso a 5.º de Secundaria.

*Aquí debo iniciar otro párrafo* Lo primero que hicimos fue visitar la catarata de Ahuashiyacu. ¡Es la catarata más grande que he visto! *también* Se llega ~~subiendo~~ subiendo por un camino que ~~sube~~ está en un ~~serro~~ cerro, y está muy bien mantenido. Tiene ~~varandas~~ barandas para que la gente no se caiga, ~~y tiene tachos por el camino para que no boten basura en el suelo.~~

Al llegar, uno puede ver cómo el agua cae con energía desde una altura enorme. Yo intenté meterme debajo de la caída, pero el agua golpea muy fuerte. Y, aunque no lo creas, ~~ay~~ hay gente que sí logra hacerlo. Pero alrededor de la caída se forma una lagunita en la que sí se puede nadar con tranquilidad.

*Aquí debo iniciar otro párrafo* Luego fui en una excursión por el río ~~Chilcayo~~ Shilcayo. Allí, un señor llamado Orlando nos enseñó cómo vivían algunos animalitos pequeños como las ranas. ~~eran~~ Eran unas ranitas verdes muy pequeñas, con rayas negras en el lomo, y se escondían debajo de las rocas en las orillas del río.

Ahora tengo un poco de pena, porque mañana nos regresamos a Puno. Ojalá algún día pueda volver a este lugar encantador de la selva. Cuando vengas a visitarme te contaré más cosas.

*nos* Te quiere mucho, tu nieto *mos*

José

Al final, con la ayuda de los estudiantes, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

En el ejemplo que acabamos de leer, José quería describir distintos paisajes que vio durante un viaje. Como vemos, él agrupó sus ideas en párrafos:

- El primer párrafo es un saludo.
- El segundo párrafo trata de cómo se llega a Ahuashiyacu.
- El tercer párrafo trata de cómo es la catarata.
- El cuarto párrafo trata de cómo fue la excursión por el río Shilcayo.
- El quinto párrafo es la despedida.

Además, como toda carta, José tuvo en cuenta las siguientes partes:

Tarapoto, 10 de agosto de 2012

Querida abuelita Alicia:

Desde aquí te envío un beso muy cariñoso. Anteayer llegué a Tarapoto con mis papás. Estoy muy emocionado porque es un lugar precioso.

Lo primero que hicimos fue visitar la catarata de Ahuashiyacu. ¡Es la catarata más grande que he visto! Se llega subiendo por un camino que sube un cerro, y está muy bien mantenido. Tiene barandas para que la gente no sufra accidentes y tachos por el camino para que no boten basura al piso.

Al llegar, uno puede ver cómo el agua cae con energía desde una altura enorme. Yo intenté meterme debajo de la caída, pero el agua golpea muy fuerte. Y, aunque no lo creas, hay gente que sí logra hacerlo. Pero alrededor de la caída se forma una lagunita en la que sí se puede nadar con tranquilidad.

Luego fui en una excursión por el río Shilcayo. Allí, un señor llamado Orlando nos enseñó cómo vivían algunos animalitos pequeños como las ranas. Eran unas ranitas verdes muy pequeñas, con rayas negras en el lomo, y se escondían debajo de las rocas en las orillas del río.

Ahora tengo un poco de pena, porque mañana nos regresamos a Puno. Ojalá algún día pueda regresar. Cuando vengas a visitarme te contaré más cosas.

Te quiere mucho, tu nieto  
José

Lugar y fecha de donde se escribe

Saludo

Introducción

Cuerpo

Conclusión

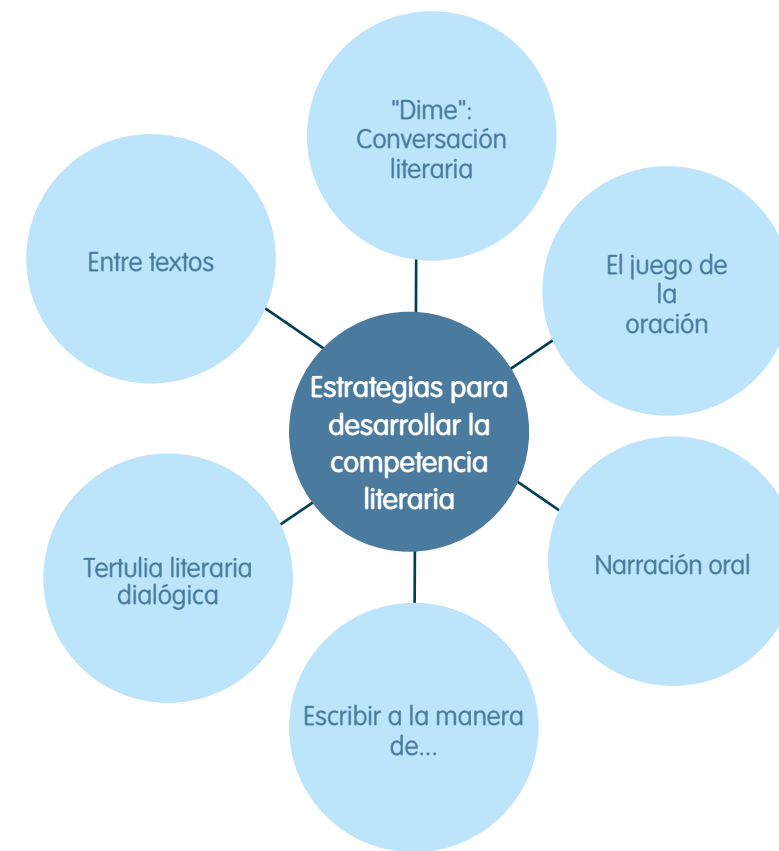
Despedida y firma

### 3.3.3 Estrategias para desarrollar la competencia literaria

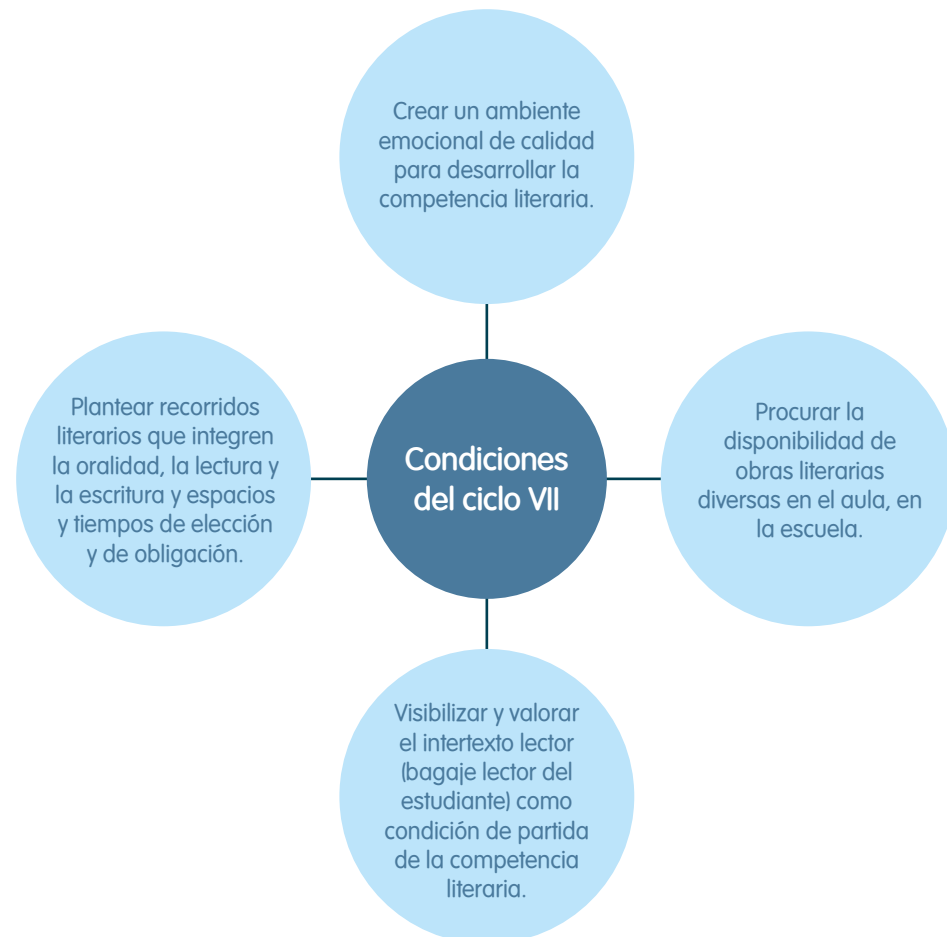
Para desarrollar la competencia literaria, apuntamos a una práctica pedagógica reflexiva que haga aterrizar el enfoque por competencias y nuestra concepción de la literatura como experiencia artística y sociocultural a partir de mediaciones pedagógicas creativas y reflexivas que nos permitan participar, procesar, expresar y valorar experiencias y prácticas sociales del lenguaje del ámbito literario.

