

Plan Nacional  
de Educación



# ESPECIALIZACIÓN DOCENTE

## en lenguaje para primer ciclo de educación básica

**Introducción a las competencias comunicativas**

# 1

**Módulo**

Versión para validar

# Introducción a las competencias comunicativas



# **Especialización Docente**

**en lenguaje para primer ciclo de educación básica**

# **1**

## **Módulo**

Versión para validar

# **Introducción a las competencias comunicativas**

# Créditos

Darlyn Xiomara Meza  
**Ministra de Educación**

José Luis Guzmán  
**Viceministro de Educación**

Carlos Benjamín Orozco  
**Viceministro de Tecnología**

Norma Carolina Ramírez  
**Directora General de Educación**

Ana Lorena Guevara de Varela  
**Directora Nacional de Educación**

Manuel Antonio Menjívar  
**Gerente de Gestión Pedagógica**

Graciela Beatriz Ramírez de Salgado  
**Jefe de la Unidad de Desarrollo Profesional Docente**

Rosa Margarita Montalvo  
**Jefe de la Unidad Académica**

Sylvia Concepción Chávez  
Ana María Castillo  
Marta Glodys Guzmán  
Muryel Esther Mancía  
Karla Ivonne Méndez Uceda  
Ana Guillermina Urquilla  
**Equipo de Revisión Técnica del MINED**

---

Aura González Serrano  
Eliana Ramírez de Sánchez-Moreno  
**Autoras, EQUIP2**

---

Coordinación de Diseño e Impresión  
**FEPADE**

---

Corrección de estilo, diseño e impresión  
**CICOP/ [cicop@navegante.com.sv](mailto:cicop@navegante.com.sv)**

Primera Edición consta de 1,300 ejemplares.  
San Salvador, El Salvador, C.A.  
Junio de 2007.

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	5
<b>Introducción</b>	6
<b>Objetivos</b>	7
<b>Actividad previa</b>	7

---

<b>Unidad 1. El enfoque comunicativo desde una perspectiva constructivista</b>	8
<b>Reflexión sobre la propia práctica</b>	10
<b>Adquisición de conocimientos</b>	11
1. El enfoque por competencias desde el marco curricular	11
2. El aprendizaje significativo en el marco de las competencias	13
2.1 Rol docente	15
2.2 Metodología	19
2.3 Evaluación continua	23
2.4 Práctica guiada	23
3. Enfoque comunicativo	24
3.1 Las competencias comunicativas	26
3.2 Interacción de las cuatro competencias en el proceso comunicativo	32
4. Práctica guiada	33
<b>Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica</b>	34
<b>Evaluación</b>	35

---

<b>Unidad 2. La expresión y la comprensión oral</b>	36
<b>Reflexión sobre la propia práctica</b>	37
<b>Adquisición de conocimientos</b>	38
1. Modelo de comprensión oral	38
1.1 Actividades metodológicas para desarrollar la comprensión oral	39
1.2 Recomendaciones generales para desarrollar la comprensión oral	41

2. Modelo de expresión oral	41
2.1 Actividades metodológicas para desarrollar la expresión oral	43
2.2 Recomendaciones generales para desarrollar la expresión oral	45
3. Práctica guiada	45
<b>Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica</b>	46
<b>Evaluación</b>	46

---

<b>Unidad 3. Desarrollo de la lectura y la escritura</b>	47
<b>Reflexión sobre la propia práctica</b>	49
<b>Adquisición de conocimientos</b>	50
1. Desarrollo de la lectura en el niño y niña	50
1.1 Evolución de la lectura	50
1.2 Estrategias que ponen en práctica los lectores y las lectoras	51
1.3 Aprendizaje de la lectura	52
2. Desarrollo de la escritura en el niño y la niña	52
2.1 Evolución de la escritura	52
2.2 Estrategias que ponen en práctica los escritores y las escritoras	54
2.3 Aprendizaje de la escritura	54
3. Práctica guiada	55
<b>Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica</b>	55
<b>Evaluación</b>	57

---

<b>Actividad final</b>	58
<b>Evaluación</b>	58
<b>Glosario</b>	59
<b>Bibliografía</b>	60

# Presentación

Estimado personal docente de Primer Ciclo de Educación Básica:

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas en todos los niveles educativos. Los y las docentes son protagonistas que pueden hacer la diferencia en la vida del alumnado y lograr la efectividad del proceso educativo.

Por ello, el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, desarrolla el curso de especialización docente en áreas básicas del currículo, el cual busca brindarle a las docentes y los docentes herramientas efectivas para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este curso se desarrolla con el apoyo de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, bajo modalidades flexibles de entrega y está integrado por ocho módulos: i) introducción a las competencias comunicativas; ii) evaluación continua; iii) lectoescritura emergente inicial; iv) comprensión de textos; v) producción de textos; vi) metodologías para atender la diversidad en el aula; vii) el lenguaje en la interdisciplinariedad; y viii) el arte en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de lenguaje: expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita, con el fin de brindarle al docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de metodologías que potencien en el alumnado aprendizajes más significativos. De igual forma, los módulos impulsan procesos de evaluación continua que permitirán una interrelación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación que sobre los contenidos se realice.

El proceso de especialización que ahora fortalecemos constituye una importante oportunidad de superación académica que esperamos ustedes aprovechen. El proceso de perfeccionamiento docente, de formación integral y de aprendizaje permanente implica no sólo conocimientos, sino también actitud. Por ello, les instamos a participar de manera alegre y comprometida, recordando que, como pieza clave del sistema educativo, también poseen un nivel mayor de compromiso para construir, junto a todas y todos nosotros, el país que queremos.



Darlyn Xiomara Meza Lara  
**Ministra de Educación**



José Luis Guzmán  
**Viceministro de Educación**

# Introducción

Este módulo tiene como propósito introducir al personal docente en los principios y conceptos del enfoque comunicativo y las competencias comunicativas; está estructurado en tres unidades, cada una con tres momentos: la reflexión sobre la práctica o saberes previos del docente relacionados con las temáticas de la unidad; la adquisición de conocimientos acompañada de una Práctica guiada; y aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica.

Al inicio de cada unidad, se incorporan los objetivos e indicadores a alcanzar y un mapa conceptual para visualizar la organización de los contenidos. Se concluye con actividades de evaluación que permitan al personal docente dar el seguimiento a sus particulares logros de los objetivos e indicadores propuestos.

**La Unidad 1:** *El enfoque comunicativo desde una perspectiva constructivista*, presenta el enfoque de competencias desde el marco curricular y el concepto de aprendizaje significativo. También desarrolla las implicaciones del enfoque constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en el rol del personal docente, la metodología y la evaluación continua. Finalmente se expone la conceptualización del enfoque comunicativo y de las cuatro competencias comunicativas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

**La Unidad 2:** *La expresión y la comprensión oral*, profundiza estas competencias. Se desarrollan las estrategias que la persona hablante y oyente,

respectivamente, ponen en juego en cada uno de estos procesos. También se presentan algunas actividades para desarrollar dichas competencias en primer ciclo de Educación Básica.

**La Unidad 3:** *Desarrollo de la lectura y la escritura en el niño y la niña*, presenta el desarrollo evolutivo de la escritura y la lectura hasta que adquieran la escritura y la lectura convencional, de tal manera que el personal docente cuente con ideas básicas para orientar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Antecede, a la presentación de las unidades, una actividad previa que pretende explorar los saberes que tienen los y las docentes sobre la temática general del módulo. Ésta se retoma en el apartado *Actividad final* del módulo para que se tenga oportunidad de confirmar, ampliar o ajustar los saberes a partir de los conceptos adquiridos en el mismo. Si bien, el módulo es solamente introductorio al enfoque y a las competencias comunicativas, se propone el diseño de un proyecto que integre el desarrollo de las cuatro competencias y que pueda ser incorporado al Proyecto Curricular de Centro (PCC) y desarrollado en el aula.

Al final de cada apartado de Reflexión sobre la práctica, Práctica guiada y Aplicación de los conocimientos a la propia práctica, aparece una nota que remite a anexar los productos y resultados del trabajo al *Portafolio docente*. Esto con el fin de tener la memoria del proceso y de dar seguimiento a cada docente ya sea en la formación presencial o en la no presencial con asistencia técnica.

## Objetivos

- Explicar los conceptos y principios básicos del enfoque comunicativo para el desarrollo de la expresión y la comprensión oral, y de la lectura y la escritura, a fin de propiciar el abordaje óptimo de los mismos en el proceso de enseñanza aprendizaje de Lenguaje en el primer ciclo de Educación Básica.
- Reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir de la interpretación del enfoque comunicativo, las competencias comunicativas y el aprendizaje significativo, para orientar los aprendizajes de Lenguaje en el primer ciclo de Educación Básica.

## Actividad previa

1. Reflexione y comente, en equipo, las siguientes expresiones u otras similares que se usan o escuchan con frecuencia en la vida cotidiana:
  - “ella es una persona competente en su trabajo”,
  - “él es un deportista competente”,
  - “ella moderó el taller con competencia”,
  - “el director demostró su competencia en la solución del problema”,
  - “la presentadora de noticias es una comunicadora competente”.

Describa qué es para usted una competencia, apoyándose en las expresiones y reflexiones anteriores.

2. En equipo, discutan y lleguen a un consenso: ¿Cuándo se dice que una persona se comunica oralmente en forma competente? ¿Cuándo se dice que una persona se comunica por escrito en forma competente? Mencione dos características para cada caso.
3. Primero individualmente y luego en equipo responda: ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan en Lenguaje? Explique cómo promueve el desarrollo de cada una de ellas en el aula. ¿A cuál le da más importancia y por qué?

### Nota

Guarde en su Portafolio el registro de las respuestas que se dieron, tanto individuales como en equipo, para retomarlas posteriormente.





## Unidad 1

### El enfoque comunicativo desde una perspectiva constructivista

#### Introducción

La presente unidad destaca la importancia y articulación entre aprendizaje significativo y desarrollo de competencias comunicativas, es decir, de cómo no puede haber desarrollo de las competencias comunicativas sino se promueven y construyen aprendizajes significativos que desarrollen las mismas, a partir de los intereses y las experiencias comunicativas y saberes previos que los y las estudiantes ya tienen, especialmente los referidos a la comunicación.

Se plantean también las implicaciones que tiene trabajar con un enfoque por competencias basado en aprendizajes significativos a nivel del rol docente, de la metodología y la evaluación continua de dichos aprendizajes.

Desde el enfoque por competencias y desde una perspectiva constructivista el rol docente en Lenguaje se concreta en tres aspectos: Partir de los saberes y experiencias de cada niño o niña; intervenir para facilitar aprendizajes significativos; y hacer de modelo de persona lectora y escritora experta. De igual manera se consideran los siguientes componentes de la metodología: La secuencia didáctica, la organización del alumnado para el aprendizaje, el espacio y los recursos, y el tiempo.

Posteriormente, se presenta lo que se entiende por enfoque comunicativo y se aborda cada una de las competencias comunicativas, sus características más relevantes y algunas implicaciones didácticas a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de las mismas. Se cierra la presentación conceptual haciendo alusión a la interrelación que existe, no solo entre las competencias de expresión y comprensión oral y entre las de comprensión lectora y expresión escrita, sino a la vez, entre estas dos últimas y la necesidad de abordarlas de forma integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje de Lenguaje.

Los conceptos presentados en esta unidad están precedidos de ejercicios de reflexión sobre los saberes o conceptos que tiene el personal docente sobre las competencias comunicativas y sobre los que basan, conciente o inconcientemente, el proceso de enseñanza aprendizaje de éstas. Después, se incorporan actividades de afianzamiento de los mismos, hasta cerrar con una actividad de aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica pedagógica del docente.

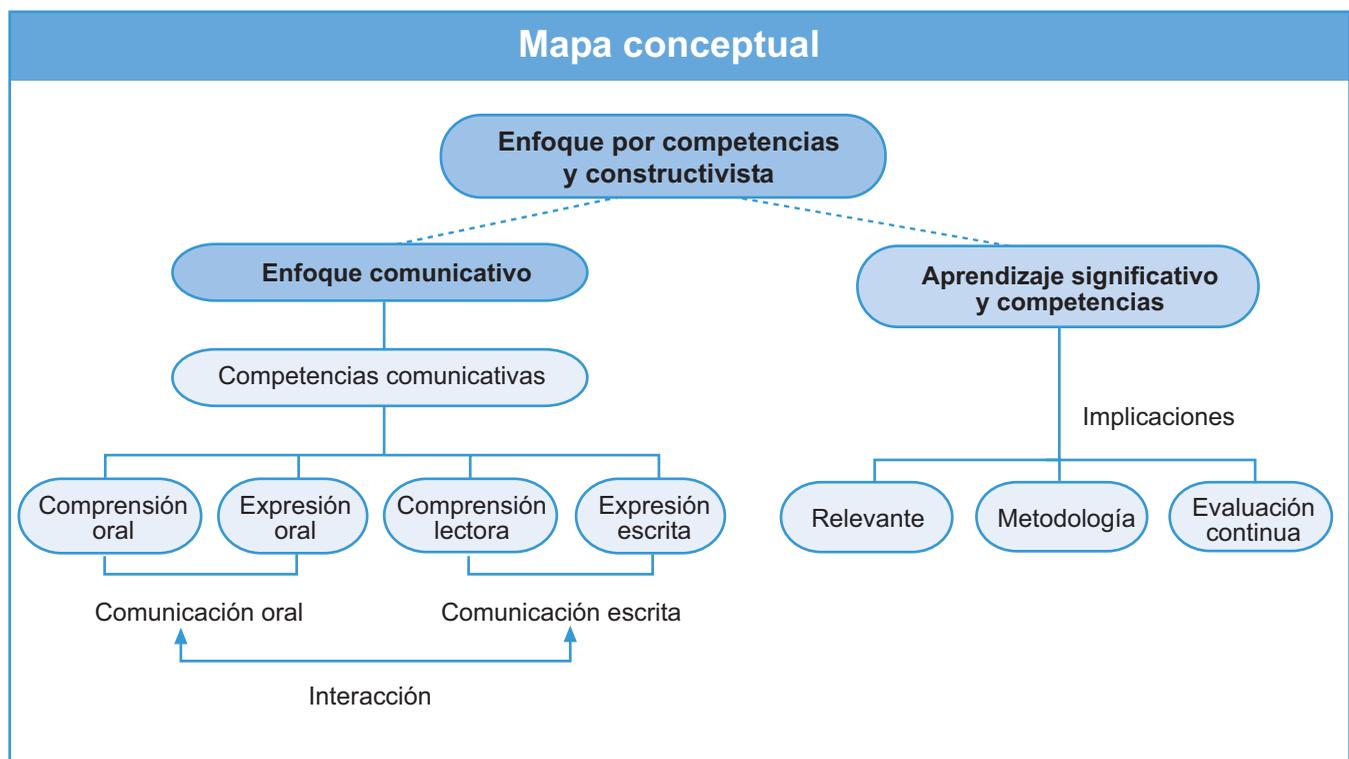
El enfoque comunicativo prioriza el aprendizaje del Lenguaje desde el uso de éste.

## Objetivos

- Consolidar la concepción y los principios básicos del aprendizaje significativo y del enfoque por competencias desde el marco curricular, para establecer la relación entre aprendizaje significativo, desarrollo de las competencias comunicativas y práctica pedagógica del aula.
- Construir el significado de las competencias comunicativas e identificar los conceptos y las características básicas de cada una, y el tipo de situaciones comunicativas en que se desarrollan, para fortalecer el marco conceptual del personal docente de Lenguaje.
- Reflexionar sobre la propia práctica pedagógica del aula a partir de la comprensión de los conceptos trabajados en la unidad, para plantear mejoras al proceso de enseñanza aprendizaje de Lenguaje.

## Indicadores de logro

- Explica, desde el enfoque por competencias del marco curricular, los componentes que integran una competencia y cómo organiza los contenidos del currículo con base en estos componentes.
- Describe las implicaciones del enfoque constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en el rol docente, la metodología y la evaluación continua y las aplica en la elaboración y desarrollo del guión de clase de Lenguaje.
- Identifica las estrategias que ponen en juego el emisor o el receptor en cada una de las competencias comunicativas, y las toma en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de Lenguaje.





## Reflexión sobre la propia práctica

Realizar de manera individual la siguiente actividad.

Graficando aprendizajes	
1. Escriba el porcentaje (%) de tiempo de la clase de Lenguaje dedicado a los siguientes aprendizajes:	1. Comunicación oral (escuchar y hablar) _____ %
	2. Lectura _____ %
	3. Escritura _____ %
2. Dibuje un gráfico de barras o de pastel, para representar los porcentajes (%) asignados a cada aprendizaje.	

Escriba una breve justificación de porqué asigna esos porcentajes de tiempo a cada aprendizaje.

Escriba, en orden de prioridad, qué actividades hace el alumnado para desarrollar cada aprendizaje.

Comunicación oral (escuchar y hablar)	Lectura	Escritura

Conteste las siguientes preguntas, a partir de las actividades que realizan sus alumnos y alumnas para desarrollar las habilidades de lenguaje:

- ¿Qué es comunicación oral?
- ¿Qué es leer?
- ¿Qué es escribir?
- ¿Qué actividades son importantes y cuáles pone en práctica para desarrollar la expresión

y la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora?

Comparta los resultados de la actividad con el grupo y lleguen a algunos consensos.

**Nota** Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.

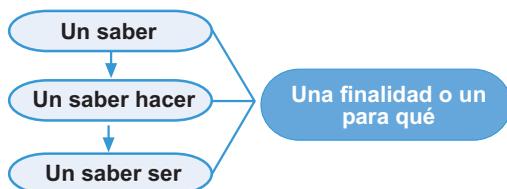


## Adquisición de conocimientos

### 1. El enfoque por competencias desde el marco curricular

El Ministerio de Educación (MINED, 2007) define en el Currículo al Servicio de los Aprendizajes las competencias como “**la capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado**”. En una frase, se puede resumir que una educación por competencias es una “educación para la vida”.