Por ello, queremos remarcar que nuestra intención es más bien promover mediaciones situadas. Es decir, no meras recetas que se aplican mecánicamente, sino posibles recorridos que requieren ser contextualizados teniendo como centro al sujeto adolescente, a sus centros de interés, a sus necesidades y derechos de aprendizaje.

Por lo tanto, intentaremos responder a la pregunta del cómo podemos facilitar aprendizajes engarzada con el por qué y para qué de nuestra concepción de la competencia literaria expuesta ya en páginas anteriores.



#### Condiciones para desarrollar la competencia literaria



#### Recorridos literarios

##### Introducción:

La clase de cuarto de secundaria acaba de terminar de leer "El sueño del pongo" (Arguedas). Alicia estaba impactada por el mundo realista (tan lejano y tan cercano) que permite el maltrato cotidiano al pongo (siervo del hacendado). Experimentó diversas emociones cuando la narración se traslada al cielo: miedo y conmoción de que en el cielo se prolonguen las diferencias sociales y se premie al hacendado abusivo. Ella piensa: "¡Qué hermoso será el cielo y qué pena, asco y susto tan grande cuando al pongo lo embadurnan de excremento!". Ella recuerda: "¡Esto me recuerda que a veces me he sentido tratada casi como un pongo por mis hermanos, todos hombres y yo la única mujer!".



A continuación te proponemos, a modo de ejemplo, un posible recorrido intertextual e intercultural "Yo soy otro", que se inspira en la parte inicial, en el recorrido propuesto por Bombini y equipo: "¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad" (Bombini 2005a).

En el caso nuestro, enfatizamos que el recorrido no solo es intertextual, sino también es intercultural. Así, partimos de dos textos bases: la novela corta *La metamorfosis* de Franz Kafka (literatura occidental) y "El sueño del pongo" (narración quechua vinculada a la tradición oral y cuya versión literaria escrita pertenece a José María Arguedas).

Nuestra apuesta es enfocarnos en la alteridad, en la literatura y sus posibles resonancias, y en la identidad adolescente y su vida ciudadana, a partir de experiencias en las que construyamos y podamos recrear nuevos efectos y sentidos a partir de las conexiones de *La metamorfosis* y "El sueño del pongo" con algunos otros textos literarios peruanos. En ese sentido, planteamos otras actividades, más centradas en la exploración y recreación de las representaciones sociales del "otro"; es decir, de personajes que viven situaciones de exclusión, explotación y discriminación de parte de la sociedad, la escuela o la misma sociedad y familia.

"Ese otro que perturba las convenciones sociales y las identidades también será el tema del resto de los textos con los que dialogará *La metamorfosis* en sus aspectos temáticos o por la forma en que se constituyen sus mundos ficcionales". (Bombini 2005a)

"En el caso de *La metamorfosis*, la transformación de Gregorio nos dará pie para plantear cómo la literatura fantástica ha puesto en cuestión la idea de un yo transparente y que se conoce a sí mismo, y ha postulado la existencia de una otredad extraña y conflictiva no solo para los individuos sino también para el cuerpo social". (Bombini 2005a)

## 1. Recorrido de lectura literaria "Yo soy otro"<sup>9</sup>

### PRIMERA ESTACIÓN (pp. 210-221)

Situación desafiante:

¿Alguna vez te han hecho sentir como un bicho o un pongo en alguna relación humana? ¿Qué pasaría si esto sucediera?

Experiencia personal y colectiva con los textos literarios "matrices" del recorrido: *La metamorfosis*, de Franz Kafka (literatura contemporánea occidental, siglo XX). "El sueño del pongo", de José María Arguedas (literatura peruana, Indigenismo, narrativa quechua).

### SEGUNDA ESTACIÓN (pp. 221-222)

Diálogo con los siguientes textos literarios completos y fragmentos de novelas (literatura peruana contemporánea)

- "El esclavo" (fragmento de la novela *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, el Boom latinoamericano).
- "Me gritaron negra", poema rítmico de Victoria Santa Cruz, artista e investigadora de la cultura afroperuana (técnica: hipótesis de lectura rítmica coral).
- "José María", de Miguel Idefonso Huanca (Generación poética del 90).
- "El rey", microficción de Nilo Espinoza Haro (Áncash).
- "Adiós, Ayacucho", narración de Julio Ortega en versión teatral de Miguel Rubio (fragmento del unipersonal de Augusto Casafranca).

### TERCERA ESTACIÓN (pp. 223-225)

Estrategia "Voces y personajes" (creación de monólogos teatrales y diálogos teatrales, tipo ensalada de cuentos).

Diálogo con las siguientes obras plásticas

- "La otra", obra plástica peruana de Claudia Coca.
- "El grito", cuadro del pintor expresionista noruego Edvard Munch.

Diálogo con los siguientes textos no literarios (actividad adicional)

- "La separabilidad" (fragmento de *El arte de amar*, de Erich Fromm).
- Nos habíamos choleado tanto*, libro del psicoanalista Jorge Bruce.

PROYECTO CLASE ABIERTA: "Yo soy otro". Preparación e invitación a padres y madres de familia para participar en recitales, exposiciones de arte, minitalleres y/o conversatorios en torno al recorrido literario vivenciado.<sup>10</sup>

9. Se sugiere que la duración de las actividades del recorrido de esta lectura literaria tome entre 4 a 6 semanas.  
10. Este recorrido pretende aterrizar la intertextualidad entre la literatura y plástica artística.

## PRIMERA ESTACIÓN

### A. Primer tramo de la lectura literaria de *La metamorfosis*

La situación desafiante que proponemos para gatillar la problematización y la experiencia literaria (estética y ética) antes de leer *La metamorfosis* está esbozada en la siguiente pregunta:

**¿ALGUNA VEZ TE HAN HECHO SENTIR COMO UN BICHO O UN PONGO EN ALGUNA RELACIÓN?**

Dibuja tu recuerdo y guárdalo en tu diario de lectura literaria. Si algunos estudiantes quieren compartir y hablar sobre su dibujo, se les dará un espacio para hablar y escuchar las primeras resonancias (horizonte de experiencia) de esta situación que conjuga la hipótesis fantástica y una problemática vigente.

Luego invitamos a los estudiantes a que escojan la tarjeta que más les impacte del conjunto de tarjetas que contienen nombres y/o imágenes de algunos insectos de la localidad (saltamontes) y/o bichos más globales (cucarachas).

En el caso de *La metamorfosis*, nos adentramos a esta obra invitando a los estudiantes a cerrar los ojos, mientras escuchan una música sugerente, para imaginar en forma personal lo que plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabemos del bicho seleccionado?
- ¿Qué pasaría si mañana amanecemos convertidos en el bicho que escogimos?
- ¿Por qué creen que podría pasar esto?
- ¿Con quiénes interactuaríamos? ¿Qué diríamos?
- ¿Cómo enfrentaríamos nuestra rutina de mañana desde esta nueva forma?
- ¿Qué crees que pasaría?

Organizamos las clases en parejas para que apliquen la técnica del cuchicheo y puedan compartir sus predicciones, impresiones, hipótesis fantásticas entre ellos y luego las puedan presentar en algún papelógrafo o en la pizarra.

Dividimos la lectura de *La metamorfosis* en tres tramos de lectura literaria: capítulos 1 y 2; capítulos 3 y 4, y capítulos 5 y 6. La idea es conjugar espacios de lectura individual y lectura social.

Recomendamos que la docente responsable pueda iniciar la lectura en voz alta de las primeras hojas de los primeros capítulos trabajando las *predicciones*.

Es importante que leamos y analicemos nosotros mismos el texto que vamos a trabajar con nuestros estudiantes antes de trabajarlo en clase.

Podemos pensar en dónde ubicar algunas "pausas" en el mismo texto literario para colocar las preguntas que hemos preparado y que pretenden activar las predicciones de nuestros estudiantes.



### Consigna de expresión gráfica

Bombini sugiere que sea a través del planteo de un dibujo colectivo del recorrido de Gregorio por el espacio externo e interno de su casa de familia. Ahora que es un insecto, pero con pensamientos de hombre, es recluso a una sola habitación y no puede salir de su propio cuarto porque causa rechazo, miedo y desconcierto. Los interiores marcarían esta sensación de encierro y los estudiantes podrían evocar casos en los que la familia encierra a alguno de sus integrantes por considerarlo "anormal". Podríamos conversar en parejas (cuchicheo): ¿cómo actuamos frente a lo diferente? ¿Nos acercamos a conocer? ¿Dialogamos? ¿O no resistimos ni siquiera mirarlo a los ojos? Este mismo dibujo y releer las primeras páginas nos pueden llevar a discutir la relación deshumanizadora de Gregorio con su familia y su trabajo, poniendo en tela de juicio las representaciones de familia perfecta y de trabajo dignificador, y buscando información sobre el contexto contemporáneo representado y el contexto de producción de esta obra, así como sobre la biografía del autor (trabajo grupal de indagación). Además, podemos incidir en la reflexión sobre el autoritarismo y sus influencias en la identidad adolescente.

## B. Segundo tramo de la lectura literaria de *La metamorfosis*

En la segunda parte, proponemos el ahondamiento entre la relación entre Gregorio (desde su nuevo estado) y su familia.

¿Qué significados y sentidos han tenido, y tienen ahora, las relaciones entre Gregorio y su familia? (autoritarismo, asco, desconexión, compasión inicial de la hermana, discriminación, severidad, incompreensión)

¿Qué transformaciones se han dado en los vínculos familiares (como cuando Gregorio repara en la transformación de su propio padre)?

### Consigna de expresión oral en el marco del recorrido literario

Tenemos que expresar los tipos de vínculos entre los personajes en un festival de representaciones teatrales "sin palabras", solo utilizando elementos proxémicos de la oralidad (las distancias físicas) y elementos paralingüísticos.

Nosotros escogemos representar a cada uno de los personajes de la familia de Gregorio. Nos ponemos en círculo y cada personaje se acerca o se aleja expresando solamente con su cuerpo y las distancias que establecen entre ellos diversas emociones y sentimientos, todos relacionados con el tipo de vínculo familiar que existe entre Gregorio y cada integrante de su familia y, a su vez, entre ellos.

Por ejemplo: Gregorio buscaría con su mirada y su cuerpo a su familia, pero quizás los estudiantes interpreten a su padre mirando un papelógrafo con los mandamientos del hijo para con sus padres o mirando un objeto que represente la economía de la casa (alcancía); a la madre mirando al padre y a la hermana mirando, en un principio, a Gregorio y luego solo a su futuro, etc.

## C. Tercer tramo de la lectura literaria de *La metamorfosis*

En esta última parte, presenciamos el final trágico de Gregorio: él muere y parece que, al morir, todo vuelve a la normalidad, pero a expensas del exterminio del integrante de la familia que es "diferente". Es importante cuestionar los efectos y sentidos del perturbador final, pues "parece que nada ha pasado".

En este punto, luego de los recorridos personales y grupales, podríamos invitar a la clase a participar en una tertulia literaria dialógica para verbalizar lo sentido, interpretado y recreado en este viaje.

### Estrategia de la tertulia literaria dialógica

En el marco de crear comunidades de aprendizajes y de vivenciar que la literatura también es una práctica social, en esta parte del recorrido proponemos *el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas*. Estas son prácticas sociales del lenguaje del ámbito literario. Son un conjunto de procedimientos que pueden ser implementados con la finalidad de desarrollar la experiencia de la interpretación literaria, en el marco del desarrollo de la competencia literaria.

Siguiendo las recomendaciones de Ramón Flecha, podemos deducir que los pasos para implementar una tertulia literaria dialógica son los siguientes:

#### ESQUEMA

- El primer paso es seleccionar las obras literarias representativas de la literatura universal y nacional (de manera explícita se recomienda trabajar con clásicos).
- El segundo paso es leer el texto literario de manera personal (en clase y en casa).
- El tercer paso es que cada estudiante debe escoger el párrafo que más le haya gustado por la forma literaria y los sentidos. El estudiante debe llevar sus párrafos elegidos a la tertulia para compartirlo, comentar por qué lo hemos elegido (motivos literarios y personales).
- El cuarto paso es participar en la tertulia (disposición espacial de las carpetas en forma de círculo) escuchando y participando con los otros compañeros. Si alguien eligió el mismo párrafo que un compañero, puede levantar la mano y compartir su interpretación, pues de seguro no será idéntica a la otra y permitirá sumar y ahondar en más puntos de vista sobre los aspectos literarios y humanos de la obra.

#### EXTRACTO DE TERTULIA DIALÓGICA

Jannet: Quiero compartirles esta parte: "La comida pronto dejó de causarle placer, y para distraerse empezó a trepar zigzagueando por las paredes y el techo. En el techo era donde más a gusto se encontraba: aquello era mucho mejor que estar echado en el suelo; respiraba mejor, y se estremecía con una suave vibración". Esta parte me gusta porque creo que Gregorio es capaz de imaginar y experimentar la libertad pese al sufrimiento y la marginación que vive en su nueva forma.

Sergio: ¡Bacán! Yo elegí justo lo que sigue: "Su hermana advirtió inmediatamente el nuevo entretenimiento de Gregorio (...) y quiso hacer todo lo posible para facilitarle su actividad, quitando los muebles que le estorbaban, sobre todo el baúl y el escritorio (...) Yo [la madre] creo que lo mejor sería dejar el cuarto igual que antes, para que Gregorio, cuando vuelva a ser uno de nosotros, lo encuentre todo como estaba y pueda olvidar más fácilmente este paréntesis". La madre decide tratar a Gregorio como ser humano y más bien su hermana actúa guiada por ayudarlo desde su nuevo estado, olvidando que es humano.

Profesora: Muy interesante lo que va saliendo: búsqueda de la libertad (Jannet); humanización/deshumanización (Sergio). Cuéntenme, ¿qué otros temas apreciaron en la historia?

Luego de esta primera lectura literaria completa, sugerimos la siguiente práctica:

### Una estrategia de escritura literaria

Teniendo en cuenta el camino recorrido, leamos el siguiente poema de Juan Ramón Jiménez:

#### Yo no soy yo

Soy este  
que va a mi lado sin yo verlo;  
que, a veces, voy a ver,  
y que, a veces, olvido.  
El que calla, sereno, cuando hablo,  
el que perdona, dulce, cuando odio,  
el que pasea por donde no estoy,  
el que quedará en pie cuando yo muera.

El poema alude a la dimensión espiritual imperecedera del yo poético, pero...

**Consigna de escritura creativa:** ¿Qué pasaría si nosotros escribimos e invitamos a escribir a nuestros estudiantes a la manera de Jiménez e, inspirados en la otredad conflictiva de Gregorio Samsa, colocamos en su misma estructura poética "nuestro otro" nuestro lado oscuro (simbolizando el animal que de algún modo nos representa) o lo que queremos ser y que no es tan visible a los otros?

### "Escribir a la manera de..." (Jolibert y equipo docente de Ecoen)

Esta estrategia es, más que un "calcado de poema", un procedimiento de la propuesta de taller-poema de Jolibert y del equipo docente que Ecoen, que consta de las fases para producir un poema personal: encuentro con el poema, cuestionamiento sobre el texto de referencia, puesta en texto, evaluación y socialización/valorización de los poemas producidos. A continuación, presentamos uno de los poemas base sugerido por Jolibert y su recreación por la adolescente limeña Allison Jara en el marco de un taller de escritura creativa realizado en Promolibro.

Un efecto de esta estrategia con el poema propuesto es que se construyen poemas hilados de una manera que envuelva al lector y que haga que el poema fluya marcando siempre la última palabra del verso en el inicio del siguiente. Es importante que los estudiantes reparen en este efecto de construcción y en las imágenes que se encabalgan unas con otras y cómo pueden cambiar según la propia experiencia de quien escribe.

#### Yo soy

Yo soy  
El eco de una piedra  
Piedra cuyo corazón desespera  
De tocar el fondo del pozo  
Yo soy  
El escalofrío de una onda  
Onda a lo largo de los nervios del mundo  
Sólo despierto por la noche  
Yo soy la sombra de mis venas  
Venas que arrastran mis penas  
Por la sangre que de mí huye  
Yo soy  
El gozne de una puerta  
Puerta que da sobre la muerta  
Estación donde vaga el hasío.

Pierre Emmanuel

#### Yo soy

Yo soy  
Como una flor  
Flor en medio de avispas  
que quiere escapar.  
Yo soy  
Como el silencio interrumpido  
Interrumpido por la belleza,  
porque siento que no valgo nada.  
y quiero escapar.  
Yo soy  
una leona dulce como la miel  
que sólo se rebela  
cuando ve injusticia  
o maltrato.  
Yo soy  
Un gusano en una manzana  
que busca salida  
y no la encuentra  
pero quiere escapar.  
Yo soy  
La flor que perdió el valor  
El valor de la existencia  
Porque ya no está lo que quiere.  
Yo soy  
Un sueño sin final.