El aprendizaje basado en competencias tiene implicaciones directas en lo que sucede en el aula: *Primero*, porque se traduce en acciones eficaces ante los problemas y situaciones, optimizando los recursos disponibles; *segundo*, porque implica integrar los tres tipos de saberes que conforman una competencia: El saber, el saber hacer y el saber ser, que en el currículo se traducen como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudes para desempeñarse en determinada situación, de una manera adecuada como personas integrales; y *tercero*, porque significa que el aprendizaje debe tener una aplicabilidad en la vida:



#### Los contenidos conceptuales

Comprenden el conjunto de datos, hechos, conceptos y principios. Dentro de éstos se distin-

guen los contenidos factuales y los conceptuales. Los primeros son aquellos que el alumnado debe aprender en forma literal o de memoria para su posterior aplicación, por ejemplo muchas de las reglas ortográficas (**m** antes de **p** y **b**, cuándo tildar las palabras).

El aprendizaje de los *contenidos conceptuales* tendrá éxito siempre y cuando se dé a partir de los conocimientos previos del estudiantado sobre aquello que se está aprendiendo; además de su disposición y motivación para aprender significativamente. Por ejemplo, los niños y niñas podrán comprender cuándo se tildan las palabras y aplicar este saber siempre y cuando comprendan qué es la sílaba tónica y puedan identificarla en las distintas palabras.

#### Los contenidos procedimentales o el saber hacer

Son el conjunto de acciones, procedimientos, estrategias, técnicas ordenadas y dirigidas hacia el logro de una meta determinada. Éstos son de tipo práctico porque están basados en la realización de varias acciones u operaciones. Ejemplo: la planificación de la escritura de un texto, la elaboración de un resumen, la identificación del inicio, desarrollo y desenlace de un cuento, entre otros.

Es esencial que el alumnado aprenda el procedimiento significativamente, por ejemplo las estrategias de producción o comprensión de un texto. Esto se estará cumpliendo si el alumno o

alumna conocen su uso y aplicación correcta, pero sobre todo si al utilizarlas enriquecen su conocimiento conceptual, tal como, el tipo de texto que están escribiendo o interpretando: Instructivo, carta, receta, fábula.

Es decir, el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales no debe verse separadamente ni privilegiar el uno sobre el otro, pues de muy poco le sirve al niño o niña saber el concepto de instructivo si a la hora de querer armar un juguete no puede hacerlo porque no puede seguir instrucciones escritas.

### Los contenidos actitudinales o el saber ser

Conjunto de valores y normas que orientan nuestras acciones y actitudes hacia determinado tema, objeto, persona, relación, etc. Éstos son, quizás, los contenidos menos tratados conscientemente en el aula aunque son los que en buena parte determinan el éxito o no éxito de los aprendizajes.

Las actitudes tienen un componente evaluativo, por tanto implican siempre una disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia lo que se aprende. De ahí la importancia de conocer la actitud, por ej., hacia la lectura y la escritura tanto en el niño o la niña como en su familia o entorno más cercano.

De darse una actitud positiva hacia estos saberes, el personal docente debe tratar, a través de sus distintas intervenciones, de que la actitud positiva se mantenga y aumente. Si en cambio, se encuentra con una actitud negativa o indiferente hacia la lectura y la escritura en el niño o niña y/o su entorno tendrá que crear condiciones adecuadas que promuevan una actitud positiva hacia éstos.

También, el desarrollo de las actitudes debe darse en forma integrada con el desarrollo de los contenidos conceptuales y procedimentales. Si se están trabajando los textos instructivos a través de la elaboración de un instructivo del juego favorito de los niños o las niñas y sí a partir de ello infieren el concepto de textos instructivos, seguramente que están aprendiendo, divirtiéndose y desarrollando una actitud positiva hacia la escritura.

El planteamiento de una educación basada en competencias está en consonancia con lo establecido en los *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, ya que confirma los principios y el enfoque curricular:

#### Principios del currículo nacional (MINED, 1999: 19)

**Integralidad.** El aprendizaje se organiza en función del estudiantado como ser humano integral.

**Protagonismo.** El estudiantado es constructor de sus aprendizajes.

**Experiencia, actividad y trabajo.** El personal docente toma como eje del aprendizaje las experiencias del alumnado en función de sus necesidades de conocimiento y desarrollo.

#### Características del enfoque curricular salvadoreño (MINED, 1999: 25)

**Humanista.** Está centrado en el ser humano, por lo que los equipos docentes deben promover el desarrollo integral de la persona con un sistema de valores, identidad y conocedor del entorno social y cultural.

**Constructivista.** La persona es eje, protagonista y constructora de su aprendizaje, por lo que las situaciones de aprendizaje deben ser “facilitadas más que enseñadas”.

**Socialmente comprometido.** Busca responder a las características socioculturales de las personas y de la sociedad.

## 2. El aprendizaje significativo en el marco de las competencias

Constituye un gran potencial para el desarrollo de las competencias comunicativas desde el aula, que el currículo nacional responda a un enfoque constructivista y esté basado en competencias: Los aprendizajes significativos que haga el niño o la niña deben estar orientados especialmente hacia el desarrollo de su expresión y comprensión oral, su expresión escrita y su comprensión lectora.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se parte de los intereses, conocimientos y experiencias previas del estudiantado, y se avanza desde ellos hacia la construcción de nuevos conocimientos.

Aprender significativamente es establecer relaciones en forma sustantiva entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender. Si se coloca a los niños y niñas en situaciones de uso real de estas habilidades, se podrá contribuir a los procesos que intervienen en hablar, escuchar, leer y escribir, y por tanto al desarrollo de sus competencias comunicativas.

El aprendizaje será significativo siempre y cuando los nuevos conocimientos que se construyan tengan aplicabilidad en la vida y en la resolución de problemas y situaciones cotidianas que vivan los y las estudiantes dentro y fuera del aula.

### El error constructivo

Un aspecto importante a considerar para que tengan lugar aprendizajes significativos es el tratamiento de los errores de quienes están en este proceso. Se parte del principio de que los errores en el aprendizaje son errores constructivos.

Para comprender los errores del estudiantado es importante saber que el ser humano organiza su conocimiento en *estructuras o esquemas cognitivos*, es decir en representaciones de los objetos, hechos, conceptos y de las relaciones entre ellos.

Todo nuevo conocimiento se construye a partir de estas representaciones e implica una reestructuración de las mismas, ya sea, modificándolas o cambiándolas por otras nuevas. Es decir, los conocimientos en el niño y la niña no son algo que llega y se instala en forma directa y lineal en su pensamiento. Sino que éstos pasan por los esquemas o estructuras de conocimiento que ya tienen.

Los errores que hacen, ya sea en el habla, la lectura o la escritura son una manifestación de dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje de estas habilidades. Generalmente éstos responden a una lógica interna, a las hipótesis que se hace el niño o la niña acerca de determinado conocimiento.

El personal docente debe reemplazar la actividad de sancionar o corregir el error por el esfuerzo de comprender porqué los niños y niñas hacen las cosas que hacen y dicen las cosas que dicen, y crear condiciones para que tengan la posibilidad de encontrar el error y confrontar la hipótesis que lo sustenta con otras hipótesis, de tal manera que, puedan avanzar desde el mismo en su proceso de construcción de aprendizaje. Es así que “los errores pueden cumplir un rol activo en el aprendizaje. En efecto un niño que comete un error puede, por este hecho, tomar conciencia de ciertas contradicciones que le permitirán (o tal vez lo obligarán) a revisar la hipótesis con que está trabajando” (Kaufman et al, 2001: 35).

Algunas de las alternativas para corregir los errores es a través del intercambio entre los mismos niños y niñas, y a través del diálogo con la o el docente, donde éste lo va llevando a través de preguntas.

A continuación se ejemplifica una situación de lectura en el aula a finales de primer grado, en la cual los mismos niños y niñas llegan a corregir sus errores.

**En el pizarrón está escrita la frase LOS PATITOS TOMAN CHOCOLATE. Varios alumnos y alumnas pasan y realizan diferentes interpretaciones del texto.**

Maestra	Luciana y Diego
<p>Sí, muéstrame con tu dedo cómo dice...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Luciana:</b> ¿Puedo pasar a señalar chocolate?</li> <li>— <b>Luciana:</b> (Pasa y señala correctamente la palabra).</li> <li>— <b>Luciana:</b> Cho... (señala CH), co... (señala OC), la... (señala OL), te... (señala AT), sorprendida dice, me sobra una...</li> <li>— <b>Diego:</b> No, no es así (corre al pizarrón). Fíjate, Luciana, es así. Cho (señala CHO), co (señala CO), la (señala LA), te (señala TE).</li> <li>— <b>Luciana:</b> ¡No! Son dos por vez (vuelve a interpretar la palabra de la misma forma).</li> <li>— <b>Diego:</b> Si yo leo como vos decís, ¿sabes qué dice? Mira... ch (señala CH), oc (señala OC), ol (señala OL), at (señala AT). Ch-oc-ol-at, ¿y qué es eso? ¿Quién te entiende?</li> <li>— <b>Luciana:</b> (Silabea en voz baja la palabra “chocolate” al mismo tiempo que la observa en el pizarrón).</li> <li>— <b>Diego:</b> ¿Sabes qué te pasa? Te confundís con ésta (señalando la CH), porque van juntas.</li> <li>— <b>Luciana:</b> ¡Ah! La “che”... Cho-co-la-te, cho-co-la-te...</li> <li>— <b>Diego:</b> Fíjate si le saco ésta (cubre la letra c inicial. Queda HOCOLATE) ¿Cómo suena?</li> <li>— <b>Luciana:</b> O... colate.</li> <li>— <b>Diego:</b> ¿Ves? Tienen que estar las dos para que suene la “ch”. (Luciana vuelve a interpretar la palabra realizando una correcta correspondencia entre sílabas orales y sílabas escritas).</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>Fuente:</b> Tomado de Kaufman et al, 2001: 38.</p>

En este caso las hipótesis de Luciana son confrontadas con las de Diego, y a través del diálogo y la demostración Luciana transforma sus

hipótesis por las que le ofrece su compañero. Ella ha hecho un aprendizaje significativo.

## 2.1 Rol docente

Desde el enfoque por competencias y desde una perspectiva constructivista el rol del docente en Lenguaje se concreta en tres aspectos:

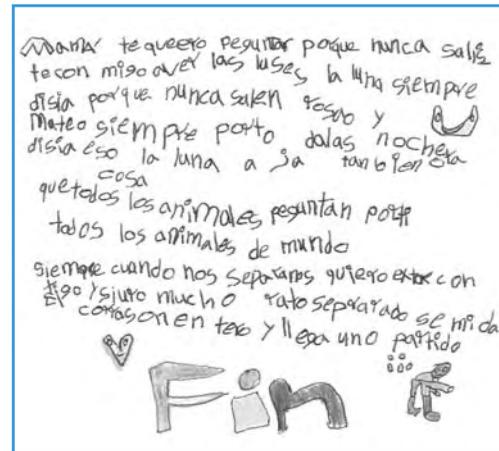
- Partir de los saberes y experiencias de cada niño o niña;
- Intervenir para facilitar aprendizajes significativos; y
- Hacer de modelo de persona lectora y escritora experta.

### a. Partir de los saberes y experiencias previas de cada niño o niña

Si el personal docente conoce y adecua su intervención pedagógica al saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos) y saber ser (actitudes) de cada niño y niña sobre el tema objeto de aprendizaje, ellos y ellas harán aprendizajes significativos, es decir, construirán nuevos saberes a partir de los que ya tienen y se prepararán para hacer aprendizajes cada vez más complejos.

Ausubel (1983), creador de la teoría del aprendizaje significativo, plantea: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”.

Conocer los saberes previos sobre determinado tema no es tarea fácil ya que éstos varían de acuerdo a cada persona y cambian en el tiempo con el aprendizaje de nuevos conocimientos. Los textos que escriben los niños y las niñas, especialmente aquellos que son el resultado de **escritura libre**, son la mejor fuente para conocer los saberes previos sobre la escritura.



Mateo (8 años, 2do. grado) es amonestado una noche por su mamá por molestar a su hermano menor. Sale y se sienta un rato en el patio de su casa, luego regresa a donde su madre (Rosario) y le dice que quiere escribir. Ella le da papel y lápiz. Él se sienta y le escribe este mensaje y luego se lo entrega.

Mamá te quiero preguntar por qué nunca saliste conmigo a ver las luces la luna siempre decía por qué nunca salen Rosario y Mateo siempre por todas las noches y decía eso la luna allá también otra cosa que todos los animales preguntan por ti todos los animales del mundo siempre cuando nos separamos quiero estar contigo y si duro mucho rato separado se mira el corazón entero y llega uno partido. Fin.

Fuente: Material de investigación de Aura González.

A partir del mensaje que Mateo escribe a su madre puede verse que él está no sólo en la etapa alfabética (ver Unidad 3) de su escritura sino que también conoce una de las funciones de la escritura: sirve para comunicar sentimientos, deseos. También conoce los elementos esenciales de la comunicación escrita: un destinatario (la madre), un mensaje, y, aunque no lo explicita, un emisor o remitente que es él mismo.

Pero tal vez lo que permite conocer mejor los saberes previos del alumnado sobre determinado tema de aprendizaje es “la actitud permanente de

**observación y de investigación del profesorado”** (Fons, 2006).

### Clase de cinco años, mes de febrero.

Los niños y niñas están explorando libros en busca de información sobre una cuestión concreta para un proyecto de trabajo que se titulaba “El mundo”, “¿cuántas lunas hay?” De repente, Rubén, que se encuentra en la etapa presilábica con respecto al conocimiento del código, descubrió una fotografía sobre las nebulosas que le impactó. La escritura del punto lo llevó a una reflexión sobre el código.

- **Rubén:** ¡Aquí!, ¡aquí!, ¡un punto! (lo enseña a la docente).
- **Maestra:** ¡Qué fotografía tan bonita! (Rubén coge una tira de cartulina y la pone de marca).
- **Maestra:** ¿Por qué encuentras interesante esta página? (Rubén se encoge de hombres).
- **Maestra:** A ti te ha gustado esta página, ¿verdad? Y pones una marca para volver a encontrarla otro día. ¿Por qué la quieres?
- **Rubén:** Porque es el universo.
- **Maestra:** Pues pon universo aquí en la marca y sabremos todos de qué trata.

La propuesta lo entusiasma. Coge los rotuladores y se dispone como nunca a escribir. ¿Quizás hoy le ha encontrado el sentido a escribir?

- **Rubén:** U... (Escribe la letra u, pasa un rato sin hacer nada y se dirige a su maestra) ¿Cuál más?
- **Maestra:** ¿Qué querías poner?
- **Rubén:** Universo.
- **Maestra:** Pues has puesto u... te faltan n...i...v...e... r... s... o
- **Rubén:** ¿Cuál es la n...?
- **Maestra:** La última de tu nombre, Rubén.
- **Rubén:** (Escribe N al lado de U): ¿Cuál más?
- **Maestra:** Ahora dice U... N... ¡Te falta IVERSO!
- **Rubén:** ¡La E!
- **Maestra:** Sí, unive... rso tiene la e. Muy bien.
- **Rubén:** (Tiene escrito UNE. Va diciendo las sílabas): U-ni-ver-so. (Y al mismo tiempo con el lápiz señala la letra para cada sílaba) ¡Ya está!
- **Maestra:** ¿Has visto que salen las letras de tu nombre? ¿Pero aquí no pones Rubén, verdad?

Fuente: Ejemplo 22, Fons, 2006.

La docente hubiese podido ayudar a Rubén escribiéndole las letras que le faltaron, pero seguramente en el momento de aprendizaje en que está hubiera servido de muy poco. La docente ha aprovechado para hacer reflexionar a Rubén sobre una de las hipótesis básicas: la posición de las grafías. De esa manera se ha situado en el punto del aprendizaje del código en que está Rubén y lo ha hecho reflexionar sobre el mismo, lo cual seguramente aplicará en la escritura de nuevas palabras.

Otras formas de indagar los esquemas de conocimiento o saberes previos de los niños y niñas, y el sentido que les dan a los mismos, son a través de entrevistas y conversaciones individuales con ellos y ellas, o escuchando las conversaciones que tienen entre sí mientras producen o intentan encontrar significado a un texto.

### **b. Intervenir para facilitar aprendizajes significativos**

Una vez conocidos los saberes previos el o la docente debe organizar situaciones de aprendizaje que permitan avanzar al estudiantado en la construcción de nuevos conocimientos. Un tipo de intervención básico que permite acercarse cada vez más a la lectura y escritura como conocimiento, procedimiento y actitud es: Formular retos accesibles y orientar la búsqueda de soluciones.

Estos retos deben ser viables para los niños y las niñas, es decir no deben ser demasiado simples o repetitivos, o estar fuera de su comprensión o alcance. Tanto en uno como en otro caso se perdería interés en los mismos, o por demasiado fáciles o por demasiado difíciles.

En términos de Vygotsky, los retos de aprendizaje y la búsqueda de solución a un problema deben

estar dentro del límite de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del niño o la niña, es decir la *“distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz”*

Dado que los saberes previos de los niños y niñas son diversos se deben plantear:

1. retos generales,
2. retos para pequeños grupos y
3. retos para ser resueltos individualmente.

Los primeros tendrán como propósito indagar sobre algún aspecto general, por ej., hacer predicciones: ¿Cómo terminará el cuento? Las respuestas serán diversas y debe valorarse el esfuerzo de cada uno de cumplir con dicho desafío.

Los retos planteados a pequeños grupos o para ser resueltos individualmente son los que mayor posibilidad brindan de involucrar a la niña o el niño en la búsqueda de una salida al desafío planteado. Por ej., un niño que escribe EOA cuando quiere escribir “pelota”. Se le pide que escriba “señora” y escribe EOA. Luego se le colocan juntas las palabras EOA (pelota) y EOA (señora) y se le pregunta: ¿Cómo sabemos dónde dice “pelota” y dónde “señora”? El niño tiene ante sí un problema que aunque no pueda resolver en el momento sí le crea duda y lo llevará a buscar una solución.

“Los retos, las dudas, no es necesario que se resuelvan siempre de manera satisfactoria en el mismo momento según el modelo de los adultos; pueden quedar abiertos, como aspectos que es preciso ir averiguando y descubriendo, o bien

pueden ser resueltos momentáneamente con aproximaciones erróneas”. Fons (2006: 52).

### **c. Hacer de modelo experto de persona lectora y escritora**

El aprendizaje de la lectura y la escritura inician mucho antes que los niños y las niñas empiecen su escolarización a través de la observación e imitación de los adultos que ven leyendo o escribiendo en su casa o en entornos inmediatos: Ven a sus padres o madres leyendo el periódico, revistas, los recibos de los servicios, los subtítulos de programas televisivos, cuentas del banco, cartas que les envían los familiares, la municipalidad, etc.; ven a sus hermanos y hermanas mayores estudiando, haciendo tareas, leyendo tiras cómicas, entre otros.