Allison Jara Salas (15 años)

Ahora, veamos cómo trabajar con el otro texto matriz "El sueño del pongo". Para ello sugerimos utilizar la técnica del cordel indigenista con imágenes de pinturas del mundo rural andino. Luego se puede discutir en parejas (cuchichear) si dicha situación ha cambiado, qué problemas siguen vigentes, qué avances hay.

Luego, podemos invitar a nuestros estudiantes a reflexionar en silencio sobre si alguna vez les han hecho sentir como un pongo (sirviente sin pago) en alguna relación. Y los invitamos a dibujar su recuerdo. Y solo si están de acuerdo se les invita a compartir su dibujo con un compañero y después con el grupo. También es posible que nadie quiera compartir un recuerdo tan delicado. Lo importante es garantizar el espacio de conexión con sus propias experiencias y emociones de sentirse "otro".

## Narración oral

A continuación, si es posible, compartan videos sobre la vida y obra de Arguedas o información básica sobre el contexto de producción de la obra de Arguedas.

Proponemos que la clase se coloque en forma de círculo o de media luna, y que el docente narre de manera oral "El sueño del pongo" con sus propias palabras (sin dramatizar, ni actuar). La narración solo debe marcar las voces de los personajes y valerse de recursos muy sencillos (una vela para iniciar la narración, una silla donde sentarse, un vestuario andino, algún instrumento musical que marque el cambio de momentos narrativos).

Sugerimos, en este caso (a diferencia de lo sugerido en *La metamorfosis*), no cortar la narración con preguntas de predicción planteadas por el docente y más bien narrar de corrido todo el cuento.

Es importante que luego se socialicen impresiones sobre la narración escuchada, contar que es una tradición oral pero que Arguedas le dio una forma literaria escrita. Además, se recuerda a los estudiantes que el propósito de la lectura es la exploración y discusión de las representaciones sociales conflictivas de un "otro" que es excluido, como vimos en el caso de *La metamorfosis*. Asimismo, otra finalidad es la reflexión sobre el impacto de la construcción narrativa y los elementos literarios resaltantes. A continuación, presentamos un comentario que Arguedas escribió sobre dicho cuento.

### "Pongoq mosqoinin" (Qatqa runapa willakusqan)

#### "El sueño del pongo" (cuento quechua)

Escuché este cuento en Lima, un comunero que dijo ser de Qatqa, o Qashqa, distrito de la provincia de Quispicanchis, Cuzco, lo relató accediendo a las súplicas de un gran viejo comunero de Umatu. El indio no cumplió su promesa de volver y no pude grabar su versión, pero ella quedó casi copiada en mi memoria. Hace pocas semanas, el antropólogo cuzqueño Dr. Oscar Núñez del Prado contó una versión muy diferente del mismo tema. Cuando yo le hice conocer la del comunero de Qata, quedó sorprendido. Le dije entonces a Núñez del Prado que había contado la historia a folkloristas y amigos y que solo él, Núñez del Prado, conocía una versión distinta y, además, el pintor peruano Emilio Rodríguez Larraín afirmó, en Roma, que la conocía, pero sin poder precisar cuándo ni dónde la escuchó.

No estoy, pues, seguro que se trate de un cuento de tema quechua original. No publicamos, tampoco, el relato con objetivos folklóricos. Ese estudio podrá hacerse después y se descubrirán los elementos originales y los que se incorporaron, por difusión, como motivos del cuento.

"El sueño del pongo" lo publicamos por su valor literario, social y lingüístico. Lo entregamos con temor y esperanza. Hemos tratado de reproducir lo más fielmente posible la versión original, pero sin duda, hay mucha de nuestra "propia cosecha" en su texto; y eso tampoco carece de importancia. Creemos en la posibilidad de una narrativa quechua escrita, escasa o casi nula ahora en tanto que la producción poética es relativamente vasta. Consideramos que, en ambos géneros, debía emplearse el rico quechua actual y no solo el arcaico y erudito –purismo algo despectivo con respecto del quechua que realmente se habla en todas las esferas sociales– arcaico quechua que escriben con tanto dominio los poetas cuzqueños. Un análisis estilístico del cuento que publicamos y el de la narrativa oceánicamente vasta del folklore, demostrará cómo términos castellanos han sido incorporados, me permitiría afirmar que diluidos, en la poderosa corriente de la lengua quechua, con sabiduría e inspiración admirables, que acaso se muestran bien en las frases: "tristesa sonqo" [sic] o "cielo hunta ñawiniwan" que aparecen en este cuento. Más de cuatro siglos de contacto entre el quechua y el castellano han causado en la lengua inca efectos que no son negativos. En ello se muestra precisamente la fuerza perviviente de esta lengua, en la flexibilidad con que ha incorporado términos no exclusivamente indispensables sino también necesarios para la expresión artística. Las lenguas –como las culturas– poco evolucionadas son más rígidas, y tal rigidez constituye prueba de flaqueza y de riesgo de extinción como bien lo sabemos. Que los quechuólogos, especialmente los muy regionalistas, consideren este librito con mucha indulgencia. Para el estudio del quechua actual es un material rico, por la multiplicidad y complejidad con que se enlazan los sufijos y por la presencia de los términos de castellanos o mixtos que parecen subrayados en el texto del relato. Al lector no hablante del quechua le llevará un mensaje muy directo del estilo de nuestra lengua indígena tradicional, que se mantiene con todas las misteriosas características del ser vivo que se defiende triunfalmente.

"El sueño del pongo" 1965

Teniendo en cuenta nuestro propósito de lectura literaria (el foco de las representaciones sociales del otro) sugerimos, como un posible camino de análisis literario (no como el único camino), la siguiente guía de lectura literaria que se aplicará después de que los estudiantes hayan investigado sobre el contexto, el autor y, sobre todo, hayan participado en tertulias, conversaciones literarias. El objetivo central es seguir ahondando en su experiencia de recepción literaria, motivando procesos de interpretación, creación y reflexión.

### Guía de lectura literaria

1. Revisemos nuevamente el título:  
Teniendo en cuenta el contexto de explotación de los hacendados y la representación de este mundo en el cuento (el hacendado tiene una forma de mirar y tratar al pongo como "inmundicia" o "vizcacha") y el contexto del indigenismo literario, ¿qué significa que el pongo pueda soñar?, ¿qué intención puede tener el pongo al contar su sueño?
2. Se suele decir que en el inicio de una obra literaria está la clave del texto literario. Relee la oración inicial: "Un hombrecito se encaminó a la casa hacienda de su patrón". A la luz de tu lectura integral del cuento, de tu participación en la narración oral, comparte con tu compañero de al lado lo que crees que significa esta oración (roles, presentación de personajes, intención, espacio, tiempo).

### Representaciones del pongo

¿Quién dice? ¿Con qué intención?	¿Cómo lo ve y/o qué le dice? (mirada de la otredad)	Tipo de figura literaria y función	Efectos de la figura literaria en los sentidos de la expresión
El narrador omnisciente tiene la intención de presentar al pongo (antes lo ha descrito).	"Humillándose, el pongo no contestó, atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie".	La sinestesia ("ojos helados") funde sensaciones visuales (imagen de ojos del pongo) y táctiles (helados).	La sinestesia remarca la experiencia del temor, el horror y la tristeza.
La cocinera mestiza tiene la intención de expresar su compasión.	"Huérfano de huérfanos, hijo del viento, de la Luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza"	Repetición de la noción de orfandad	La repetición marca el grado de orfandad y desprotección máximas.

3. En el texto literario suelen convivir y dialogar varias formas discursivas explícitas o implícitas. ¿Qué rol cumplen los padrenuestros y las avemarías en el cuento? ¿Quién empieza los rezos? ¿Quiénes participan? ¿Qué significará la incisión de estas dos oraciones católicas? ¿Qué ocurre mientras se reza?
4. ¿Cómo se "pinta literariamente" (registro poético, realista) al pongo a través de la mirada de los otros? Completa el cuadro.
5. En el cuento se aprecian varias dicotomías entre personajes (pongo-hacendado) y algunos símbolos antagónicos (ángel joven/ángel viejo; miel/excremento; realidad terrenal/cielo). Piensa en lo que simbolizan cada una de ellas y expresa tu respuesta en un collage con estos símbolos.
6. Como puedes apreciar en el cuento ("El sueño del pongo") hay otro cuento (trama del sueño), ¿qué sentidos vinculados a las ideologías y representaciones sociales se asocian a este contrapunto de realidades representadas? (racismo, clasismo, rechazo y abuso al diferente, sistema con bases estructurales de falta de equidad).
7. ¿Qué efectos te produjo el final? Compártelo a través de un símbolo que podrás compartir en la tertulia o conversación literaria.
8. En el caso de *La metamorfosis* podemos decir que es una novela corta fantástica y que narra sin escandalizarse acciones límite. ¿Qué podemos decir sobre la forma en que es narrado "El sueño del pongo"?