En casos más afortunados, los padres o madres les leen cuentos antes de dormir, es decir tienen ante sí, de forma exclusiva, un modelo de lector o lectora.

Pero no todos los niños y niñas cuentan con modelos de lector/a y escritor/a en su hogar o entorno cercano, por tanto es esencial que el o la docente se constituya en un modelo experto.

#### ***Hacer de modelo de escritor o escritora***

Es importante que el o la docente escriba delante del estudiantado de tal manera que éste pueda percibir desde la posición del cuerpo, la manera de tomar el lápiz, hasta la concentración y el esfuerzo que representa escribir, revisar el escrito, corregirlo, etc. El modelaje de la escritura que haga el o la docente debe estar acompañado de la verbalización para que, el niño o niña, tenga oportunidad de conocer los procesos mentales que se hacen al escribir.

Durante el modelaje se debe poner el énfasis en los aspectos claves de la escritura de un texto,

especialmente en aquellos que conecten con los saberes previos del alumnado.

El o la docente debe hacer de modelo cuando escribe en silencio ante su alumnado como cuando escribe en interacción con los niños y niñas. Al **escribir en silencio ante su alumnado**, ellos y ellas deben percibir la concentración y cómo se rehace una y otra vez el texto: escribimos, tachamos, corregimos, releemos una y otra vez, buscamos en el diccionario. Incluso, frases como “espera que no quiero perder la idea” ayudan a comprender la complejidad del acto de escribir.

Con frecuencia la o el docente **escribe frente al estudiantado**: la fecha de cada día en la pizarra, sus predicciones sobre lo que pasará en el cuento que van a leer, el dictado de un cuento, un mensaje, una carta, etc. que están creando colectivamente. Se debe tomar conciencia que en todos estos casos se está haciendo de modelo aunque no de forma explícita.

Se hace también de modelo en todas aquellas ocasiones en que sus estudiantes recurren a usted como experto/a para resolver dudas o para confirmar o rechazar sus hipótesis sobre lo que escriben.

#### ***Hacer de modelo de lector o lectora***

El o la docente hacen de modelo de lector o lectora especialmente en dos ocasiones: cuando leen en voz alta a sus estudiantes y cuando leen en silencio ante ellos.

**Leer en voz alta al estudiantado.** Leer en voz alta a la clase es lo más frecuente: Se lee un cuento, una carta, un instructivo, o cuando un niño o niña pide que se le lea determinado texto. Es muy importante tomar conciencia de la trascendencia de leer regularmente en voz alta a

los niños y niñas, desde mucho antes de la parvularia hasta, por lo menos, el final de la educación primaria. Investigaciones han demostrado la importancia de que los niños y niñas escuchen a lectores y lectoras expertas en el desarrollo de la competencia lectora. No sólo se incrementa el deseo de leer o de aprender a leer sino que se familiarizan con la estructura del texto y su lenguaje.

Durante la lectura en voz alta es importante hacer énfasis en el actuar de un lector o lectora competente cuando está ante un libro. Antes de iniciar a leer el libro detenerse a observarlo y comentar: su portada, el título, las ilustraciones; quién es su autora o autor, si es conocido; anticipar el tipo de información que encontrará o le gustaría encontrar, entre otros elementos.

Una vez iniciada la lectura hacer pausas con distintos propósitos: Para imaginar o formular hipótesis sobre lo que seguirá o cómo terminará; para releer una idea que no quedó clara, o sencillamente, cuando nos damos cuenta de que no trata de lo que esperábamos; para decidir si se deja la lectura; y al terminarla preguntarse si se cumplieron las hipótesis o no.

Es importante que la niña o el niño presencie y participe en este modelaje docente ya que el mismo contribuye a que se desarrolle su comprensión lectora aunque aún no pueda leer por sí mismo convencionalmente.

**Leer en silencio ante el estudiantado.** Si bien, en la vida cotidiana, lo más frecuente es que se lea en silencio, habrá algunas situaciones en que necesitemos leer para alguien. Como lo más común en la parvularia y en los primeros grados es la lectura en voz alta, es importante que el o la

docente lea en silencio frente a sus estudiantes, de esta manera se van familiarizando con ambas formas de lectura.

Una situación ideal para hacerlo es cuando los niños y niñas están en los rincones de lectura o en la biblioteca. El o la docente debe asegurarse no sólo que cada niño y niña esté leyendo sino que debe aprovechar para que ellos la o lo vean leyendo, que sea evidente desde el grado de concentración que se requiere hasta la postura del cuerpo, movimiento de los ojos, toma del libro, cómo pasar las hojas, etcétera.

Finalmente, para cumplir de la mejor manera este rol, el o la docente debe revisar sus propias competencias. Es decir, que si un docente promueve el desarrollo de la expresión y la comprensión oral, tiene que ser un modelo de buen comunicador a nivel oral; así mismo, si pretende formar lectores competentes y productores autónomos de distintos tipos de textos, debe desarrollar sus propias habilidades de comprensión lectora y expresión escrita, de tal modo que se constituya en un modelo de persona lectora y escritora de textos para sus estudiantes.

## 2.2 Metodología

Es la forma como se organizan los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir para lograr aprendizajes significativos. Entre los componentes esenciales están:

- a. la secuencia didáctica,
- b. la organización del estudiantado para el aprendizaje,
- c. el espacio, los recursos y el tiempo.

### a. La secuencia didáctica

Se entiende por secuencia didáctica la manera en que se articulan las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje para desarrollar determinado contenido, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal, con un objetivo determinado.

La secuencia didáctica debe contemplar los siguientes momentos para que dé lugar a aprendizajes significativos que lleven al desarrollo de las competencias comunicativas:

#### **Exploración de los saberes previos**

Acerca del contenido que va a ser objeto de aprendizaje. (Ver en página 15 el apartado: “Partir de los saberes y experiencias previas de cada niño o niña”).

#### **Apropiación de los contenidos objeto de aprendizaje**

Se presentan y desarrollan actividades que introducen los contenidos conceptuales o procedimentales, objeto de aprendizaje, articulados a los saberes que ya tienen el niño y la niña.

#### **Consolidación**

Son actividades que promueven la aplicación o transferencia de los conceptos y procedimientos aprendidos a situaciones de uso, con lo cual se consolidan dichos saberes. Ej.: la elaboración de un cartel sobre el cuidado del medio ambiente.

#### **Reflexión**

Sobre los aprendizajes específicos: reconocimiento del nombre, estructura del cuento, aspectos del funcionamiento del código y el producto obtenido: cartel, cuento, carta. Este momento, poco considerado en muchas estructuras didácticas, es fundamental porque “permite al alumnado ser conciente de lo que va aprendiendo, y dirigir,

autorregular o ser protagonista de su propio proceso” (Fons,2006: 44).

### b. Organización del estudiantado para el aprendizaje

Dependiendo del tipo de aprendizaje que se quiera promover, se deberá organizar al estudiantado para el mismo. A continuación se presentan las tres formas más comunes:

1. toda la clase,
2. trabajo en equipo y
3. trabajo individual.

#### **1. Toda la clase**

Las actividades con toda la clase deben estar orientadas especialmente a promover el intercambio de ideas y opiniones, y tomar acuerdos -deben rotarse con aquellas que se desarrollan en grupos o individualmente-. Por ejemplo:

- Acordar los objetivos de un trabajo.
- Planificar la escritura de un texto, como una invitación a los padres, madres o responsables para dar a conocer sus trabajos.
- Compartir los productos trabajados: los borradores de la invitación que han elaborado en grupos o individualmente y seleccionar la que deseen enviar.
- Leer y comentar textos que han traído a la clase: cartas, recetas de cocina, noticias, canciones, etcétera.
- Hacer predicciones sobre un texto que se les leerá y una vez leído corroborar dichas predicciones.



## 2. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es el más favorable para promover:

- situaciones comunicativas auténticas,
- interacción cooperativa y
- atender la diversidad de aprendizajes.

**a. Situaciones comunicativas auténticas** entre pares, sirven para practicar e interiorizar estrategias de comunicación oral, como respetar los turnos de palabra, las opiniones de los demás, llegar a consensuar ideas, entre otros aspectos.

Si bien, el trabajo en que participa toda la clase favorece la planificación y la puesta en común de los textos que se quieren escribir, el trabajo en equipo es ideal para la elaboración de los borradores de distintos tipos de textos: cuentos, instructivos, cartas, invitaciones, recetas de cocina, historietas; preparación de sociodramas, etcétera.

**b. Interacción cooperativa.** Desarrollar valores y actitudes democráticas, respeto por las ideas de los otros, igualdad de oportunidades en la participación y toma de decisiones, tolerancia, solidaridad, etcétera.

**c. Atender la diversidad de aprendizajes.** Una vez identificados los saberes previos, el o la docente podrá organizar grupos homogéneos de estudiantes, es decir cuyos integrantes se encuentren en el mismo nivel de aprendizaje, y asignarles trabajos previamente diseñados para dicho nivel.

También es favorable formar grupos heterogéneos con el mismo propósito: integrar niños y niñas con diferentes niveles de aprendizaje para promover el intercambio y la ayuda en la construcción de nuevos saberes. En este caso debe tenerse el cuidado de que estos grupos heterogéneos no sean fijos, que haya intercambio de roles: El de expertos, el de aprendices o el de iguales de tal manera que si en un grupo juegan el papel de expertos en el tema, en otro jueguen el de iguales y en otro el de aprendices, y así tengan oportunidad de aprender en cualquiera de estos roles.

Así mismo, debe considerarse el trabajo en tríos o en parejas cuando se requiere mayor involucramiento de los niños y niñas, ej.: buscar en el diccionario palabras siguiendo el orden alfabético.

### **Condiciones para el éxito del trabajo en grupo**

**Claridad en el objetivo.** El éxito del trabajo en grupo está en la claridad que tengan los niños y niñas del objetivo de la actividad que realizarán. El o la docente debe asegurarse de que el objetivo, la consigna a seguir, es comprendido por los grupos de trabajo.

**Seguimiento.** Otro aspecto que asegura el éxito del trabajo en equipo es el seguimiento docente al mismo: brindar la orientación adecuada en el momento preciso, proponer retos, ayudar a resolver dudas, etcétera.

***Reflexión sobre logros y dificultades del trabajo en grupo.*** Parte esencial del éxito del trabajo en equipo está en reflexionar con el estudiantado sobre los avances y dificultades que tienen al trabajar en grupo y cómo potenciarlas o resolverlas para consolidar cada vez más la capacidad de trabajar y construir en equipo.

### **3. Trabajo individual**

Éste es útil para constatar el nivel de aprendizaje que puede tener el niño o la niña en forma independiente y autónoma. De ahí que, es aconsejable intercalar el trabajo en grupo con el trabajo individual. Sirve también para afianzar contenidos ya sean de tipo conceptual o procedimental o atender a un interés particular de trabajar en algo específico: Leer el cuento que la docente les leyó a todos en voz alta, revisar y mejorar el borrador de su texto, formar algunas palabras que se le dificultan con letras móviles, etc. También es útil para la evaluación diagnóstica o la sumativa.

#### **c. El espacio, los recursos y el tiempo**

##### ***Organización del espacio del aula y los recursos***

Cada modalidad de trabajo (toda la clase, en equipo o individualmente) exige un tipo de organización del espacio del aula y los recursos. Cuando se desarrolla trabajo con toda la clase lo más aconsejable es que los niños y niñas se dispongan **en círculo** para que puedan verse la cara unos a otros cuando hablan. No se puede tener un intercambio óptimo de ideas entre todos cuando quien habla está dándole la espalda a los demás.

***Espacios o rincones de aprendizaje.*** Además del mobiliario dispuesto para el trabajo en grupo, los espacios o rincones de aprendizaje favorecen esta modalidad de trabajo y la organización de los recursos. Cuáles y cuántos debe haber, depende de la creatividad del docente, del espacio físico y

de las necesidades que identifique. A continuación se ofrecen algunas sugerencias que contribuyen a la creación de un espacio letrado con los mismos productos del estudiantado.

***El rincón o espacio de la biblioteca.*** En lo posible debe contener libros de literatura infantil y de conocimiento. Éstos deben estar dispuestos de tal forma que sean fácil de identificar por los niños y niñas, es decir, con el lomo hacia fuera. De igual manera es importante que aprendan en qué orden están dispuestos y la necesidad de mantenerlos así para facilitar su consulta.

***El rincón o espacio de los cuentos.*** Aquí los niños y niñas podrán exponer sus producciones literarias: cuentos, versos, adivinanzas, coplas, etc. y renovarlas cada vez que tengan nuevas producciones. Es importante asignar un lugar –puede ser en la biblioteca– para guardar estas producciones y una vez se tengan suficientes elaborar libros con las mismas. Éstos formarán parte de la biblioteca y serán objeto de lectura por el estudiantado u otros lectores o lectoras como sus familiares o el alumnado de otro grado.

***El rincón de la correspondencia o el correo.*** Escribir una nota o una invitación no debe ser solamente objeto de aprendizaje sino que se debe promover hacerlo a lo largo del año escolar. También aquí se ubicará la correspondencia que llegue al grado por parte de los familiares, de otros grados, etcétera.

***El rincón de juegos simbólicos.*** Como la tienda, el restaurante, la oficina, el consultorio médico u odontológico, etc. Éste debe ser dotado de materiales que sirvan para simbolizar o simular distintas profesiones, oficios, roles, etc. Es ideal para mejorar la expresión y comprensión oral.

### Organización del tiempo

El tiempo visto desde la secuencia didáctica puede organizarse en periodos de 15 a 90 minutos máximo por actividad; a aquellas con toda la clase, como la planificación de la escritura de un texto, debe asignárseles menos tiempo, mientras que las que se desarrollan en equipo o individualmente pueden tomar mayor tiempo.

Entre más participantes haya en una actividad didáctica y más abstracta sea, ésta debe ser más corta para garantizar la concentración de sus participantes. Mientras menos participantes haya y la actividad sea más concreta, con manipulación de materiales, los niños y niñas podrán permanecer más tiempo concentrados, por ejemplo en la elaboración de las partes de un libro: portada, índice, glosario, dedicatoria, capítulos, etc. a partir

de los textos que han escrito durante un periodo de tiempo del año escolar.

### 2.3 Evaluación continua

El abordaje de la evaluación debe dar la pauta para una mejora continua de la práctica pedagógica y de los aprendizajes. En ese sentido, la evaluación debe reforzar oportunamente la expresión oral y escrita, por medio de actividades que permitan la observación de desempeño. Para ello, se deben propiciar situaciones en las que el o la estudiante demuestre habilidades para expresarse, comprender, analizar e interpretar el lenguaje oral y escrito.

### 2.4 Práctica guiada

Partiendo de su experiencia y práctica pedagógica en el aula, realice individualmente esta actividad:

Yo digo que... y explico ¿por qué?	
<p><b>Yo digo que</b> facilito aprendizajes significativos en el estudiantado, cuando en mi práctica pedagógica realizo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> </ol>	<p><b>Y explico ¿por qué</b> los y las estudiantes construyen de esa manera sus aprendizajes?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> </ol>
<p><b>Yo digo que</b> las competencias que está desarrollando el estudiantado, a través de los aprendizajes significativos en mi clase de Lenguaje, son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> </ol>	<p><b>Y explico ¿por qué</b> es importante que los y las estudiantes desarrollen esas competencias?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> </ol>

#### Nota

Intercambie sus ideas en grupo y luego en plenaria. Lleguen a algunas conclusiones. Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.

### 3. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo centra su interés en el aprendizaje del uso de la lengua. Su objetivo fundamental es que los y las estudiantes puedan comunicarse mejor a través del lenguaje, que aprendan a usarla de acuerdo a la situación y a las y los interlocutores.

De ahí que el enfoque comunicativo tenga como principios prioritarios, entre otros:

- Actividades de aprendizaje en el aula que parten de y recreen situaciones reales de comunicación en las cuales se ponen en juego las cuatro competencias.
- El aprendizaje de la gramática y del código al servicio de la construcción del sentido. Éstos no constituyen un fin sino un medio o instrumento para la expresión escrita, para la producción de textos.
- El uso de textos auténticos, creados con propósitos comunicativos: libros, periódicos, folletos, revistas, entrevistas, avisos, anuncios, etc. deben de circular en el contexto de los y las estudiantes.
- La reflexión sobre el uso del lenguaje coloquial, es decir, aquel que utilizamos diariamente, en la cotidianeidad si se está en espacios informales entre amigos y familiares; o el lenguaje formal (estándar), si la comunicación se da en espacios formales con gente desconocida o con personas que pertenecen a una posición jerárquica distinta.
- La organización del estudiantado para el aprendizaje en parejas y equipos, como una forma de promover y crear situaciones comunicativas.

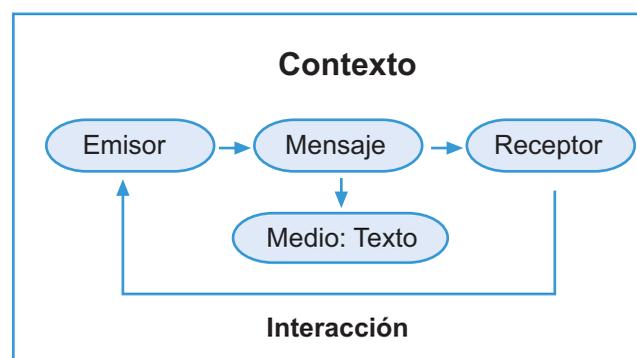
#### Competencia comunicativa

Se entiende por *competencia comunicativa* la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones comunicativas que se nos presentan y según las o los interlocutores.

Por ejemplo, se usan fórmulas sociales de tratamiento (saludo, despedida, pedir un favor, expresar acuerdo o desacuerdo, etc.) según se esté conversando con personas adultas o con niños o niñas, con personas desconocidas, en espacios formales como en el aula o en una reunión de docentes, o informales como en el juego, una fiesta, en la calle, etcétera.

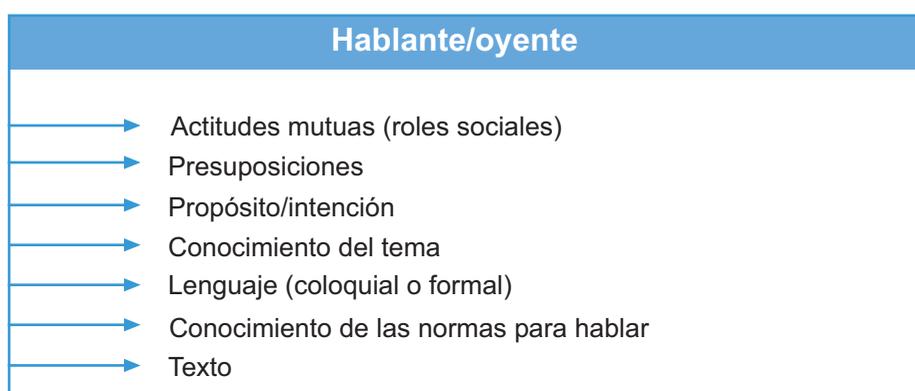
Son cinco los elementos básicos que forman parte del proceso comunicativo:

1. Un *emisor/a*, o quien emite un mensaje.
2. Uno o varios *receptores/as*, o quienes interpretan el mensaje.
3. Un *mensaje*, que es el qué de la comunicación.
4. Un *medio* a través del cual se transmite el mensaje, que es el texto oral o escrito.
5. El *contexto*, toda vez que éste determina el acto comunicativo.



El **texto** oral o escrito es una unidad con significado (o unidad semántica), independientemente de su tamaño, cuya realización tiene lugar a través de las oraciones u otras unidades gramaticales. Por tanto, un texto puede formarse de una palabra en adelante, como puede verse en las primeras producciones orales o escritas de los niños y niñas cuando están iniciando su proceso de apropiación del lenguaje oral o escrito.

El **contexto o situación comunicativa**. Son todos aquellos elementos que determinan la aceptación, el logro o la idoneidad de lo que se dice: la persona hablante, oyente, el tipo de lenguaje que usan (coloquial o estándar), el texto, lo que conocen sobre el tema que están tratando y sobre el acto del habla (cuándo ceder la palabra, cuándo intervenir, etc.), las intenciones que persiguen y proyectan, las presuposiciones, las actitudes mutuas y frente a las normas y costumbres sociales.



A continuación se retoma el diálogo entre Luciana y Diego para ilustrar los elementos de una situación comunicativa:	
<b>Situación comunicativa</b>	Intercambio entre Luciana ( <b>L</b> ) y Diego ( <b>D</b> ) sobre un tema de aprendizaje de lectura.
<b>Propósito</b>	Aclarar cómo se lee correctamente una palabra escrita.
<b>Hablantes y oyentes</b>	Luciana, Diego y la maestra. Nótese que los roles de hablante y oyente se intercambian permanentemente.
<b>Texto</b>	Diálogo que tienen Luciana, Diego y la maestra.
<b>Lenguaje</b>	Coloquial: Se manifiesta, por ejemplo, en el uso del voceo y en expresiones cómo: "Si yo leo como vos decís...".
<b>Conocimiento de las normas para hablar</b>	<b>L</b> y <b>D</b> manejan fluidamente el intercambio de roles de hablante y oyente, de los turnos de palabra.
<b>Actitudes mutuas</b>	Se da una actitud de escucha, lo cual se manifiesta en la secuencia lógica de la discusión.
<b>Presuposiciones</b>	<b>L</b> sabe que dos letras forman una sílaba, por eso presupone que CH forma la sílaba CHO: "¡No! Son dos por vez". Diego hace presuposiciones de dónde está el problema de <b>L</b> : "¿Sabes qué te pasa?", "Vos te confundís porque...".

### 3.1 Las competencias comunicativas

Se presenta una descripción y las características de cada una de las competencias comunicativas:

a. Comprensión oral, b. Expresión oral, c. Comprensión lectora y d. Expresión escrita.

#### a. Comprensión oral



La *comprensión oral* es la capacidad de entender información, mensajes orales que se presentan con distintos propósitos y en distintas situaciones comunicativas; es la construcción de significado y la interpretación del mismo.

© Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Toda Mafalda-Ediciones de La Flor, 1993.

Entre las características de la comprensión oral, que tienen implicaciones didácticas, están:

- Es un proceso activo, toda vez que se tenga la capacidad de construir significados a partir de los saberes previos y de la intencionalidad o propósito que tenga el mensaje o información (obtener información, recibir una respuesta, comprender algo).
- El escuchar con un propósito determinado facilita la anticipación de lo que se va a escuchar, lo cual *prepara para el proceso de comprensión*. De ahí la importancia de que toda actividad que se diseñe y se desarrolle en el aula para promover la comprensión oral, deba tener un propósito e interés para el estudiantado.
- El estar, la mayoría de las veces, cara a cara con quien se habla nos permite comprender

el mensaje a través de la información no verbal que nos brinda (cambios de ritmo o entonación de la voz, silencios, ademanes, gestos, etc.)<sup>1</sup> retroalimentar inmediatamente (dar una opinión sobre lo que el otro está diciendo, etc.), pedir una aclaración de aquello que no se comprende, y aprovechar la información que brinda el contexto o situación comunicativa.

- Parte de la comprensión oral consiste en ofrecer indicios de que se está comprendiendo la idea. “Quien habla necesita saber si seguimos bien sus intervenciones o si es necesario que se detenga y repita alguna cosa” (Cassany, 2001:101). Esa retroalimentación no solo se da a nivel verbal, con una respuesta a lo que se pregunta o un comentario, sino también con lenguaje no verbal, por ej., asentir con la cabeza.

1. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65%, contra un 35% de los verbales (Cassany, 2001: 91).

- Es espontáneo, tiene frases inacabadas o elipsis, posee un alto grado de redundancia o repetición, ocurre en un clima de ruido (cualquier aspecto que estorbe la comprensión: ruido ambiental, errores en la pronunciación del emisor, falta de atención del receptor, entre otros).

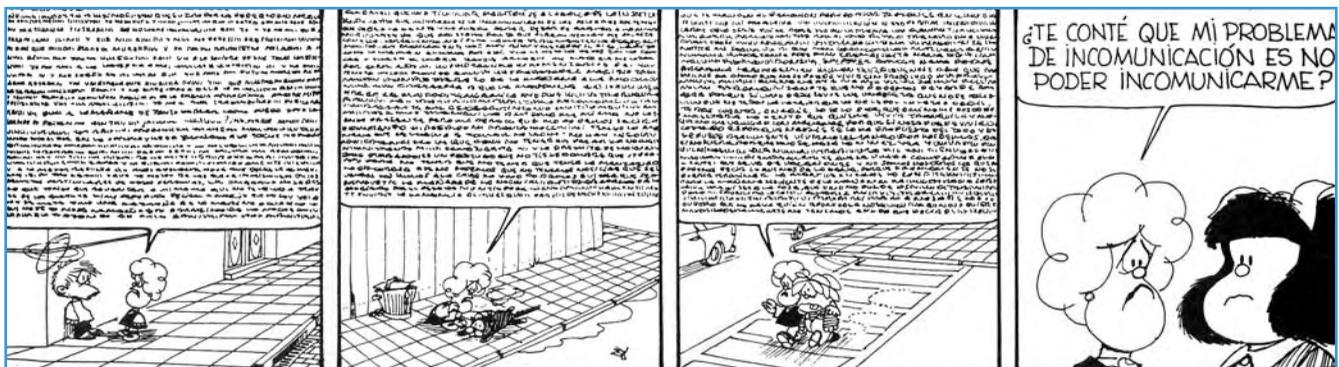
Las características mencionadas anteriormente tienen implicaciones en la didáctica del lenguaje, por ej., es erróneo esperar que el estudiantado hable con oraciones completas cuando en realidad el lenguaje oral está lleno de *elipsis* o frases inacabadas que son válidas. Igualmente, la *redundancia* o repetición de una idea es un recurso “que puede servir a la explicación, comprensión y aseguración de la transmisión del mensaje; dependerá entonces de la situación, de cada acto

comunicativo y del interlocutor el establecer si un mensaje es redundante positiva o negativamente” (Lewandowski, 2000:289-290).

Las estrategias comunicativas, que en el currículo equivaldrían a los procedimientos, que se ponen en juego en la comprensión oral son: reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar y retener.

Las actitudes que se relacionan con el acto de escuchar, y que deben promoverse en la enseñanza de la comprensión oral, son: asumir un papel activo y participativo, respetar al emisor/a y sus ideas, buscar la objetividad (escuchar lo que realmente dice el interlocutor/a y no acomodarlo a lo que el receptor/a desea escuchar), generar un interés por lo que dice el interlocutor/a, evitar cortar las intervenciones de los demás.

## b. Expresión oral



La *expresión oral* es la capacidad de expresar oralmente necesidades, deseos, intereses, experiencias e ideas, con un propósito determinado y adecuado a la o las personas interlocutoras y a la situación comunicativa.

© Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Toda Mafalda-Ediciones de La Flor, 1993.

La expresión oral adquiere ciertas características, según la situación comunicativa: si es una conversación entre dos o más interlocutores o si es una exposición o presentación de un tema, donde el o la hablante no recibe retroalimentación inmediata del receptor o receptores.

### **Las situaciones comunicativas plurigestionadas**

Entre dos o más personas, ellas ponen el énfasis en la interacción y en la colaboración de las y los interlocutores, para lograr una buena comunicación.

El texto es construido y negociado por los y las hablantes: tema, intervenciones, tono. Hay intercambio de roles de emisor-receptor, una intervención se apoya o se refiere a otra ya dicha, etc. En este tipo de situación comunicativa es donde más se manifiestan las características típicas de lo oral: reducciones, repeticiones, elipsis, etcétera.

Son pocas las situaciones comunicativas en el aula como entrevistas, reuniones, debates, que se planifican en forma didáctica para su optimización. Si bien se promueve el trabajo en equipos, no siempre se aprovecha esta situación comunicativa para promover el intercambio de información, dar y ceder la palabra, plantear preguntas, argumentar, etc., para explotar al máximo la expresión oral. Es común ver estudiantes que monopolizan la palabra, no escuchan a sus compañeros/as, no piden turno para hablar e interrumpen a quien está en uso de la palabra, mientras otros/as no se atreven a hablar.

### Situaciones comunicativas autogestionadas

Son aquellas donde la persona emisora no recibe retroalimentación inmediata de las personas receptoras. Estas situaciones requieren preparación y control del emisor/a, pues es quien fija el tema, construye el texto y maneja el tiempo. Son comunicaciones monologadas y comparten algunas características con la expresión escrita, como el uso de una gramática más elaborada y brindan la mayor información posible al receptor, dado que se cuenta con pocos elementos del contexto situacional.

En la enseñanza del lenguaje con enfoque comunicativo, en primer ciclo de Educación Básica, deben promoverse especialmente las situaciones comunicativas plurigestionadas, pero, a medida que se va avanzando en el aprendizaje, deben introducirse las autogestionadas.

### c. Comprensión lectora



La competencia de la *comprensión lectora* es la capacidad de interpretar o construir el significado de distintos tipos de textos, escritos con propósitos definidos y dentro de un contexto comunicativo específico.

© Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Toda Mafalda-Ediciones de La Flor, 1993.

### Aspectos que intervienen en la comprensión lectora

La comprensión lectora se logra a partir de la interacción entre lo que la o el lector lee y sus

conocimientos previos sobre el tema, el tipo de texto, el lenguaje que se usa en el mismo, etc. También el conocimiento y dominio del sistema

*de la lengua* (de la gramática y del vocabulario) determinan el proceso de comprensión lectora.

Otro aspecto importante que determina la comprensión lectora son los *propósitos* con que la o el lector se acerca a la lectura de un texto: ¿Qué información buscamos?, ¿en qué tipo de texto podemos encontrarla?, ¿para qué la queremos?, para hacer un informe, una exposición, para despejar una duda, para divertirnos. Se lee de forma distinta un periódico si se hace para informarse de las últimas noticias que para preparar una actividad didáctica.

### **Tipos de lectura**

Se realizan distintos tipos de lectura según el propósito de la misma. Se lee en *forma extensiva* por placer o por interés un cuento, una novela; en *forma intensiva* para obtener información de un texto, por ejemplo, un informe, un artículo para escribir una ponencia, una carta que envía el director del centro educativo; en *forma rápida y superficial* para conocer rápidamente de qué trata un texto, por ejemplo, al hojear un libro, un periódico.

### **Proceso de comprensión lectora**

El proceso de comprensión lectora se pone en marcha antes de empezar la lectura propiamente dicha, cuando la o el lector se plantea *expectativas o hipótesis* sobre lo que va a leer, sobre el tema, el tipo de texto, etc. Aquí entran en juego todos los conocimientos sobre el proceso lector, las estrategias que usa, etc., interiorizados por el lector o la lectora a lo largo de su vida a través de estructuras de conocimiento, sean estas adecuadas o no. Es justamente función de la escuela identificar qué tan adecuadas son las estrategias de comprensión lectora del estudiantado y contribuir a su reorientación, desarrollo o enriquecimiento.

El proceso de **formulación de hipótesis** pasa por la **anticipación**, la **predicción** y la **inferencia**, y se refiere a todos los niveles de lectura. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las que siguen; la estructura gramatical de la frase u oración dice qué palabras o categorías gramaticales pueden aparecer o no en una posición concreta de las mismas, y las primeras ideas de un texto o párrafo indican de qué se va a tratar.

Una vez se inicia la lectura de un texto, el lector o la lectora empieza a **verificar, rectificar o descartar las hipótesis o predicciones**, que hizo antes de iniciarla a partir de la información que éste le brinda.

El proceso de verificación o rectificación de hipótesis sigue a lo largo de toda la lectura, ya no solo sobre el texto en general, sino sobre cada uno de los apartados que siguen. “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (Cassany, 2001: 205).

El proceso de comprensión lectora de un texto finaliza cuando el lector consigue formarse una idea del mismo, según los propósitos que se ha planteado. Por ej., si el propósito es solamente constatar una información, éste finaliza cuando logra dicha información; pero sí lo que se desea es tener claro cómo elaborar una receta de cocina, éste finaliza una vez se tenga claro qué ingredientes lleva y qué pasos deben seguirse para su preparación y cocción.

El proceso de lectura empieza cuando el niño o la niña descubre que las palabras sirven para comunicar ideas y sentimientos.

### c. Expresión escrita



La competencia de *expresión escrita*. Es la capacidad de escribir distintos tipos de textos, atendiendo a propósitos específicos, adecuados al contexto comunicativo y a la persona lectora. También los textos deben responder a los principios de adecuación, cohesión y coherencia.

© Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Toda Mafalda-Ediciones de La Flor, 1993.

#### **Principios o características que debe tener el texto**

- **Adecuación.** Hace referencia a la selección y uso de la variedad lingüística o de lenguaje dependiendo de la situación comunicativa y de la persona destinataria o lectora.

El emisor/a usará un *lenguaje coloquial* si está escribiendo a amigos, familiares y se dirigirá a ellos con *vos* o *tú*; pero si está escribiendo a desconocidos o a una persona de mayor jerarquía, usará un *lenguaje formal* y se dirigirá a ellos con *usted*; si se está escribiendo sobre un tema especializado usará un *lenguaje técnico*.

- **Cohesión.** Hace referencia a las articulaciones o relaciones sintácticas al interior de las oraciones y entre éstas, a través de medios gramaticales como las conjunciones la puntuación, el uso de pronombres, elipsis, etc., de tal manera que forman una red que hace posible la codificación o decodificación del texto y, por tanto, la construcción de significados.

- **Coherencia.** Da cuenta de la construcción del significado, de la organización de las ideas, para que pueda ser reconstruido por el lector/a.

Estos elementos están relacionados a tal punto que el no cumplimiento de alguno de ellos puede afectar los otros.

**Momentos del proceso de producción del texto** (Ver Módulo 5) El proceso de expresión escrita pasa por los siguientes momentos básicos:

- **Planificación.** En este primer momento se genera la idea sobre lo que se desea o debe escribir, el para qué o propósito, el para quién o destinatario; también se elige el tipo de texto y el lenguaje que resulte adecuado a la situación comunicativa.
- **Elaboración de borradores.** Se redacta el texto o se desarrolla el bosquejo que se ha hecho, de acuerdo a las reglas textuales de adecuación, cohesión y coherencia, y atendiendo al propósito. Es decir, aquí se hace énfasis en las ideas, el contenido o en la construcción del sentido.

- **Revisión.** El autor o autora revisa si las ideas están claras (coherencia), si está escrito de acuerdo al propósito y si el lenguaje es adecuado al destinatario y al tipo de texto (adecuación).
- **Edición.** Se revisan y corrigen detenidamente los aspectos de gramática, puntuación y ortografía (cohesión).
- **Publicación.** Se diagrama ya sea para exponerlo en un lugar público, por ej. el periódico mural del aula o de la escuela, o para publicarlo.

A continuación se presenta un ejemplo de los momentos de elaboración de borrador, revisión y edición del texto.

Oscar (10 años, 5to. grado.) escribe una carta a una periodista alemana sobre el artículo que ella escribió sobre su escuela. Luego fue revisada y editada con toda la clase para enviársela. →

San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, Intibucá. 22 de febrero del 2001.

**Sabine Tonscheidt**

Reciba un cordial saludo a donde usted se encuentre y que Dios le llene de muchas bendiciones.

Le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo.

Dice que no debemos faltar a la escuela por que sino no aprendemos mucho y leemos despacio.

Usted no escribió que hay árboles, flores, que en las lomas hay sombras y aire puro de la naturaleza. También aprovecho para decirle que hay más libros en la biblioteca.

Le pregunto que les pareció a la gente de Alemania que supo de San Lorenzo.

Me manda una carta contándome si les pareció o no les pareció las cosas de San Lorenzo.

Me despido desde HONDURAS. Oscar Enrique Sánchez Manuelez. 5to. Grado.

Fuente: Material de investigación de Aura González.

A continuación se enlistan los elementos de adecuación, cohesión y coherencia que fueron trabajados en la revisión y edición de la carta de Oscar por toda la clase.