### Una estrategia de escritura creativa

En este punto, podemos detenernos y proponer un pequeño ejercicio de escritura creativa en el aula: hacer un cuento colectivo aprovechando el tópico del *sueño*.

Podemos partir planteando esta pregunta, y los chicos pueden responderla desde su intertexto (películas u obras leídas, en las que al final todo era un sueño).

¿Qué función cumple el sueño en la narrativa?

- Es una vía para tener una experiencia de vida en la que aprendemos una lección.
- No será que esta realidad no es la realidad, sino que es el sueño de alguien que programa nuestras vidas (*Matrix*, *La vida es sueño*).
- Plantea una esperanza, una utopía.
- Plantea una denuncia, una advertencia.
- Plantea una revolución, una transgresión al orden establecido, como en el caso de "El sueño del pongo".

Entonces, llevamos a cabo la siguiente actividad:

- Dividimos a la clase en filas (cada fila es un grupo de trabajo).
- El profesor enumera a cada estudiante (los unos de cada fila responden la pregunta uno, los dos la pregunta dos, etc.)
- Se da la indicación de que cada integrante va a responder, de manera personal y secreta, la pregunta correspondiente según el orden asignado de manera creativa y automática, y luego va a doblar su respuesta para que no se vea y la pase al compañero de atrás.
- El compañero de atrás escribe y hace lo mismo.
- Al final, se ven las respuestas y queda como un insumo para crear un cuento a partir de esa base.

Ejemplo de preguntas guías del cuento:

- ¿Quién es? Posibles respuestas: un corazón destrozado, un monstruo...
- ¿Dónde vive? Posibles respuestas: vive en el fondo del mar...
- ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué hace? Aquí podemos cambiar a ¿qué sueña? para seguir con el sentido de la consigna creativa.
- ¿Qué problema tiene?
- ¿Cómo lo soluciona? ¿Cómo no se soluciona?
- ¿Cómo termina todo?

Cada grupo decide libremente qué interpretación de la función del sueño ofrece. En este caso, estos estudiantes plantearon el tópico del sueño como utopía social.

### El sueño de una sociedad

Me levanté al amanecer en un hermoso día de sol. Salí a caminar, miraba a los cantos y no veía ni un solo papel en el suelo, la gente era muy aseada. Seguí caminando, y vi un debate del alcalde con el pueblo. El alcalde dio opiniones y la gente levantaba la mano para opinar. Me quedé sorprendido ¡qué respetuosos y educados eran ellos! Seguí caminando, llegué al colegio, entré y vi que estaban organizando un concurso de lectura. ¡Yo lo gané!, por ganarlo me dejaron jugar con los videojuegos. Salí del colegio, me llevé un libro para leer y fui a la laguna, vi aguas cristalinas que hasta se veían los peces. Me senté en el pasto, leí y me dormí. Me desperté, fui a casa, prendí la televisión, cambié de canal, solo vi canales educativos. Por mi ventana vi policías caminando, cuidando y observando a la gente para mantener el orden del pueblo.

Me eché en mi cama y sin darme cuenta me dormí.  
Al despertarme, vi que todo fue un hermoso sueño.

**Autores:**

Yanet Huanilloclla Pilco / Dannely Huamán Yucra / Ana Rut Canahuiri Barrionuevo / Lisbet Vargas Mamaní / Mónica Acero Aucartinco / Henry Huanta Mendoza / Yuri Rodolfo Condori Quispe

3.º "A" – Secundaria

IE Agro Industrial José de San Martín, Maracaonga, Cusco

Cuento extraído de Consejo Nacional de Educación (2007).

## SEGUNDA ESTACIÓN

### RECORRIDOS INTERTEXTUALES CON OTRAS OBRAS

A continuación, sugerimos que cada grupo, luego de haber leído las obras matrices, pueda leer uno de los siguientes textos

**Grupo 1:** "El esclavo" (fragmento de la novela *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, el Boom latinoamericano).

**Grupo 2:** "Me gritaron negra", poema rítmico de Victoria Santa Cruz, artista e investigadora de la cultura afroperuana (técnica: hipótesis de lectura rítmica coral).

**Grupo 3:** "José María", de Miguel Idefonso Huanca (Generación poética del 90).

**Grupo 4:** "El rey", microficción de Nilo Espinoza Haro (Áncash).

**Grupo 5:** "Adiós, Ayacucho", narración de Julio Ortega en versión teatral de Miguel Rubio (fragmento del unipersonal de Augusto Casafranca).

La idea es compartir su recepción literaria con el foco de las representaciones sociales a partir de la siguiente estrategia.

### El juego de la oración (Chambers)

- En grupos pequeños se comparten las cuatro preguntas básicas de Chambers y eligen una pregunta especial que se adapte a un rasgo literario resaltante de la obra leída (tiempo, narrador o, en el caso de este recorrido específico, las representaciones sociales).
- Condición: el docente monitorea el trabajo de los pequeños grupos.
- El docente detiene las conversaciones e indica que es el tiempo para escribir en una tira de papel lo que cada integrante quisiera contar sobre el libro a quien no lo ha leído.
- Condición: esta parte es muy rápida, la idea es escribir bajo presión.
- El grupo escucha la oración que cada integrante ha escrito, la revisa y la mejoran entre todos.
  - El grupo decide el orden en el que se presentarán las oraciones de cada integrante del grupo y arman un pequeño párrafo de recomendación.
  - Luego se junta toda la clase y se forma como un panel.
  - El grupo comparte el título y autor del texto literario leído y muestra el libro, separata o el papelógrafo del modo más pertinente.
  - El grupo lee el párrafo.
  - La maestra pregunta a los oyentes a quién le ha provocado leer el texto literario que acaba de ser presentado.
  - La maestra permite que los estudiantes pregunten a los panelistas más sobre ese texto focalizando sobre representaciones sociales del otro.
  - Los miembros del grupo pueden responder y consultarse entre ellos y también tiene el derecho de reservarse alguna respuesta para evitar arruinar la historia. La profesora pregunta quién quiere leer el libro o releer el texto (en el caso de que sea un texto muy corto que sí se ha podido compartir con todos, como "Me gritaron negra").
  - Al final, este insumo (párrafo) es el punto de partida para que cada grupo escriba una reseña.

### TERCERA ESTACIÓN

#### Entre textos



*La otra* (Claudia Coca)  
Óleo sobre lienzo  
200 x 125 cm  
2002  
Colección Particular

A. Analiza en este cuadro la obra *La otra* de Claudia Coca

Dimensión estética	Dimensión social	Dimensión ideológica
¿Qué veo?	En esta imagen se representa una realidad social que es la de .....	Aparece la artista autorretratada como señora de casa y, a la vez, como trabajadora del hogar. Esto me sugiere que la pintora pretende....
¿Cómo es la imagen?		
Las dos mujeres retratadas tienen en común que ...		
Y se diferencian en ...		
¿Qué me dice el cuadro?		



B. ¿Qué semejanzas y diferencias aprecias entre los personajes de los textos matrices y *La otra*?

C. A modo de cierre de recorrido

La clase de quinto de Secundaria acaba de terminar el recorrido literario "Yo soy otro". La maestra se siente contenta y retada positivamente por las respuestas entusiastas y creativas de sus estudiantes. ¡Le cuesta creer que empezó el recorrido con tantos temores y que ahora termina cosechando una participación más activa, reflexiva y creativa de sus estudiantes! La maestra recuerda que poco a poco fue ganando seguridad y criterio para acortar y adaptar tramos y expandir otros, según la recepción de los chicos.

El foco fue *La metamorfosis* y "El sueño del pongo", pero lo cierto es que se levantaron reflexiones, interpretaciones y recreaciones que dieron cuenta de la intertextualidad y de la interculturalidad en estos recorridos y que tocaron la vida misma de cada chico y chica.

Alicia está maravillada e impactada por el viaje literario, leyó, releyó *La metamorfosis* y "El sueño del pongo", compartió sus sentires e interpretaciones en tertulias y conversaciones literarias, escribió más que nunca en clase y disfrutó hacerlo, representó, dibujó, reflexionó, amplió su mirada sobre los otros que también viven en ella.

Alicia siente que es otra, que ha vivido en muchas pieles y almas, ha comprendido cómo a veces conviven en cada uno de nosotros el opresor (padre de Gregorio, el jefe, el hacendado) y el oprimido (Gregorio, el pongo, el Esclavo, el alma que busca su cuerpo), cómo a veces nos cuesta liberarnos, cómo a veces vivimos la metamorfosis de la liberación de los temores y aprendemos a lanzar nuestra voz asertiva (como el yo poético del poema de Victoria Santa Cruz) o como el personaje del pongo de manera estratégica y transgresora.

Para colmo de la emoción, todos los chicos y chicas están felices porque, a diferencia de otros años, la maestra ha seleccionado por lo menos uno de los trabajos de cada chico de este recorrido para la "clase abierta" que está organizando.

Todos van a participar en paneles, tertulias, con los propios padres y se presentarán poemas, dibujos, croquis, poemas rítmicos, collages, cuentos, reseñas, monólogos teatrales.

- "Aprendimos de literatura y de la vida y nos sorprendimos al descubrir otros mundos y muchas representaciones sociales para vivir lo del otro, que tiene que ver conmigo porque no podemos ser indiferentes" (5° "B").

En grupo, han elegido este poema para que esté al centro de todas las producciones escritas que surgieron a partir del recorrido "Yo soy otro".

### Y a los niños nunca les enseñaron a respetar

Era su quinto cumpleaños  
Cuando le preguntó a sus papás  
Por qué solo los niños pueden ser superhéroes  
Y las niñas princesas que tienen que rescatar.

Era su octavo cumpleaños  
Cuando le dijeron en el colegio por primera vez  
Que su *falda* era muy corta  
Y a su hermano que el *cabello* se tenía que cortar.

Era su noveno cumpleaños  
Cuando se preguntó porque las niñas tienen que cruzar las piernas  
Y su mamá le dijo para que los niños no miren debajo de sus faldas  
Y le preguntó por qué no les enseñaban a los niños a no mirar.

Era su décimo cumpleaños  
Cuando vio ese comercial  
Donde vio a la chica perfecta  
Y se preguntó por qué no se veía igual.

Era su décimo segundo cumpleaños  
Cuando por primera vez se tuvo que maquillar  
Pero a los niños nadie les dijo nada  
Porque con imperfecciones también iban a encajar.  
Era su décimo cuarto cumpleaños  
Cuando usaba pantalones cortos  
Pero ese silbido en la calle  
La hicieron insegura de volver a salir a caminar.

Era su décimo sexto cumpleaños  
Cuando se puso una falda corta  
Pero sus padres le dijeron qué van a pensar los chicos  
Y así no se iba a hacer respetar.

Era su décimo octavo cumpleaños  
Cuando tuvo un poco más de tomar  
Pero de nada sirvieron sus gritos  
Porque los chicos ya no eran niños  
Y a los niños nunca les enseñaron a respetar.

Suemi Noriega / Lima, 16 años

## 2. Conversación literaria

### a. ¿En qué consiste?

Chambers propone que la conversación literaria debe seguir el proceso dinámico de la recreación que describe Iser. Y es que "los maestros necesitan un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas" (Chambers 2007b: 63).

Esta estrategia consiste en promover una práctica de conversación colectiva en torno a un texto literario con un instrumento sugerido por dicho autor (guion de preguntas guías de la propuesta "Dime") para interpretar y reflexionar, no de una manera académica ni acuciosa, pero sí cercana y significativa, sobre los significados sugeridos por el estudiante en torno a su proceso de recepción (preguntas generales), el lenguaje del texto literario, el tema y las diversas conexiones del texto con su vida y con sus intereses. Así, a través del intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo, los estudiantes logran expresarse, enriquecerse y desarrollar sus puntos de vista.

Una recomendación importante es que promovamos el registro (apuntar o grabar) de la conversación para analizarla después y poder elaborar algunas conclusiones colectivas.

### b. ¿Cuál es su propósito?

- Promover la escucha activa y empática.
- Favorecer interacciones que respeten los tiempos asignados y que faciliten las actitudes reflexivas y el desarrollo de puntos de vista propios.
- Desarrollar la capacidad de interpretación, pues favorece el empoderamiento del oyente-hablante del texto literario como creador activo (de interpretaciones, valoraciones, recreaciones del texto a partir de "otros lenguajes") que produce en diálogo con los aportes de sus pares.

### c. Situación comunicativa

- La conversación y el diálogo están en la base de todas las interacciones de la vida escolar y social. Sugerimos aplicar el diálogo organizado y conducido por el docente, no solo como medio para expresar comentarios sobre la obra literaria que están leyendo, sino también para dialogar y reflexionar sobre problemáticas como las de este recorrido (la exclusión o la discriminación del diferente).
- Plantearemos un propósito didáctico y un propósito comunicativo.

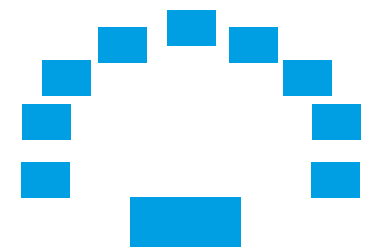
### d. Secuencia didáctica

#### ANTES

- Visibilizamos la situación comunicativa (contexto, propósito didáctico y social, intención comunicativa, texto, destinatarios).
- Orientamos y preguntamos "¿qué sabemos de esto?" (saberes previos) y organizamos una lluvia de ideas sobre lo que sabemos, lo que sentimos, lo que hemos escuchado, lo que nos han contado, lo que hemos leído, lo que nos ha pasado a nosotros mismos, lo que opinamos.
- Planteamos acuerdos de participación para la conversación literaria "Dime".
- Organizamos los turnos de palabra.

#### DURANTE

- Ubicamos las carpetas en círculo o medialuna para que los estudiantes escuchen las opiniones y los puntos de vista, respetando turnos de participación en el diálogo colectivo, expresándose con coherencia, utilizando e interpretando elementos no verbales, y adecuando los recursos expresivos y el registro a la situación comunicativa.
- Distribuimos el turno, gestionamos la información, interrogamos, aclaramos, reformulamos y utilizamos un conjunto de estrategias para favorecer que la conversación no se convierta en un "diálogo de sordos".
- Según las necesidades del grupo, adaptamos el guion, omitimos algunas preguntas, repreguntamos para ahondar en algunas interpretaciones de mayor demanda cognitiva para un ciclo VII. Es importante recordar que el guion de preguntas sugerido no constituye una camisa de fuerza en la interacción de la conversación literaria, todo depende del contexto y de cómo fluyan o se atasquen las interacciones.
- Favorecemos las conversaciones exploratorias:
  - Relacionando las diferentes aportaciones: "¿Qué relación tiene lo que tú dices con lo que ha dicho...?".
  - Validando las aportaciones: "Ahora lo escribiremos en la pizarra".
  - Pidiendo aclaraciones: "¿Qué quieres decir?".
  - Focalizando las cuestiones importantes: "Pensemos un poco más en lo que ha dicho...".
  - Promoviendo la reflexión sobre los recursos del texto; por ejemplo: "Fíjense en la función de esta exageración".
  - Reformulando: "Así, pues, Mónica nos quiere decir que...".



## DESPUÉS

- Solicitamos a los estudiantes:
  - Que reflexionen sobre la experiencia.
  - Que compartan conclusiones.
  - Que realicen la autoevaluación y la evaluación.
  - Que recreen el texto (dramatización, manifiesto, pintura, artesanía, u otras actividades).

### Modelo de propuesta de Conversación literaria "Dime", de Aidam Chambers

#### Dime

##### Las preguntas básicas

- ¿Hubo algo que te gustara de este libro?
  - ¿Qué te llamó especialmente la atención?
  - ¿Te hubiera gustado que hubiera más de algo?
- ¿Hubo algo que no te gustara?
  - ¿Hubo partes que te aburrieron?
  - ¿Te saltaste partes? ¿Cuáles?
  - Si dejaste de leer, ¿en dónde fue y qué te hizo dejarlo?
- ¿Hubo algo que te desconcertara?
  - ¿Hubo algo que te pareciera extraño?
  - ¿Encontraste algo que nunca habías visto en un libro?
  - ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa?
  - ¿Notaste alguna incongruencia aparente?
- ¿Hubo algún patrón, alguna conexión que notaras?

##### Las preguntas generales

- La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo...
  - ¿Qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso?
  - Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?