<b>Adecuación</b>	Oscar usa un lenguaje adecuado a las situación comunicativa y a su destinataria: usa lenguaje formal el cual puede verse en la fórmula de saludo “Reciba un cordial saludo...” y en el uso de “usted” al dirigirse a la periodista.
<b>Cohección puntuación</b>	<p><b>Puntuación:</b> Uso de punto para marcar oraciones y separar párrafos: “Le cuento...” “Dice que no....” Uso de coma para separar series de sustantivos: “... hay árboles, flores...”</p> <p><b>Conjunciones:</b> Supresión de conjunciones innecesarias: “que” en “que dice que...” Sustitución de conjunciones: “y” por punto en: “Usted no escribió...”</p> <p><b>Preposiciones:</b> Sustitución de “a” por “para”: aprovecho a decirle...” Sustitución de “a” por “de”: “qué les pareció a la gente de...”</p> <p><b>Supresión de repeticiones innecesarias:</b> “que usted no escribió” en “usted no escribió que ...” “puro” en “puro aire puro”</p> <p><b>Sustitución de verbos</b> para formular expresiones más adecuadas: “mandar” por “dar” en “me manda una carta contándome...”</p>
<b>Coherencia</b>	Agregan “a la escuela”, “sino” “de Alemania” para darle precisión y sentido a las ideas.



El principio de adecuación se cumple en la carta de Oscar. La omisión o mal uso de la puntuación, el uso inadecuado de conjunciones, preposiciones o verbos y la presencia de repeticiones innecesarias no solamente afectan la cohesión del texto sino la construcción del sentido, es decir, la coherencia del mismo. Una vez se corrigen los errores de cohesión, se puede ver claramente la construcción del mensaje de Oscar a su destinataria.

La planificación, la elaboración del borrador, la revisión y la edición son los cuatro momentos básicos del proceso de producción escrita. Se debe dar la relevancia y el tiempo necesario, en el aula, a cada uno de estos momentos si se quiere formar escritores y escritoras competentes, pues es común que el estudiantado redacte su texto sin previa planificación del mismo, es decir, sin saber para qué escriben ni quién será su destinatario.

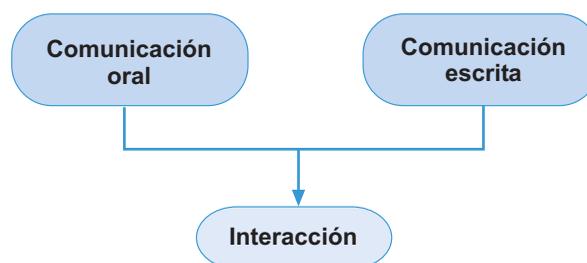
### 3.2 Interacción de las cuatro competencias en el proceso comunicativo

Si bien se han expuesto cada una de las competencias comunicativas en forma separada, es

importante tener presente la interacción que existe entre cada una de ellas en el proceso de comunicación. Generalmente, se pasa de la expresión oral a la comprensión oral, es decir, cuando se cambia de rol de emisor a receptor y viceversa en una conversación o diálogo. Un ejemplo claro de esta interacción es la escucha de una narración de la o el docente y la posterior conversación sobre la misma. La interacción de estas dos competencias es lo que constituye la comunicación oral.

También se pasa de la expresión escrita, de ser autor/a de un texto, a la comprensión lectora, en el mismo momento en que leemos los primeros borradores de nuestros propios escritos. A esta interacción se le llama comunicación escrita.

Además de las competencias que se interrelacionan en la comunicación oral y en la comunicación escrita, suelen darse interacciones entre estos dos tipos de comunicación. Piense en la exposición oral de un tema con apoyo de soportes escritos, o en el intercambio oral que se da sobre una lectura que se ha hecho. El aula está llena de situaciones comunicativas en las cuales se ponen en juego las distintas competencias comunicativas, muchas veces sin necesidad de haberlo planificado.



Una implicación y un reto para el trabajo didáctico es ver de qué manera se aprovechan las distintas

situaciones comunicativas que se dan en el aula (por ejemplo el trabajo en equipo) y fuera de ella, donde de manera natural se involucran, si no las cuatro competencias comunicativas, sí dos o tres de ellas.

El o la docente debe diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje donde se ejercite la interacción y el desarrollo de las cuatro competencias, de tal manera que se dé el peso necesario a cada una y no se privilegie una sobre las otras, como es la tendencia de dar más peso al desarrollo de la lectura y la escritura que a hablar y escuchar.

## 4. Práctica guiada

1. En grupos, vuelvan a leer el intercambio entre la maestra y Rubén -presentado en la página 16- e identifiquen el tipo de situación comunicativa, emisor, receptor, medio, mensaje y tipos o variedades de lenguaje que se usan.
2. Lea, identifique y discuta en equipos los elementos de adecuación, cohesión y coherencia que contribuyen o dificultan la comprensión del texto “La brujita...” de Apolinaria. Enlístenlos de acuerdo a cada principio y argumenten sus respuestas.

### La brujita<sup>2</sup>

La **brujita** volaba y caminaba por lo más alto de la selva está triste quería bajar a la profundidad del suelo. **Y** que hacía hechicería a las demás personas y le gustaba echar chisme **a** casi la gente. **ella** es como una señora ya esta viejita. Pero todos las noches pasaba silbando y le hacía sin sin chilin silin sil. **Y** va de tocar la puerta, y la gente no le habría la puerta.

Había **un** vez la señora que **estaba** en **una** casa de bahareque y galera, y se acostó a las seis de la noche, y cuando eran **las** doce en punto de la noche **escucho** los silbidos y se acostó de **fuelta**.

**Al** rato tocó otra vuelta la puerta y se levantó. **Y** dijo la señora qué será lo que anda espantando. **Y** se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba solo. **Y** no tenía hijos y no salía para ningún lado.

Pero como **el** hombre no estaba, solo la mujer. **El** hombre andaba por **Estados Unidos**. **Y** le contó la esposa o que estaba pasando. **Pero** la lechuza ya se **había** chupado la sangre de **la** mujer.

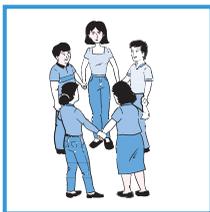
Y le dijo el hombre y qué horas viene. **Le** contesto la mujer viene a los doce de la noche. **Y** el hombre **bía** comprado un veintidós y se quedó y no durmió, cuando eran las doce dijo el hombre ya va venir. **Y** vino la lechuza y se metió en el cuarto que dormía la señora y le dispara plan plan y **lo** mató. **Y** al siguiente día sólo hallaron **n** el esqueleto de una vieja que **bía** muerto.

Apolinaria, 6to. Grado. (Fuente: Material de investigación de Aura González).

### Nota

Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.

2. Lo escrito en celeste son los ajustes que hizo Apolinaria a su texto en el proceso de revisión del mismo. Al transcribir el texto se ha corregido la ortografía para centrar el análisis del mismo en otros aspectos.



## Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica

Realizar en grupo de cinco personas la siguiente actividad:

1. Elabore un **guión de clase** para desarrollar el siguiente objetivo, utilizando el esquema propuesto y un lenguaje sencillo, claro y preciso.

**Objetivo:** Comprender y producir descripciones orales y escritas de la vida cotidiana para desenvolverse mejor en situaciones comunicativas que las requieran.

Contenidos	Actividades	Metodología	Recursos	Tiempo

2. Argumente su guión de clase a partir de estas preguntas:

¿Cuáles competencias desarrollan las actividades metodológicas planteadas? ¿Por qué? ¿Por qué le asignó ese tiempo a cada actividad?

3. Póngase de acuerdo con un compañero/a docente para observarse mutuamente durante la clase de Lenguaje de un grado de primer ciclo, siguiendo las indicaciones de cada momento indicado a continuación.

### Primer momento

#### 1. Observe la clase y registre por escrito los siguientes aspectos:

- ¿Cómo está organizada el aula de clase? Vea la disposición del espacio para la comunicación y la ubicación de los diferentes recursos.

- ¿Qué actividades facilita el o la docente para desarrollar las competencias de expresión y comprensión oral, de comprensión lectora y expresión escrita? ¿Cuánto tiempo invierte en cada actividad?
- ¿Responden las actividades desarrolladas a una secuencia didáctica adecuada al desarrollo de las competencias comunicativas?
- ¿Cómo organiza el o la docente a sus estudiantes para realizar cada actividad? ¿Cómo aprovecha el desarrollo de las competencias comunicativas?
- ¿Qué aprendizajes significativos se dieron para el desarrollo de las competencias del estudiantado? Explique por qué.
- ¿Qué rol desempeña el o la docente en el desarrollo de la clase?

#### 2. Revise y complete su registro de observación de la clase.

## Segundo momento

1. Elabore una propuesta de guión para la clase que observó, atendiendo a las preguntas del esquema:

¿Como haría usted la clase?	Explique por qué
1. ¿Cómo <b>organizaría el aula</b> de clase y qué <b>recursos</b> utilizaría para el desarrollo de la misma?	
2. ¿Qué cambios realizaría a la <b>secuencia didáctica</b> o a las <b>actividades</b> que observó para desarrollar las competencias de expresión y comprensión oral, de comprensión lectora y expresión escrita? ¿Cuánto <b>tiempo</b> le asignaría a cada actividad?	
3. ¿Cómo <b>organizaría a sus estudiantes</b> para desarrollar cada actividad? ¿Cómo aprovecharía esa organización para desarrollar las competencias comunicativas?	
4. ¿Cómo podría optimizar los aprendizajes de sus estudiantes para un mayor desarrollo de sus competencias comunicativas?	
5. ¿Cuál sería su rol en el desarrollo de la clase?	

2. Intercambie y discuta su registro y la propuesta de mejora de la clase observada. con el compañero/a con quien se observó mutuamente.

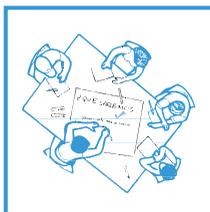
observación de la clase, las **soluciones o cambios** propuestos, los **argumentos** sobre los cambios propuestos, apoyándolos en los resultados obtenidos en la aplicación de los mismos en la clase y sus **conclusiones**.

## Tercer momento

A partir de la reflexión de la clase observada y de la aplicación de la propuesta de mejora, escriba un ensayo sobre los cambios obtenidos en su práctica pedagógica de aula. El ensayo debe presentar los **problemas** encontrados en la

### Nota

Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.



## Evaluación

1. Mencione y explique, desde el enfoque por competencias del marco curricular, los componentes que integran una competencia y cómo se organizan los contenidos del currículo en base a ellos.
2. Describa dos situaciones comunicativas (trabajo en equipo, exposición de los propios trabajos a la clase, etc.) que tienen lugar en el aula o en el centro educativo e indique qué competencias comunicativas se ponen en juego y cuál domina en especial.
3. Identifique dos errores del mensaje que Mateo escribió a su madre (Ver: pág. 15) y diseñe una actividad a partir de la cual él pueda hacer aprendizajes significativos, es decir superar constructivamente dichos errores.



## Unidad 2

### La expresión y la comprensión oral

#### Introducción

La presente unidad tiene como propósito profundizar en el conocimiento de las estrategias que utilizan, respectivamente, la persona receptora y emisora en los procesos de comprensión y expresión oral en situaciones comunicativas orales.

Posteriormente, se presentan algunas actividades metodológicas generales para el desarrollo de la comprensión y de la expresión oral de los niños y las niñas de primer ciclo. Éstas tienen la pretensión de ofrecer al personal docente un modelo de qué tipo de actividades podría diseñar y desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión y la expresión oral.

Es muy importante tener presente que, si bien se presentan por separado cada una de estas competencias comunicativas y, a la vez, cada una de las estrategias que intervienen en cada uno de estos procesos, se hace solamente con fines metodológicos y para facilitar el análisis de las mismas. En la vida real, en la comunicación oral real, éstas interactúan permanentemente, de manera especial cuando se trata de situaciones comunicativas plurigestionadas, es decir, donde intervienen dos o más interlocutores/as.

Es precisamente a través de las actividades que se presentan en los apartados de Reflexión sobre

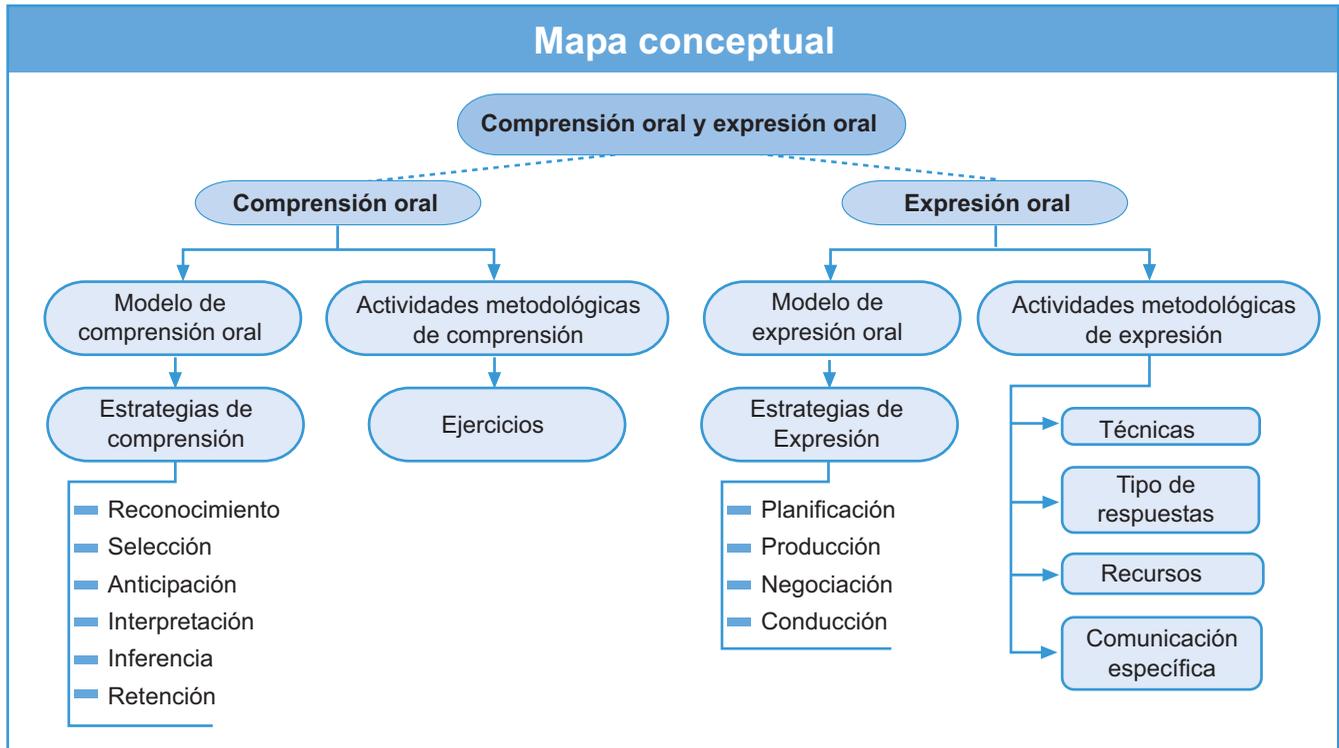
la práctica, Práctica guiada y Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica, donde se pretende dar una mirada y un tratamiento integral, tanto de las competencias como de las estrategias que se ponen en juego en cada uno de estos procesos.

#### Objetivos

- Conocer las principales estrategias que se ponen en juego en los procesos de comprensión y de expresión oral para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de las mismas en primer ciclo.
- Identificar algunas actividades metodológicas para desarrollar la expresión y comprensión oral de los niños y las niñas de primer ciclo.

#### Indicadores de logro

- Explica las principales estrategias que utiliza la persona hablante y oyente en una situación comunicativa a fin de adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje de las mismas en primer ciclo.
- Propone actividades metodológicas con base a modelos dados para desarrollar la comprensión y la expresión oral en primer ciclo.



## Reflexión sobre la propia práctica

1. Responda, individualmente, las siguientes preguntas.

¿Qué aspectos de la expresión y comprensión oral promueve en el aula?

¿Cuáles son las principales dificultades de comprensión y expresión oral que presentan los niños y las niñas en primer ciclo?

¿Qué estrategias metodológicas aplica para ayudar a los niños y las niñas a resolver sus dificultades de expresión y comprensión oral?

En grupos:

- Intercambie la información que escribió para cada pregunta.
- Subraye o marque la información que es común a todos los y las integrantes del grupo.
- Escriba los aportes del grupo que complementen su información.

- Lleguen a un consenso sobre aquella información que presenta diferencias conceptuales y/o metodológicas.

### Nota

Guarde en su Portafolio docente el registro de las respuestas que se dieron, tanto individuales como de equipo para retomarlas posteriormente.

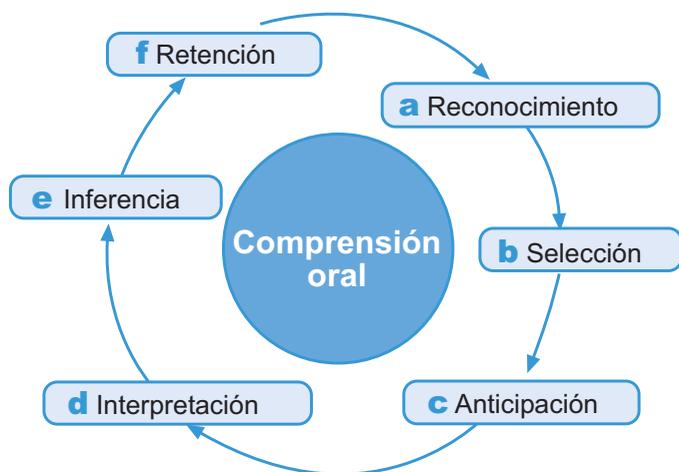


## Adquisición de conocimientos

### 1. Modelo de comprensión oral

El proceso de comprensión oral empieza antes de la escucha del mensaje verbal. La información compartida entre el o la emisor y receptor (dos amigos/as que se encuentran, dos docentes que discuten sobre los problemas de aprendizaje en el aula, etc.) y el conocimiento del contexto en que tiene lugar la conversación (en el recreo, en el aula, en un taller de capacitación) son la base para la construcción de tal comprensión.

En la conversación en sí, la o el receptor pone en juego diferentes estrategias que corresponden a lo que en el currículo se define como procedimientos:



**a. Reconocimiento** y segmentación de las unidades significativas que componen la secuencia acústica y el enunciado lingüístico: sonidos, palabras, expresiones propias de la lengua, y otras, como la voz del receptor/a.