- ¿Has leído otros libros como éste?
  - ¿En qué es igual?
  - ¿En qué es diferente?
- ¿Has leído este libro antes?
  - (Si la respuesta es sí) ¿Fue diferente esta vez?
  - ¿Notaste algo esta vez que no habías observado la primera?
  - ¿Te gustó más o menos?
  - Por lo que te sucedió cuando lo volviste a leer, ¿le recomendarías a otra persona que lo leyera más de una vez? ¿O no vale la pena?
- Mientras leías, o ahora que piensas en él...
  - ¿Encontraste palabras, frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran? ¿O tal vez que no te gustaran?
- ¿Sabes que, cuando la gente habla con frecuencia, usa palabras, frases, formas de hablar que reconoces como suyas?
  - ¿Hay palabras o frases usadas así en este libro?
  - ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?
- Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro,
  - ¿Qué le dirías?
  - (Alternativamente) Si tú hubieras escrito este libro, ¿cómo lo hubieras hecho mejor?
- ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real?
- ¿Cuando estabas leyendo, "viste" la historia sucediendo en tu imaginación?
  - ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a "ver" mejor?
  - ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- ¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia?

- ¿Leíste este libro rápida o lentamente? ¿De un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leerlo?
- ¿Qué les dirías a tus amigos de este libro? ¿Qué no les dirías porque podrías arruinarles la historia? ¿O porque podrían pensar que es diferente?
- ¿Conoces a alguien a quien crees que le gustaría especialmente?
- ¿Qué me sugerirías que le dijera a otras personas sobre el libro, para ayudarlas a decidir si quieren leerlo o no?
- ¿Qué tipo de personas son las que deberían leer este libro?
  - ¿Mayores que tú? ¿Menores?
  - ¿Cómo deberías dárselos? Por ejemplo, ¿deberías leérselos en voz alta hablarles de él y dejarlos que lo lean solos?
- ¿Es bueno conversar sobre él después de que todos lo hemos leído?
- Hemos escuchado lo que piensa cada quien y oído todos los apuntes de cada estudiante.
  - ¿Les sorprendió algo que alguien haya dicho?
  - ¿Alguien dijo algo que haya hecho cambiar tu opinión en algún sentido sobre este libro? ¿O que te ayudara a entenderlo mejor?
  - Dime sobre las cosas que dijeron los demás que más te hayan impresionado.
  - Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
- ¿Alguien sabe algo sobre el autor?
  - ¿O sobre cómo escribió la historia? ¿O dónde? ¿O cuándo? ¿Les gustaría saber?

#### Las preguntas especiales

- ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?
  - ¿Nos fuimos enterando de lo que sucede en la historia en el orden real en el que se dieron los eventos?
  - Cuando hablas de cosas que te pasan, ¿siempre cuentas tu historia en el orden en que ocurrió?
  - ¿A veces tienes motivos para no contarla así? ¿Cuáles son esos motivos?
  - ¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron en pocas palabras?
  - ¿Y hay partes de la acción que sucedieron brevemente pero ocuparon mucho espacio para contarse?
  - ¿Algunas partes tomaron el mismo tiempo para ser contadas como si hubiesen sucedido ante tus ojos?

- ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante donde se sitúa?
  - ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar?
  - ¿Pensaste en el lugar mientras leías?
  - ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre?
  - ¿Qué te gustó o disgustó de ellos? ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
- ¿Qué personajes te parecieron más interesantes?
  - ¿Es ese personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más?
  - ¿Qué personaje no te gustó?
  - ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?
  - ¿Hubo alguien a quien no se mencionara en la historia pero sin el cual esta no hubiera podido ocurrir? ¿Se te ocurre alguna razón por la cual no haya aparecido o no fuera mencionado? ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona?
  - ¿Por alguien a quien conocemos en la historia, por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?
  - ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?
  - ¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Tú las apruebas o desapruebas?
- Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quién viste la historia? ¿Viste solo lo que vio un personaje de la historia o a veces veías las cosas como las veía un personaje y luego como otro, y así?
  - ¿Estabas como dentro de la cabeza de uno de los personajes y sabías solo lo que ella/él sabía, o la narración te llevaba adentro de varios personajes?
- ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿No dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo?
  - ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de

los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían?

- Cuando estabas leyendo la historia
  - ¿Sentiste que estaba sucediendo en ese momento? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura que te haya hecho sentir eso?
  - ¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía pero sin ser parte de la acción?
  - ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas? ¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares: a veces, tal vez, desde al lado de los personajes, a veces desde arriba como si fueras en un helicóptero? ¿Puedes decir en qué partes del libro te sentiste así?

"El punto principal del enfoque *Dime* es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: el gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiere comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser comunicado honorablemente, sin riesgo que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado. Un lector puede decir este es el peor libro que he leído en mi vida y saber que esta afirmación no va ser tratada como si no valiera la pena que se le preste atención" (Chambers 2013: 61- 62).

## Referencias bibliográficas

### Generales:

- ALCOBA, Santiago (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO TAPIA, Jesús (1995). "La evaluación de la comprensión lectora". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 5, pp. 63-68.
- ALVARADO, Maite y otros (2012). *El nuevo escriturón*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor/Ediciones Quipu.
- ARGUEDAS, José María (1983). *Obras completas*, tomo 1. Compilación y notas de Sybila Arredondo de Arguedas. Lima: Horizonte.
- ARGUEDAS, José María (2011). *Nosotros los maestros*. Lima: Derrama Magisterial.
- 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.
- BECERRA, Hernán (2008). "Herramientas prácticas para elevar las capacidades lectoras". En *Módulo de lectura y escritura 1*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BECOÑA, Elisardo (2006). "Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto". *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 11, núm. 3, pp. 125-146. Fecha de consulta: 07/07/2013. <<http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Psicopat-2006-E3EEFE3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092/PDF>>.
- BOFARRUL, María Teresa y otros (2001). *Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- BOGEL, Frederic y Keith HJORTSHOJ (1984). "Composition theory and the curriculum". En Frederic Bogel y Katherine Gottschalk (eds.), *Teaching prose. A guide to Writing instructors*. Nueva York: Norton.
- BOMBINI, Gustavo (coord.) (2005a). Carolina Cuesta y Sergio Frugoni. Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura. Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior. Buenos Aires: Ministerio de educación. <[http://www.me.gov.ar/curriform/artisup/lit\\_doc06.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/artisup/lit_doc06.pdf)>.
- BOMBINI, Gustavo (2005b). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BROIDE, Marfín (2010). "Yo leo, tú lees, ¿nosotros? Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector". *Lectura y vida*, año 31, núm. 2, junio, pp. 34-41.
- BRUNER, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CARLINO, Paula (2010). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CARLINO, Paula, Patricia IGLESIA e Irene LAXALT (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". *Revista de docencia universitaria*, vol. 11, núm. 1, enero-abril, pp. 105-135.
- CARTER, Michael, Carolyn R. MILLER y Ann M. PENROSE (1998). "Effective composition instruction: What does the research show?" *Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series*, núm. 3, abril. <[http://www4.ncsu.edu/~crtmiller/Etcetera/Effective\\_Comp\\_Instr.pdf](http://www4.ncsu.edu/~crtmiller/Etcetera/Effective_Comp_Instr.pdf)>.

- CARTOLARI, Manuela y Paula CARLINO (2011). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", *Magis*, vol. 4, núm. 7, pp. 67-86. Disponible en <<http://www.javeriana.edu.co/magis/>>.
- CASSANY, Daniel (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (2010). "Leer y escribir literatura al margen de la ley". I Congreso de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELJ). Actas y memoria. Tercera parte: El futuro de la LJJ Iberoamericana. Fecha de consulta: 1/8/2014. <<http://www.leechilelee.cl/recursos/actas-y-memoria-del-cilelij/>>.
- CASSASUS, Juan (2005). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Fecha de consulta: 07/07/2013. <[http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf)>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2013). <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_01.htm](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](http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/sintesis.pdf)>.
- CERVANTES, Rosa (2007). *Teoría y didáctica de lengua y literatura*. Lima: San Marcos.
- CHAMBERS, Aidan (2007a). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Colección: Lectura sobre lecturas.
- CHAMBERS, Aidan (2007b). *Dime*. Colección: Lectura sobre lecturas. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, Aidan (2013). *Dime. Colección Lecturas sobre Lecturas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHINCHILLA RODRÍGUEZ, Emilio (2009). "Jugando con personajes literarios". *Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 33-39.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE.
- CORAL, Karen (2013). "Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios". En *Rutas del Aprendizaje. Fascículo general 3*. Lima: Ministerio de Educación.
- DARWIN, Charles (1970). *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. Madrid: EDAF.
- DEFINICIÓN.DE (2013). "Alteridad". Fecha de consulta: 20/10/13. Disponible en: <<http://definicion.de/alteridad/>>
- DIAZ PLAJA, Guillermo (2002). "El lector de secundaria", en Belén Muñoz (compiladora), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- DI MARZO, Laura (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós. Colección Voces de la educación.
- DYSTHE, Olga (1996). "The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse". *Written communication*, vol. 13, núm. 3, pp. 385-425.
- ECO, Umberto (1981). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- FAIRCLOUGH, Norman (1994). *Language and Power*. Londres: Longman.
- FERNÁNDEZ, Carolina O. (2007). "Escenario 1". En *Memorias in santas. Antología de poesía escrita por mujeres sobre la violencia política*. Lima: Flora Tristán, Programa Democracia Transformación Global y DEMUS. Fecha de consulta: 07/07/2013. Tomado de: <<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4217/1/BVCI0003597.pdf>>.
- FERREIRO, Emilia (2004). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- FERREIRO, Emilia y Ana SIRO (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FONS, Monserrat (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- FRISANCHO, Susana y otros (editoras) (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GAUQUELIN, Françoise (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- GUERRERO, Luis (2012). *Competencias, capacidades e indicadores*. Documento de trabajo. Lima.
- GUERRERO, Leila (s. f.). "María Luisa Castillo o el bovarismo, dos mujeres y un pueblo de La Pampa". <[http://www.elmalpensante.com/articulo/2683/el\\_bovarismo\\_dos\\_mujeres\\_y\\_un\\_pueblo\\_de\\_la\\_pampa](http://www.elmalpensante.com/articulo/2683/el_bovarismo_dos_mujeres_y_un_pueblo_de_la_pampa)>.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education*, núm. 5, pp. 93-116.
- HELGUERO, Lorenzo (2000). *El amor en los tiempos del cole*. Lima: Colmillo Blanco.
- HERNÁNDEZ, Gloria (2009). "Identidades juveniles y cultura escrita". En Judith Kalman, Brian V. Street (coordinadores), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México D. F.: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- HORNA, Marissa (2005). *Plan de vida*. Lima: Save the Children.
- INGA, Miguel y Manuel INGA (2008). *Desarrollo de las habilidades comunicativas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 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](http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Oral.pdf)>.
- IPEBA (2013b). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Escritura*. 2013. Fecha de consulta: 19/9/2013. <[http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso\\_Comunicacion\\_Escritura.pdf](http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Escritura.pdf)>.
- IPEBA (2013c). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura*. 2013. Fecha de consulta: 19/9/2013. Tomado de: <[http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso\\_Comunicacion\\_Lectura.pdf](http://www.ipeba.gob.pe/estandares/MapasProgreso_Comunicacion_Lectura.pdf)>.
- 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-ElLectorcomoInstancia.pdf>>.
- JOLIBERT, Josette (coordinación) (1992) *Formar niños lectoras y productores de poemas*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S. A.
- KAFKA, Franz (1983). *La metamorfosis*. Bogotá: Oveja negra.
- KAVAFIS, Konstantino (1997). *Poesías completas*. Madrid: Hiperión.
- LOMAS, Carlos (compilador) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- LULÚ COQUETTE (2005). Revista de didáctica de la lengua y la literatura, núm. 3, noviembre.
- LULÚ COQUETTE (2008). Revista de didáctica de la lengua y la literatura, núm. 4, mayo.
- MAQUEO, Ana María (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo textual. De la teoría a la práctica*. México D. F.: Limusa.
- MATA, Juan y Andrea VILLARRUBIA (2011). "La literatura en las aulas: apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm 58, julio, pp. 49-59.
- MATTO DE TURNER, Clorinda (s. f.). "Proemio". *Aves sin nido*. <[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/aves-sin-nido--1/html/ff1eb698-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_7.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/aves-sin-nido--1/html/ff1eb698-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html)>.
- 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](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)>.

- MILLÁS, Juan José (2000). "Leer", en *El País*, 16 de diciembre de 2000.
- MONEREO I FONT, Carlos y Monserrat CASTELLÓ (1994). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebe.
- MUÑOZ, Clarena, Martha ANDRADE y Mireya CISNEROS (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula. Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- NIÑO, Miguel (2012). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: ECOE.
- PALACIOS, Rocío y equipo del Proyecto Ecl (2011). *Presentación de principios didácticos*.
- PALOU, Juli y Carmina BOSH, coordinadores (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PEREZ, Patricia (directora y productora) (2011). *Mistura: el poder de la cocina*. Lima.
- PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PINZÁS, Juana (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: MINEDU.
- POPHAM, James (1999). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- PRIOR, Paula y Rebecca BILBRO (2011). "Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities", en Montserrat Castelló y Christiane Donahue (editoras), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in writing, vol 24)*. Londres: Emerald.
- PROPP, Vladimir (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Proyecto "Escribir como lectores" (s. f.). Cuadernillo docente N.º1-Perú. Fundación SM. Fecha de consulta: 15/10/2013. <[http://www.clubescrituratelemaco.org/attachments/131\\_Cuadernillo%20docente%20No.%201Peru%202012%20revisado.pdf](http://www.clubescrituratelemaco.org/attachments/131_Cuadernillo%20docente%20No.%201Peru%202012%20revisado.pdf)>.
- QUILES, María del Carmen (2006). *La comunicación oral*. Barcelona: Octaedro.
- QUINTANA, Leda, Rocío PALACIOS y Laura BENÍTEZ (2012). *Escribir como lectores (de una obra literaria): distintos caminos para la expresión*. Fecha de consulta: 15/10/2013. <[http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Quintana\\_Leda.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Quintana_Leda.pdf)>.
- RANGEL, Mónica (s. f.). ¿Cómo construir un argumento sólido? Fecha de consulta: 07/07/2013. <<http://ocw.udem.mx/cursos-de-profesional/estrategias-deargumentacion-y-discurso/videos/argumentar.pdf>>.
- 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, Luisa (2004). "El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, núm. 1. Fecha de consulta: 07/07/2013. <[http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene\\_art2.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf)>.
- SANTILLANA (2012a). *Comunicación, tercer grado de Educación Secundaria, Manual para el docente*. Santillana: Lima.
- SANTILLANA (2012b). *Comunicación, quinto grado de Educación Secundaria, Manual para el docente*. Santillana: Lima.
- SANTILLANA (2012c). *Comunicación, quinto grado de Educación Secundaria, Libro del estudiante*. Santillana: Lima.
- SARLAND, Charles (2003). *La lectura en los jóvenes: Cultura y respuesta*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Colección: Lectura sobre lecturas.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México D. F.: Fondo de cultura económica.

- SILVA SANTISTEBAN, Rocío (2014). "La diosa ciega". Publicado en diario *La República*. <<http://www.larepublica.pe/columnistas/kolumna-okupa/la-diosa-ciega-24-06-2014>>.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- STEVEN L., Johnson (1968). *Ganar debates: una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate*. Nueva York: Idebate Press.
- TRAPP, Robert, William DRISCOLL y Joseph ZOMPETTI (2005). *Discovering the World Through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*. Nueva York: International Debate Education Association.
- TOLCHINSKY, Liliana y Rosa SIMÓ (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- VARGAS, Miguel y Antonio BLANCO (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro*. Fecha de consulta: 7/7/2013. Tomado de: <<http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/Prog2Primaria.pdf>>.
- VARGAS LLOSA, Mario (1990). *La verdad de las mentiras*. Lima: Peisa.
- VARGAS LLOSA, Mario (2010). "Elogio de la lectura y la ficción". Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura 2010.
- VICH, Víctor y Virginia ZAVALA (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Colección Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá: Norma.
- ZAPATA, Antonio (2011). "Para frenar la corrupción será necesario que el Gobierno reduzca la impunidad", en semanario *Puntoedu*, núm. 231.
- ZAVALA, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 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>>.
- ZAVALA, Virginia (2008). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". Textos de didáctica de la lengua y Literatura [Versión electrónica]. Revista Textos 47.

## Específicas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2006). Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de Comunicación. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2008). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Dirección Nacional de Educación Básica Regular.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ y otros (2009). *Proyecto Curricular Regional. Puno: Altiplano*. Fecha de consulta: 07/07/2013. Tomado de: <[http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/libro/EDU\\_014\\_procurreg.pdf](http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/libro/EDU_014_procurreg.pdf)>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2013a). *Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. VI ciclo*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2013b). *Fascículo General de Comunicación*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2014a). Orientaciones generales para la planificación curricular. Aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad. Documento de trabajo, marzo. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2014b). *Módulo de comprensión lectora. Tercer grado de Educación Secundaria. Cuaderno del estudiante*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2014c). *Módulo de comprensión lectora. Cuarto grado de Educación Secundaria. Cuaderno del estudiante*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2014d). *Módulo de comprensión lectora. Quinto grado de Educación 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 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.