**b. Selección** de palabras, expresiones relevantes (según los conocimientos e intereses de la persona oyente) y agrupación de las mismas en unidades coherentes y significativas. Ej., cuando escuchamos a alguien no guardamos en la memoria palabra por palabra u oración por oración sino la idea general de lo que dice.

**c. Anticipación** de lo que la o el emisor va a decir desde las palabras hasta las ideas y opiniones. También anticipa el lenguaje (palabras, expresiones) y el estilo del discurso. Para ello, la persona receptora activa toda la información que tiene sobre el tema que se está tratando y así se prepara para la comprensión del mismo. Este proceso de anticipación no se da sólo para la parte global del mensaje, sino que en él se anticipan cada una de sus partes a partir de lo ya dicho.

**d. Interpretación** del sentido y del valor comunicativo de cada expresión. Más en detalle, esta estrategia hace referencia, especialmente, a cuatro aspectos:

1. La interpretación del propósito comunicativo.
2. La interpretación del significado general del mensaje (ideas principales y secundarias). También forma parte de este aspecto el entender las presuposiciones (aquello que creemos es la causa o motivo de algo), los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente (ambigüedades, dobles sentidos, elipsis).

3. La comprensión de la forma en que el mensaje está presentado o estructurado: las palabras que marcan la estructura del texto, que indican cambio de tema, inicio de un nuevo tema o cierre del mismo; la comprensión del tono del discurso (agresividad, ironía, humor, sarcasmo).
4. La identificación e interpretación de la variedad lingüística que está utilizando la o el emisor (coloquial, formal, dialectal) y el registro (nivel de formalidad y especificidad) del discurso.

**e. Inferencia** del significado global del discurso con ayuda de la información que se obtiene del contexto situacional y del lenguaje no verbal del hablante (miradas, gestos, movimientos corporales). También los datos sobre la o el emisor (edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos) ayudan a la elaboración de inferencias.

**f. Retención** de la información que la persona receptora considera importante: tanto el sentido global como detalles para seguir interpretando otras partes del discurso o para reinterpretar el sentido de las mismas.

La retención permite recordar palabras e ideas clave para poder interpretarlas más adelante; retiene la información más relevante, como el tema del que se habla y datos básicos sobre el mismo; tiene presente la situación, el propósito comunicativo y la estructura del discurso, para seguir anticipando cómo seguirá el intercambio comunicativo (por ej. en un entrevista, que se estructura a partir de preguntas de la persona entrevistadora y respuestas de la entrevistada); retiene palabras especiales (nuevas, relevantes) que corresponden a la situación comunicativa (intercambio con el guía de un museo infantil), al tema que se está

tratando (los dinosaurios) o al estilo o lugar de procedencia del emisor (por ejemplo, el término *cipotes*, en países centroamericanos).

Las anteriores estrategias o procedimientos interactúan entre sí en el proceso de comprensión oral. Al mismo tiempo que se anticipa e infiere información semántica del discurso, se discriminan los sonidos y se les asigna un significado gramatical. Ambos procesos interactúan y construyen progresivamente la comprensión oral.

### 1.1 Actividades metodológicas para desarrollar la comprensión oral

La comprensión oral juega un rol importante en el desarrollo de todo acto comunicativo; principalmente, porque ésta constituye un proceso de construcción de significados.

Es frecuente hablar de la importancia del desarrollo de la comprensión oral, pero pocas veces se desarrolla en forma sistemática en el aula, es decir, se dispone de escasas estrategias y técnicas metodológicas para desarrollarla. Lo anterior se ve reflejado en una práctica comunicativa frecuente: dificultades en la comprensión de instrucciones orales para el desarrollo de una actividad o la resolución de un problema.



A continuación, se proponen algunas actividades metodológicas como modelos para otras que el o la docente puede diseñar y aplicar para desarrollar esta competencia.

### Escuchar y dibujar

#### Estrategia: Interpretación e inferencia

**Objetivo:** Plasmar en un dibujo la comprensión de instrucciones orales.

**Descripción:** se forman parejas cada quien con una hoja de papel. En la hoja, dibujan un cuadrado que dividen en cuatro partes. Posteriormente, frente a frente, se dan instrucciones o describen objetos o personajes para que cada uno dibuje lo que el otro le pide. Al final, se comparan los dibujos y el o la estudiante que dio las instrucciones dice si el dibujo coincide con las indicaciones que proporcionó.

Algunas instrucciones que se pueden dar son: en el cuadro de arriba a la izquierda..., abajo a la derecha..., arriba a la derecha..., etcétera.

### Escoger opciones

#### Estrategia: Inferencia

**Objetivo:** Reconocer y discriminar características de objetos, lugares o personas, a partir de una descripción oral de los mismos.

**Descripción:** La actividad consiste en que el o la docente proporciona a sus estudiantes un grupo de fotografías, recortes o ilustraciones de personas, lugares u objetos y luego les solicita que, escuchando las pistas que les da, identifiquen a la persona, objeto o lugar que se está describiendo.

La actividad puede hacerse individualmente o en grupo, esto dependerá de la cantidad de recursos que se posea.

### Identificar errores

#### Estrategia: Retención

**Objetivo:** Identificar errores en un texto escuchado con anterioridad.

**Descripción:** El personal docente o el estudiantado relatan de forma oral una experiencia de la vida cotidiana. Posteriormente, vuelven a relatar o comentar la experiencia, pero incorporando algunos detalles erróneos; los demás estudiantes deben hallar las diferencias en los textos orales.

Una variante muy popular de esta técnica es que, utilizando textos literarios de cuentos, fábulas u otros relatos ya conocidos, el o la docente intencionalmente cambia situaciones, acontecimientos, nombres de personajes, etc., a fin de que los y las estudiantes identifiquen los errores.

### Completar cuadros

#### Estrategia: Inferencia

**Objetivo:** Escribir información a partir de una exposición oral.

**Descripción:** Completar un cuadro con información oral. Por ejemplo, una entrevista a distintas personas sobre sus deportes favoritos, su música preferida o un personaje al que admiran.

El cuadro puede ser de la siguiente manera:

	Juan	Sandra	Luis
¿Quién es?			
Deportes			
Música			
Motivos			

## 1.2 Recomendaciones generales para desarrollar la comprensión oral

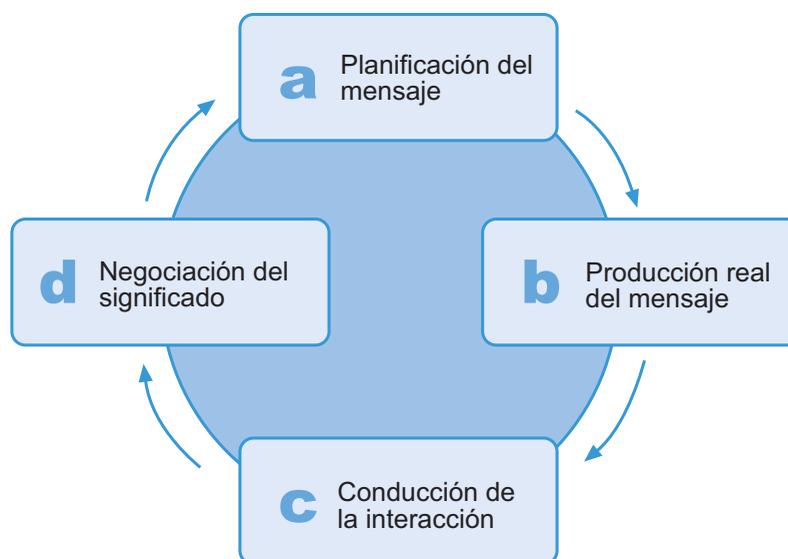
- Asegurarse de que el alumnado tiene una razón o un propósito para escuchar, es decir, que las situaciones comunicativas donde tienen que poner en juego la comprensión oral son de su interés.
- Asegurarse de que los alumnos y las alumnas tienen claro el propósito de quien da el mensaje, ya sea su docente u otro compañero. Es importante que haya una adecuación o negociación entre los dos propósitos, de tal manera que lo concilien en uno solo para que pueda darse la comunicación.
- Deben presentar indicios de que están comprendiendo lo que escuchan ya sea a través de un dibujo, una expresión verbal o no verbal, oral o escrita, a través de las preguntas que plantean al emisor.

## 2. Modelo de expresión oral

El modelo de expresión oral recoge cuatro pasos o estrategias fundamentales que pone en juego la persona emisora o hablante en situaciones comunicativas, especialmente plurigestionadas.

### a. Planificación del mensaje o discurso

El o la hablante activa los conocimientos que tiene acerca de la situación comunicativa, de cómo se estructura (si se trata de un *diálogo* con un amigo o amiga, con su docente, de un *debate* sobre un tema, etc.), lo que se puede decir y lo que no, cuándo hay que intervenir y cuándo escuchar al interlocutor/a o interlocutores/as, el lenguaje o registro que debe usar, dependiendo de la situación y de las y los interlocutores.



### b. Producción real del mensaje o discurso

Es decir, la pronunciación de las palabras y frases que transmiten el mensaje: Significados. Dado que los intercambios son rápidos y

espontáneos, las y los interlocutores usan dos estrategias para hacer frente a esa dificultad: la facilitación de la producción y la compensación de las dificultades.

La **facilitación de la producción**. La o el emisor privilegia el uso de frases simples, oraciones coordinadas (articuladas con el uso de las conjunciones: *y*, *pero...*), elipsis o frases inacabadas, fórmulas y expresiones fijadas (*¿cómo estamos?*, *¿qué ondas?...*), muletillas (*quiero decir*, *bien*, *va' pues...*).

La **compensación de las dificultades**. Aquí, la o el emisor ayuda a las y los interlocutores a comprender lo que dice con auto correcciones, (es decir, dicho de otra forma,...), con repeticiones de las ideas o puntos más importantes, resumiendo lo que dicen y reformulándolo con otras palabras, utilizando ejemplos y comparaciones.

### c. Conducción de la interacción

La persona hablante trata de llevar o conducir al receptor en el tema de la conversación, del diálogo o de una situación comunicativa más estructurada, por ejemplo, una reunión para la elección de representante del grado que formará parte de la directiva estudiantil. Sea una u otra la situación comunicativa, el hablante debe saber introducir el tema, ampliarlo, derivar hacia otros tema afines, concluirlo, etc., de tal manera que se cumpla con el propósito de la comunicación.

Dentro de la conducción del intercambio comunicativo, la o el emisor debe dominar los turnos de palabra, puede utilizar las siguientes estrategias:

- Saber indicar que quiere hablar (gestos, sonidos, saludos).
- Saber tomar la palabra en el momento adecuado.
- Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etcétera).

- Saber reconocer las indicaciones y las señales de los otros hablantes o interlocutores para tomar la palabra.
- Saber dejar la palabra a otro.

### d. Negociación del significado

Las y los interlocutores presentan el tema, cada uno desde su perspectiva y lo van adecuando a sus intereses y necesidades, hasta llegar a un consenso. Se negocia el grado de explicitación del mensaje a partir de lo que las personas hablantes y oyentes conocen en común acerca del tema que están tratando, y se evalúa constantemente la comprensión del mensaje por parte de las y los oyentes: Si están comprendiendo lo que se está diciendo o se necesita brindar más información. Esta evaluación la hace la persona hablante a partir de los indicios o manifestaciones verbales: expresiones como “ya lo sabía”, “¿cómo así?”, “¿¡en serio!?”. o no verbales, por ejemplo, un asentimiento con la cabeza que el receptor le presenta.



El o la docente debe generar tal confianza en los niños y niñas para que éstos se sientan en libertad de preguntar y expresar sus ideas.

Por ello es de suma importancia que parte de las estrategias metodológicas estén orientadas a que los niños y las niñas aprendan a identificar y a “leer”, especialmente, los indicios verbales y no verbales que les ofrecen las y los interlocutores en sus mensajes.

Bygate (1987) desglosa la evaluación o confirmación que hace la o el emisor acerca de la comprensión del discurso por parte de su interlocutor/a en las siguientes estrategias:

Emisor (Yo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico mi propósito por adelantado.</li> <li>• Te muestro cordialidad.</li> <li>• Evalúo la información que compartimos.</li> <li>• Preciso y auto corrijo mi mensaje.</li> <li>• Compruebo que me entiendes.</li> <li>• Sigo tus indicios de que me entiendes (con gestos, asentimientos, etc.)</li> <li>• Te pido que me indiques si has entendido.</li> <li>• Identifico cuando no me entiendes o cuando dudas.</li> <li>• Me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje.</li> <li>• Si es necesario, me cortas para matizar o constatar algún punto.</li> <li>• Te pido tu opinión.</li> <li>• Resumo lo que me has dicho.</li> </ul>

## 2.1 Actividades metodológicas para desarrollar la expresión oral

La expresión oral juega un rol importante en el desarrollo de todo acto comunicativo; principal-

mente, en aquellos que tienen lugar en el ámbito escolar, los cuales deben ser aprovechados para procurar un buen desarrollo de la competencia de la expresión oral.

Las actividades que se proponen para desarrollar la expresión oral se agrupan a partir de los siguientes criterios:

- Ejercicios con una denominación y procedimiento específico (técnicas).
- Tipos de respuestas que deben dar, según lo que se les pide, los y las estudiantes.
- Recursos que se utilizan para fomentar la expresión oral en el aula.
- Comunicaciones orales con características especiales para ejercitarse en clase.

Actividades de expresión oral	
Técnicas	Tipos de respuestas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatización.</li> <li>• Juegos de roles.</li> <li>• Diálogos escritos.</li> <li>• Juegos lingüísticos.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición.</li> <li>• Llenar espacios en blanco.</li> <li>• Dar instrucciones.</li> <li>• Solución de problemas.</li> </ul>
Recursos	Comunicaciones específicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historias y cuentos.</li> <li>• Sonidos.</li> <li>• Imágenes.</li> <li>• Objetos.</li> <li>• Cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición.</li> <li>• Improvisación.</li> <li>• Lectura en voz alta.</li> <li>• Debates.</li> </ul>

A continuación se presenta un ejemplo de cada tipo:

### Técnica:

#### Juegos de roles

**Estrategia:** Planificación y producción del discurso y conducción de la interacción.

**Objetivo:** Desarrollar en el estudiantado la expresión oral, representando personajes con características definidas en variadas situaciones de comunicación.

**Descripción:** En un juego de roles, se define, a grandes rasgos, la situación comunicativa: contexto, participantes y objetivo. El o la estudiante asume un rol con sus propias características y luego se realiza la acción con cierta improvisación.

#### Por ejemplo: La vendedora de motos

Se entregan tarjetas a cada estudiante, las cuales definen tanto a personajes como situaciones.

**Alumna A:** Es la vendedora en una agencia de motos. Explica al cliente las características de las motos y trata de vender la más cara.

**Alumno B:** Es el comprador de una moto, pero no tiene mucho dinero. Pide información sobre ellos y trata de conseguir un descuento.

Luego, las parejas de estudiantes representan la situación y comentan lo que sucedió.

### Tipos de respuestas:

#### Llenar espacios en blanco

**Estrategia:** Planificación y producción del discurso, y conducción de la interacción.

**Objetivo:** Conseguir información que interesa o falta a través de preguntas, solicitudes u otras formas de comunicación.

**Descripción:** Se agrupa al estudiantado en parejas y se les dan dos hojas con información, a uno la hoja A y a otro la hoja B, en cada hoja falta la información que está en la otra. Las parejas deben conversar, hacerse preguntas e interactuar, hasta conseguir la información y registrarla en la hoja que le corresponde a cada quien. Posteriormente, pueden, en pareja, auto corregirse.

### Recursos:

#### Imágenes

**Estrategia:** Planificación y producción del discurso, y conducción de la interacción.

**Objetivo:** Desarrollar en el estudiantado la expresión oral, apoyándose en recursos visuales.

**Descripción:** Se llevan recursos visuales diversos. A partir de la observación de las imágenes, se realizan diferentes actividades en grupos de expresión oral:

- **Cómics:** Ordenar escenas mientras se argumenta por qué, inventar nuevos diálogos, explicarlos a otros compañeros y compañeras.
- **Fotografías:** Describirlas, relacionarlas, construir historias, recordar situaciones...
- **Muestras artísticas:** Interpretar pinturas o esculturas, formular opiniones, describirlas...

### Comunicaciones específicas:

#### Debates o discusiones

**Estrategia:** Planificación y producción del discurso, conducción de la interacción y negociación del significado.

**Objetivo:** Desarrollar en el estudiantado la expresión oral a partir de los argumentos que pueden dar sobre un tema determinado.

**Descripción:** Se organiza una conversación sobre un tema definido y se pide que preparen sus argumentos a partir de los cuales fundamentarán sus opiniones. El origen del debate puede ser real, por ej., una noticia reciente, una situación que se dio en el aula o la escuela; también puede ser preparado o simulado.

Lo fundamental es que los debates se planifiquen para que se den oportunamente los turnos de palabra, los papeles, el tiempo para la preparación y la organización del espacio.

Finalmente, es importante que se haga una evaluación de la actividad desde el punto de vista comunicativo.

## 2.2 Recomendaciones generales para desarrollar la expresión oral

- La metodología debe darse en un entorno cooperativo que permita la interacción y la expresión oral.
- Las actividades del aula deben considerar espacios de expresión oral espontáneos y algunos intencionados y conducidos.
- Las actividades de expresión oral planificadas y con un fin claro tendrán resultados importantes en el estudiantado.
- La realización de actividades de expresión oral debe respetar el uso de reglas que permitan mantener un orden en la clase y evitar la interrupción en otras aulas.

## 3. Práctica guiada

1. En equipos, organicen y presenten cada una de las siguientes situaciones comunicativas

sobre los programas y series de televisión, infantiles o no, que más les gusten a sus estudiantes, y las consecuencias en la formación de actitudes y valores en ellos:

- Un **debate**.
- Una **entrevista** a un familiar.
- Una **exposición**.

2. Posteriormente, identifiquen las estrategias de expresión y comprensión oral que se pusieron en juego en cada una de las situaciones comunicativas. Reflexiones sobre ellas y argumenten sus respuestas.



Es importante poner particular atención en la fluidez verbal. Esto ayuda a corregir de manera oportuna las palabras incompletas, erróneas, mal enfatizadas, etcétera.



## Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica

1. Diseñe una actividad metodológica para el desarrollo de las estrategias de comprensión oral: interpretación, anticipación, inferencia y retención.
2. Diseñe una actividad metodológica para el desarrollo de las estrategias de expresión oral: planificación del mensaje, conducción de la interacción, negociación del significado y producción real del mensaje.
3. Para ambos casos (1 y 2) describa los siguientes pasos: Nombre de la actividad; estrategia a desarrollar; objetivo y descripción de la actividad.
4. Desarróllelas en su clase y reúna evidencias sobre el proceso y los resultados a través del anecdotario de clases.

Compártalas y discútalas con sus compañeros y compañeras en los círculos de estudio. Señale los siguientes pasos:

- Subraye o marque la información que es común a todos los y las integrantes del grupo.
- Escriba los aportes del grupo que complementen su información.
- Lleguen a un consenso sobre aquella información en la que se presenten diferencias conceptuales y/o puntos de vista.

### Nota

Guarde en el Portafolio docente el registro de las respuestas que se dieron, tanto individuales como de equipo para retomarlas posteriormente.



## Evaluación

1. Mencione las estrategias de comprensión y expresión oral que deben desarrollar, respectivamente, la persona receptora y la emisora para tener una comunicación exitosa.

Mencione en cuáles de ellas tienen mayor dificultad los niños y las niñas de primer ciclo

y qué actividades metodológicas podrían desarrollarse para su superación.

2. Describa dos situaciones comunicativas orales que tengan lugar regularmente en el aula. Trate de identificar en ellas cuáles de las estrategias de comprensión y expresión oral mencionadas utilizan los niños y las niñas.



## Unidad 3

### Desarrollo de la lectura y la escritura

#### Introducción

La lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales. Cada vez más se requiere de su manejo para comunicarse con claridad y precisión.

La escuela trata de conseguir que el estudiante sea usuario de la cultura escrita, es decir, busquen información con propósitos claros, la procesen, lean para aprender o para disfrutar, que produzcan escritos creativos y coherentes para comunicarse o para responder a las demandas de la vida cotidiana: convencer, informar, deleitar o solicitar.

Los niños y las niñas no llegan a la escuela con la mente en blanco. Diversos estudios muestran la gran actividad mental que tienen para explicarse a sí mismos el lenguaje escrito. Es importante conocer lo que piensan sobre la lectura y la escritura antes de leer y escribir convencionalmente. Esto permitirá al personal docente ayudarlos a construir, desde ahí, sus nuevos saberes y facilitar el desarrollo de sus estructuras mentales para seguir aprendiendo.

Es necesario que el personal docente comprenda el punto de vista del estudiantado, respete su lógica infantil, valore y trate de comprender sus

producciones escritas, se dé tiempo para observar y considerar los intentos y los procesos que ellos desarrollan, buscando entender el sistema de escritura, así como la actividad cognitiva que despliegan mientras realizan sus garabatos o sus intentos de escribir o leer.

La sucesión de las conceptualizaciones de los niños y las niñas muestran la adquisición de la lectura y la escritura como un proceso que debe tomarse en cuenta en las aulas, pues sus producciones iniciales, un tanto desconcertantes, manifiestan que son parte de un proceso activo de construcción de la lectura y la escritura.

Para aprender a leer y escribir, el niño o la niña necesita construir y reconstruir el lenguaje y darse cuenta de cómo funciona en una situación de comunicación y de uso. No bastan procesos mecánicos de copiar o reproducir varias veces una expresión para adquirir el lenguaje escrito. Es necesario que la lectura y la escritura se aprendan, partiendo de sus saberes previos, mediante un proceso activo, significativo y placentero para ellos y ellas.

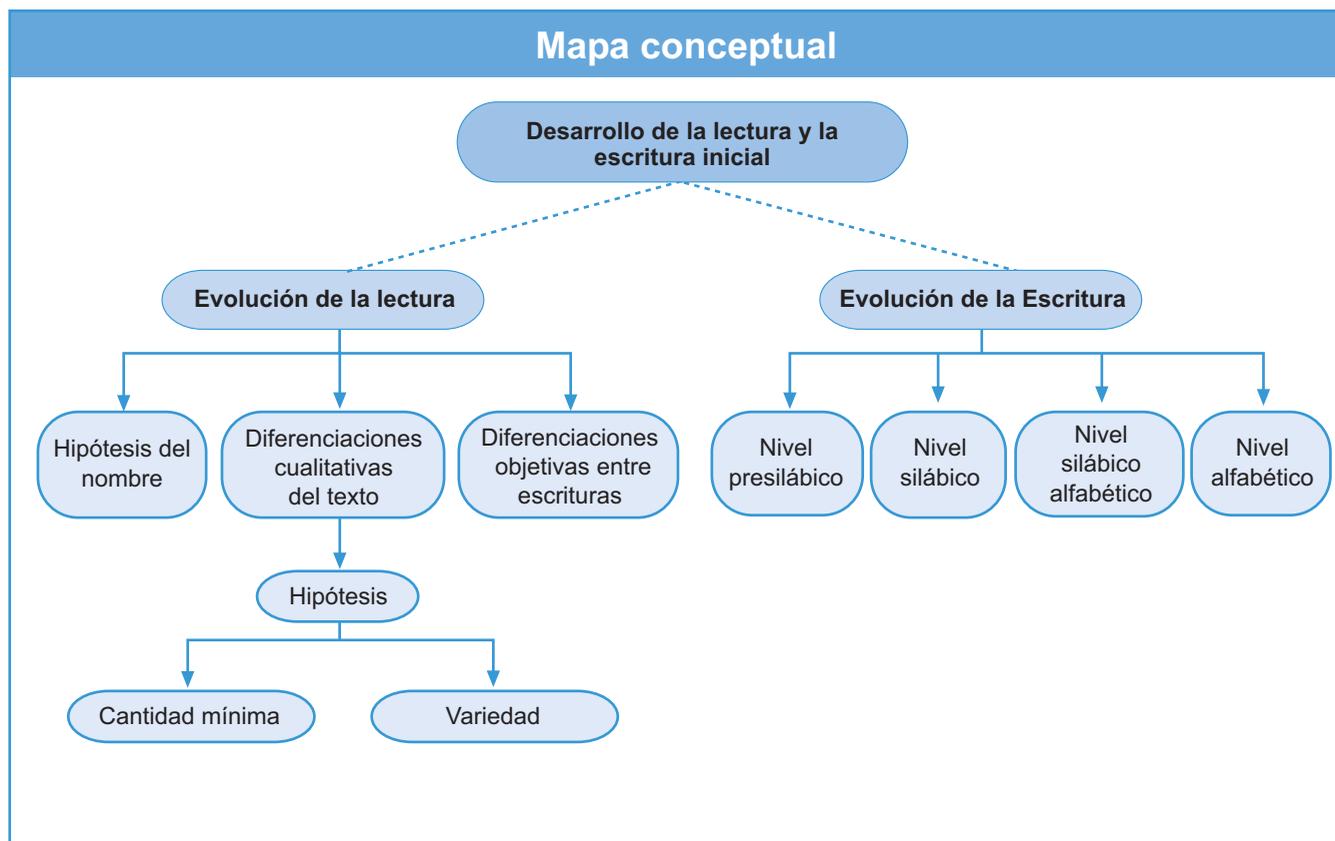
Después de leerles un texto: cuento, fábula, leyenda etc., el niño o la niña puede expresar sus ideas a través del dibujo, trazos de letras o palabras completas.

## Objetivos

- Identificar, antes de que los niños y las niñas lean en forma convencional, la evolución de la lectura y los procesos del acto lector, para orientar el aprendizaje inicial de la lectura.
- Reconocer, antes de que los niños y las niñas escriban en forma convencional, las conceptualizaciones sobre la escritura y los niveles en que se encuentran sus escritos, a fin de poder manejar ideas básicas para iniciar su aprendizaje.

## Indicadores de logro

- Maneja elementos básicos del desarrollo de la lectura en el niño y la niña para orientar el aprendizaje de la lectura centrada en la comprensión.
- Maneja elementos básicos del desarrollo de la escritura en el niño y la niña para orientar la construcción inicial de la escritura.





## Reflexión sobre la propia práctica

¿Cómo aprenden a leer y a escribir los niños y las niñas en las aulas?

1. Escriba individualmente un estudio de caso, máximo 15 líneas, sobre cómo aprende a leer un niño o niña. En lo posible tome como base un caso que conozca. Analicen el caso y respondan en grupo:

- ¿Cuál es la finalidad del proceso observado? ¿Qué aprenden los niños y las niñas? ¿Lo que aprenden se relaciona con aspectos fundamentales como: comprensión de lectura, uso del lenguaje para comunicar ideas, procesos de construcción o procesos mecánicos de repetición? Unifiquen sus ideas y preséntenlas al pleno, discútanlas y lleguen a algunas conclusiones.

2. Muchos hemos visto a niños y niñas intentar escribir antes de que puedan hacerlo en forma convencional.

Individualmente, describa cómo se presenta esa evolución. Escriba la secuencia de lo que los niños y niñas hacen; enumere por lo menos tres momentos.

En grupo:

- Unifiquen la secuencia para obtener una sola.
- Analicen si los niños y niñas realizan alguna actividad mental al hacer lo que hacen y

traten de imaginar qué es lo que piensan sobre la escritura.

- ¿Logran, los niños y las niñas, expresar sus ideas y sentimientos personales?

Expongan sus ideas en plenaria. Realicen un debate y lleguen a algunas conclusiones.

### Nota

Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.



No bastan procesos mecánicos de copiar o reproducir varias veces una expresión para adquirir el lenguaje escrito.



## Adquisición de conocimientos

### 1. Desarrollo de la lectura en el niño y niña

#### 1.1 Evolución de la lectura

Cuando un niño o niña trata de interpretar un texto o de saber lo que las letras pueden decir, elabora varias ideas. Esto se explica a continuación.

##### a. Hipótesis del nombre

Las letras representan el nombre del objeto. El escrito, debajo de la figura de un perro, dirá “perro”; es decir, el significado del texto depende del contexto en que aparece (envase, objeto, figura, etcétera).

Ferreiro (2001) relata una experiencia en la que un niño de cuatro años ve la figura de un elefante y el adulto escribe una tarjeta con la palabra “elefante”. Si la misma tarjeta se pone debajo de la figura de un león, el niño dirá que dice “león”, y si se coloca debajo de una jirafa, dirá que dice “jirafa”. Cuando la tarjeta se coloca en el piso, el niño dirá que no dice nada.

Los niños y las niñas logran distinguir la lectura de la imagen de la del texto. Cuando se refieren a la imagen, ellos dicen: “Esto es una pelota”, mientras que cuando se refieren al texto escrito la expresión es: “Dice pelota”. En este caso, se dice solo el nombre del objeto (u objetos) que aparece en la imagen y se dejan de lado otros elementos que puedan predicarse de él; piensan que solo los

nombres están escritos. A esta idea se le denomina hipótesis del nombre.

##### b. Reconocimiento de las diferencias cualitativas y cuantitativas del texto

Las relaciones entre el texto y el contexto irán variando. De la dependencia del contexto se va a pasar a considerar las propiedades cualitativas y de extensión del texto. Una experiencia relatada por Ferreiro es la siguiente:

- A ésta, ¿qué le pongo? (imagen de florista).  
Le pones una niña con una flor y una canasta.
- ¿Para poner eso tengo que poner pocas letras o muchas?
- Para eso, muchas.
- ¿Y con pocas letras qué puedo poner?
- Niña.

Algunos niños o niñas mantienen la hipótesis del nombre, pero comienzan a considerar las propiedades cuantitativas del texto, cantidad de segmentos o cantidad de letras en cada segmento.

Aparece la **hipótesis de cantidad mínima**. Ésta señala que debe haber como mínimo tres letras para poder leer algo, “porque con pocas letras no se puede leer” y la **hipótesis de variedad**, según la cual debe haber variedad interna entre las unidades y ser diferentes para poder ser leídas; por lo tanto, tres letras iguales no se pueden leer.

### c. Diferencias objetivas entre escrituras

También se piensa que, para distinguir significados diferentes, cada escritura debe tener formas objetivas diferentes, es decir, si un texto se expresa con unas letras, el otro no puede tener las mismas en igual orden.

Como los niños y las niñas no saben leer, lo que están poniendo de manifiesto es su conocimiento del sistema en sí, de sus elementos y regularidades,

un conocimiento anterior al uso de ese sistema. Estas hipótesis son construcciones propias.

### 1.2 Estrategias que ponen en práctica los lectores y las lectoras

En una etapa posterior, se puede advertir que al enfrentar un texto escrito, el o la estudiante pone de manifiesto diversas estrategias para llegar a obtener el significado.

#### Para analizar estas estrategias el personal docente realizará la siguiente práctica, en grupo:

Al lado tiene una ilustración con un texto en otro idioma. Trate de encontrarle sentido con estas preguntas:

- ¿Qué quiere decir el texto? ¿En qué se fijó para saberlo?
- ¿Qué tipo de texto puede ser? ¿Qué indicios lo llevaron a darse cuenta?
- ¿Podrán, los niños y niñas pequeñas, leer de esta manera?

Responda y ponga en consenso sus respuestas, luego expóngalas al pleno, analizarán qué estrategias se han puesto en práctica y las confrontarán con lo que afirman.



Goodman (1995) explica que los lectores y lectoras desarrollan las siguientes estrategias:

- **Estrategia de muestreo:** Selección de lo más relevante, lo que nos pueda dar una pauta; por ej., las flechas que indican algo.
- **Estrategias de predicción:** Elaboración de hipótesis y de predicciones, por ej., que explica las partes del oso.

- **Estrategias de inferencia:** Si... entonces..., por ej., “si es un oso, entonces puede tratarse de un libro sobre animales”.
- **Estrategias de control:** Confirmar o rechazar las predicciones o inferencias previas, por ejemplo, volver a releer.
- **Estrategias de auto corrección:** Confirmar si hemos comprendido.

### 1.3 Aprendizaje de la lectura

Los niños y las niñas pequeñas desarrollan también estos procesos cuando se enfrentan con un texto; de ahí que sea necesario considerarlos, desde el inicio de su proceso de aprendizaje, como “lectores y lectoras plenas” y no solo como “descifradores” pues cuando están frente a un texto van en busca de su sentido. Ellos quieren saber: “Aquí, ¿qué dice?”.

El estudiantado puede leer porque hace anticipaciones sobre lo que trae el texto, las confirma o rechaza según las marcas o los indicios que va encontrando en él, intenta ubicar dónde dice algo, puede hacer una lectura exploratoria de ilustraciones o títulos, igual que un lector o lectora competente, para obtener una información general. De ahí que sea conveniente enfrentarlos con textos completos y no con textos acortados o fragmentados. Esto permite centrar el proceso en la comprensión desde el principio.

El proceso pedagógico debe iniciarse con la exploración del texto: Estableciendo una relación directa entre la o el lector y el texto para que puedan decir: ¿De qué tratará? y explicar: ¿Cómo se dio cuenta?, para resolver conflictos sobre cómo descubrió y justifica dónde dice que “tiene alas”; y construyendo estrategias de búsqueda de significado, prediciendo, haciendo inferencias o auto corrigiéndose.

Se debe trabajar también con partes más específicas del texto como expresiones cortas o palabras; así, niños y niñas podrán hacer análisis más finos y establecer conexiones que los lleven a leer y escribir, reflexionando sobre las características o elementos del lenguaje. Posteriormente, estas intervenciones irán variando y siendo más complejas.



## 2. Desarrollo de la escritura en el niño y la niña

Al inicio, los niños y las niñas escriben como creen que se escribe, poniendo de manifiesto concepciones propias o hipótesis que tienen sobre la escritura.

### 2.1 Evolución de la escritura

#### a. Nivel presilábico

Este nivel presenta las características siguientes:

**No se diferencia dibujo de escritura.** En edad temprana, el dibujo aparece como una forma privilegiada de representación gráfica. Si se le pide al niño o niña que escriba “casa”, la dibujará, pero no intentará escribir la palabra.

**Intento de establecer distinciones entre dibujo y escritura.** A los cuatro años, la escritura no es solamente un trazo o una marca, sino un objeto sustituto, una representación de algo externo. Esto no significa que conciben la escritura como una representación del lenguaje, y menos aún del habla (sonidos o fonemas). El niño y la niña trazan garabatos sin diferenciación y ya no dibujan cuando se les pide que escriban. Para ellos, las formas dibujo y escritura son diferentes.

**Escritura con intentos de diferenciación.** Aparecen letras sueltas o signos. Los y las niñas, en esta etapa, consideran que la escritura conserva alguna de las propiedades del objeto: “Elefante se escribirá con más letras que mariposa, porque él pesa como mil kilos” (Ferreiro, 2001).

### Manifestación de propiedades del texto

- Aparece el orden lineal: las unidades dispuestas sobre una línea imaginaria.
- Líneas onduladas o quebradas (zig zag), continuas o fragmentadas.
- Serie de elementos repetidos (serie de líneas verticales o bolitas).
- Orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo).
- Se utilizan letras diferentes: cursiva, imprenta, mayúsculas, minúsculas.

Al escribir, se aplican las hipótesis sobre las propiedades que debe tener un texto escrito para ser interpretable: cantidad mínima de letras (generalmente tres para que una escritura “diga algo”) y necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas. Si tiene “todo el tiempo la misma letra”, no se puede leer.

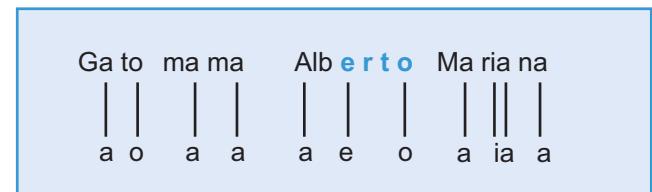
### b. Nivel silábico

En una nueva etapa surge la hipótesis silábica. El niño o la niña comienzan a diferenciar las partes sonoras de la palabra y hacen la partición de la palabra según sus sílabas. Desde este momento, la escritura está directamente ligada al lenguaje en tanto pauta sonora con características específicas diferentes del objeto referido. Por

primera vez, aparece la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla. Se encuentran escrituras silábicas que usan consonantes tanto como vocales y también combinaciones. En algunos casos, se usan letras sin valor sonoro convencional y, en otros, con valor convencional.

En estos casos el niño o niña interpreta que el sonido de la letra es el que representa una sílaba. Por ejemplo: La palabra escrita es gato, pero él o ella solo escribirá la “a” y la “o” que es lo que conoce y lo que más suena. Obviará las demás letras y dirá que escribe gato, aunque sólo use dos letras. Esto es esperado en este momento del proceso de aprendizaje de escritura.

Otros ejemplos de conflicto con la hipótesis silábica



Muchos niños y niñas superan el conflicto de las palabras monosilábicas y bisilábicas, agregando letras para cumplir con la cantidad mínima para que una escritura “diga algo”. De estos conflictos, surge la posibilidad de superación de la hipótesis silábica.

Las diversas hipótesis construidas por el alumnado en este proceso son sorprendentes y son producto de una elaboración propia. No son transmitidas por ningún adulto, sino “deducidas” por el niño o la niña en función de las propiedades del objeto. Revelan una mente muy activa, tratando de explicarse y de comprender el sistema del lenguaje escrito.

### c. Nivel silábico-alfabético

El abandono de la etapa silábica puede pasar por oscilaciones entre escritura silábica y alfabética, dando lugar a escrituras que se entiendan con cierta facilidad. Algunas grafías representan sílabas y, otras, fonemas.

Por ejemplo, el niño o la niña que quiere escribir:

“Cantan los pájaros”, llega a escribir:

| | | | |  
Ca t los pa ga o

“Ca” corresponde a una escritura alfabética, mientras que la sílaba “tan” está representada por una “t”, utilizando la hipótesis silábica. Es el período de las múltiples preguntas y la necesidad de reafirmaciones: ¿Cuál es la “to”? ¿Cuál es la “s”?

### d. Nivel alfabético

En esta etapa, el niño o la niña se da cuenta de que la sílaba contiene elementos menores y que, generalmente, cada uno de los caracteres de la escritura tiene un valor sonoro. Realiza el análisis sonoro de los fonemas y se da cuenta de que hay sílabas que se escriben con una cantidad mínima de letras.

Sin embargo, todavía tiene que descubrir la separación de las palabras y las convenciones ortográficas. Esto se aborda cuando alcanzan el nivel alfabético, es decir, cuando han aprendido a expresar su pensamiento y requieren pasar a la etapa de mejorar la escritura. La evolución anterior indica que viven un interesante y amplio proceso de adquisición del lenguaje escrito antes de saber leer y escribir de manera convencional.

## 2.2 Estrategias que ponen en práctica los escritores y las escritoras

Todo escritor/a planifica su escrito, luego lo produce y finalmente lo revisa. La planificación corresponde a decidir qué escribir, cuál información brindar, a quién y con qué propósito. “Textualizar” es producir el escrito pensando en el destinatario/a y “revisar” corresponde al proceso de mejoramiento del texto escrito. Estas estrategias implican procesos internos complejos como: seleccionar qué se escribirá, organizar el texto, evitar ambigüedades y repeticiones, conocer los rasgos del texto para considerar sus elementos al escribir.

## 2.3 Aprendizaje de la escritura

Los niños y niñas pequeñas escriben seguros de estar plasmando alguna idea y según lo que consideran que es escribir. Por eso, desde el inicio de su aprendizaje, habrá actividades donde escriban libremente sus ideas o sentimientos, poniendo en evidencia sus niveles evolutivos. Este proceso debe darse en una situación de comunicación para escribirle a alguien o para que otro lo lea: su propio nombre, un saludo, carteles del aula. Más que la escritura correcta, se fomentan los procesos de expresión libre.



En esta etapa, el o la docente pone énfasis en el proceso de construcción significativa de la escritura para que sus estudiantes se den cuenta qué letra falta, cuál de las letras conocidas o trabajadas en el aula puede utilizar y así llegar a escribir alfabéticamente, reflexionando sobre el lenguaje en el momento de su uso y cuando lo necesita.

Simultáneamente, habrá otras actividades, como trabajar con su nombre, letrar el aula con su participación para que tengan referentes sobre las letras en situación de uso, trabajar con textos para que anticipen su significado, entresaquen expresiones y se den cuenta de cómo se escriben.

Es importante que cuando escriban algo, que aún no se entienda, lo dicten a su docente, para que comprendan que escribir sirve para expresar el pensamiento y que lo que han escrito no está errado, sino que es parte de su proceso de aprendizaje.

Cómo abordar la evaluación continua del desarrollo de la escritura y la lectura se desarrolla en el Módulo 2: Evaluación continua.

### 3. Práctica guiada

Identificar, en grupo, los niveles de escritura que se dan en cada uno de los siguientes textos. Justificar la clasificación a partir de las ideas presentadas en el módulo. Hacer un análisis sobre su propia práctica y experiencia en sus aulas:

- ¿Los niños y las niñas escriben para comunicarse con otros?
- ¿Solo escriben palabras dictadas por el o la docente? ¿Por qué?
- ¿Qué se necesita cambiar? ¿Qué se necesita reforzar?
- ¿Qué piensan estos niños y niñas sobre el lenguaje escrito?

#### Nota

Se recomienda anexas los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.



## Aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica

1. Recoja textos de niños y niñas para analizar cómo los escriben y su nivel de avance.
  - Siga los pasos de “Haga la prueba” y luego escriba comentarios sobre lo observado.
  - En plenaria, analicen los productos obtenidos y lleguen a algunas conclusiones.

## ¡HAGA LA PRUEBA!

### ¿Cómo es antes de escribir?

Realice la siguiente experiencia con un niño o niña de cinco o seis años que aún no sepa escribir:

- Establezca una relación cordial.
- Escoja dos palabras de tres o cuatro sílabas.
- Entréguele media hoja de papel y dígame: “Juguemos a escribir”.
- Indíquele: “Escribe la palabra... como creas que se escribe”.
- Cuando haya terminado de escribir, entréguele otra hoja y díctele otra palabra.
- Acepte cualquier tipo de escritura sin corregir nada.
- Registre en una hoja aparte lo que el niño o la niña comente.

### ¿Cómo es antes de leer?

Realice la siguiente experiencia con una niña o niño de cinco o seis años que aún no sepa leer:

- Establezca una relación cordial.
- Muestre un envase de algún producto: pasta de dientes, atún, aceite, leche, etcétera.
- Pregúntele: “¿Qué crees que dice en lo que está escrito?”. Según lo que le responda, le interroga: “¿Dónde dice...? o ¿dónde crees que dice...? ¿Por qué?”.
- Cubra algunas letras de alguna de las palabras y pregúntele: “¿Qué dice?”.
- Registre lo que él o ella le dice.

2. En grupos, discutan ¿Con qué competencias llegan a la escuela los niños y las niñas que no han asistido a la parvularia? ¿Llegan a la escuela como una hoja en blanco?

Presenten sus conclusiones en plenaria. Concluyan sobre la importancia de los presaberes en la lectura y escritura.

### Educación para la transición

Es importante que aplique los conocimientos adquiridos en esta asignatura para saber cómo llegan sus estudiantes en la lectura y escritura, es decir, para realizar el **diagnóstico del nivel de lectura y escritura** de cada estudiante.

La transición, del niño o la niña del hogar o educación inicial hacia primer grado, implica cambios de ambiente, nuevas reglas y la exigencia de aprender a leer y a escribir convencionalmente. Estos aspectos pueden facilitarse si el personal docente y el centro educativo están dispuestos a cambiar o modificar el ambiente, las actividades del aula y pedir el apoyo de la familia a favor de aprendizajes significativo del niño. Esto es **Educación para la Transición**.

Fuente de la actividad 2: Save the Children, 2004.

Se sugiere la siguiente actividad:

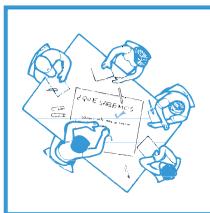
Diagnóstico del nivel de lectura y escritura	
<b>Diagnóstico del nivel presilábico</b>	
<b>Lectura:</b>	Pregunte <b>¿qué crees que dice aquí?</b> , mientras le muestra un dibujo con texto, por ejemplo, una pelota con un pie de texto que dice “Pelota”. Después de que responde, dígame <b>¿puedes señalarme dónde lo dice?</b>
<b>Escritura:</b>	Pídale que escriba la palabra “pelota”. Compare los resultados con los indicadores correspondientes a este nivel que se han presentado en este módulo.
<b>Diagnóstico del nivel silábico</b>	
<b>Lectura:</b>	Señalando la palabra escrita en el ejemplo anterior; solicítele <b>¿me puedes leer lo que has escrito?</b> Observe dónde pone el dedo a medida que lee. Compare con la caracterización del nivel expuesto en este módulo.
<b>Escritura:</b>	Analice lo que el o la estudiante ha escrito. Vea los indicadores de este nivel. <b>Si te parece que efectivamente, para el ejemplo, se lee la palabra “pelota”.</b> Continúe con el siguiente nivel.
<b>Diagnóstico del nivel silábico-alfabético</b>	
<b>Lectura y Escritura:</b>	Se continúa con la palabra “pelota”, pregunte <b>¿me puedes leer de nuevo lo que has escrito?</b> Revise los indicadores del nivel.

Se recomienda realizar esta actividad, durante los primeros días de clase, con cada uno de los estudiantes inscritos en primer grado. Con los resultados puede organizar su intervención pedagógica a partir de los presaberes de los niños y niñas. De este modo facilitará su **transición** del

hogar o parvularia a primer grado. Pida apoyo a las familias para ayudar a sus estudiantes.

#### Nota

Anexe los resultados del trabajo al Portafolio docente para su seguimiento.



## Evaluación

1. Mencione y describa cada una de las etapas de la lectura y la escritura inicial en el niño y la niña.
2. Identifique un texto por cada etapa de escritura de los presentados en el apartado anterior u otros que usted seleccione y argumente porqué corresponden a esa etapa.

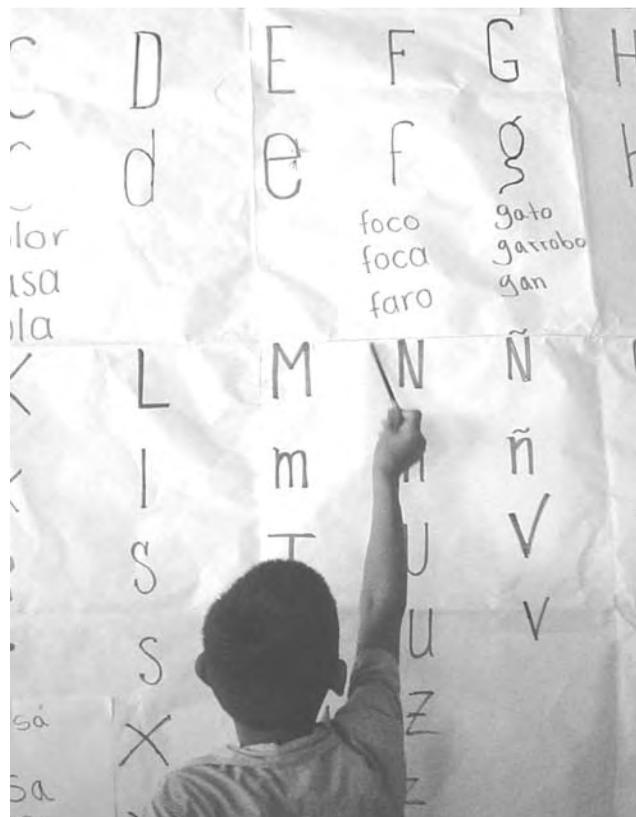
## Actividad final

1. A partir de los conocimientos adquiridos y experiencias vivenciadas durante el desarrollo del módulo, ¿cuáles de los planteamientos que ha hecho en la *Actividad previa* reconsideraría y por qué? Retome de su Portafolio el registro de las respuestas que dio a las preguntas planteadas en la *Actividad previa* del módulo.
2. Comparta y discuta sus respuestas en el círculo de estudio. Lleguen a un consenso sobre cada una de ellas.
3. En el transcurso del año escolar tienen lugar, tanto en el aula como en el centro educativo, innumerables situaciones comunicativas orales y escritas. Ejemplo de ellas son: la presentación de los niños y las niñas al inicio del año, el trabajo en equipo para desarrollar actividades de aprendizaje, la presentación de los trabajos a la clase, conversaciones sobre textos leídos por el o la docente y los niños o las niñas, la narración de experiencias, reuniones o asambleas para nombrar la directiva estudiantil del grado y/o del gobierno estudiantil, etc. Muchas de esas situaciones comunicativas, especialmente las orales, no son suficientemente planificadas y aprovechadas, perdiendo el gran potencial que tienen para promover un mayor desarrollo de las competencias comunicativas en el estudiantado.

### Nota

Guarde en su Portafolio el registro de las respuestas que se dieron, tanto individuales como de equipo para retomarlas posteriormente

Liste las principales situaciones comunicativas orales y escritas que tienen lugar en su aula y, en general, en su centro escolar. Organícelas en un proyecto que formará parte del Proyecto Curricular de Centro (PCC), de tal manera que puedan ser aprovechadas en forma sistemática para el desarrollo integral de las competencias comunicativas del estudiantado. El proyecto debe desarrollar los siguientes apartados: Nombre del proyecto, objetivos, actividades, tiempo, recursos, seguimiento y evaluación.



## Evaluación

### Criterios de evaluación y ponderación

La especialización en Lenguaje del personal docente en formación será evaluada a partir de tres criterios: cumplir con la formación presencial, practicar los conocimientos en el aula y auto formarse.

Inicio del proceso formativo Formación presencial	Proceso formativo Práctica de aula	Trabajo integrador Autoformación
<b>40%</b>	<b>40%</b>	<b>20%</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asistencia a cada módulo (85%) del tiempo programado y participación activa.</li> <li>2. Resolución de ejercicios, estudio de casos, participación en actividades y controles de lectura.</li> <li>3. Pruebas escritas.</li> <li>4. Autoevaluación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Practicar en el aula lo procesado en las jornadas presenciales.  Para su verificación se utilizarán: entrevistas, observaciones en el aula, cuestionarios y, sobre todo, uso del Portafolio docente.</li> <li>2. Autoevaluación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistematización de experiencias pedagógicas.</li> <li>2. Investigación-acción.</li> <li>3. Trabajo final integrador a presentar y compartir en los Círculos de estudio.</li> <li>4. Autoevaluación.</li> </ol>

## Glosario

### Contexto

Conjunto de los elementos de la situación comunicativa que determinan la producción y la interpretación de los textos.

### Elipsis

Supresión de un elemento conocido que aparece muy cerca del original en el texto y que el interlocutor puede reconstruir, como el sujeto, el predicado, etc. Por ejemplo, *Carmen no vino a la escuela. Viajó a Santa Ana*. En la segunda oración se suprime el sujeto expreso, porque se ha mencionado en la primera. *Patricia matriculó a sus hijos en la escuela Santa Luisa de Marillac. María también*. Se suprime el predicado de la segunda oración, porque es el mismo de la primera.

### Lenguaje coloquial

Es el habla cotidiana, espontánea usada en la comunicación no formal, está entre la lengua estándar y el dialecto.

### Lenguaje formal o estándar

Es la lengua de intercambio de una comunidad lingüística (grupo de personas que usan la misma

lengua: español, inglés, etc.), que está por encima de la lengua coloquial y los dialectos; y es normativizada y transmitida de acuerdo a las normas del uso oral y escrito correcto. Se trasmite en las escuelas y favorece el ascenso social.

### Registro

Variedad de lenguaje que se usa en determinado contexto comunicativo. Por ejemplo: profesiones u oficios (docentes de determinada asignatura, médicos, arquitectos, periodistas, albañiles, carpinteros, etc.), en una reunión de padres de familia, en la cocina, en la clase de Lenguaje, en un consultorio médico, etcétera.

### Variedad dialectal

Habla de los habitantes de determinada región sociocultural y geográfica, que presenta variaciones en fonética, fonología y léxico gramática, pero no en semántica en relación al lenguaje estándar. Por ejemplo, variedad del español hablada por comunidades indígenas que tienen o tuvieron una lengua materna diferente al español, o comunidades campesinas.

## Bibliografía

- Ausubel, N (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. 2da. Ed., Trillas.
- Carretero, M. (1993). *Construcción y educación*. Argentina. 3era. Ed., Aique.
- Cassany, D. et al. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Díaz, F/Hernández G (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Mc GRaw Hill.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1983-1993). *Alfabetización, teoría y práctica*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños y niñas piensan sobre la escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España. 2da. Ed., Graó.
- González, A. (2002). “Desarrollo del texto escrito en niños y niñas que pertenecen a comunidades en transición a una cultura escrita. Experiencia en Honduras”, en *Lectura comprensiva temprana*. Lima, Ministerio de Educación-GTZ.
- González, A. *Desarrollo del texto escrito en niños y niñas lescas de Honduras. Una cultura en transición a la literacidad*. Tesis doctoral en proceso.
- Goodman, K. (1995) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Halliday, M. (1994) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman et al (2001). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires: 8va. Ed., Aique.
- Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de lingüística*. Madrid, Cátedra.
- MINED (2005). *Programa Comprendo. Lenguaje y Matemática*. Plan de Educación 2021.
- MINED (2006). “Aprendizaje basado en competencias”, presentación en PowerPoint.
- MINED (1999). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. San Salvador.
- MINED (1999). *Fundamentos curriculares de la Educación Básica*. San Salvador.
- MINED (2005). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo de lenguaje en primer ciclo de la educación básica*. El Salvador (Documento borrador).
- Quino (1993). *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- Ramírez, E. (1999). *Expresar, comunicar, comprender. Ejes del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*. Lima, S.E.
- Rivera, A. (2002). *La enseñanza del idioma: un enfoque comunicativo, integral en la formación docente*. San José, Costa Rica, CECC.
- Save the Children (2004). Educación para la transición. Proyecto de apoyo al aprendizaje activo y significativo, primer y segundo grado de primaria rural, material de apoyo para docentes y promotores. (Versión digital).
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas en todos los niveles educativos. El personal docente es protagónico; puede hacer la diferencia en la vida del estudiantado y lograr la efectividad del proceso educativo.

Los módulos de especialización docente en Lenguaje que ahora presentamos buscan dotar a las docentes y los docentes de primer ciclo de Educación Básica de herramientas, conocimientos y metodologías que les permitan desarrollar en sus estudiantes niveles más complejos de lectura y escritura.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de lenguaje: i) comprensión oral; ii) expresión oral; iii) comprensión lectora; y iv) expresión escrita, con el fin de brindarle al personal docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de estas metodologías y así potenciar aprendizajes más significativos en sus estudiantes.