



PERÚ

Ministerio
de Educación



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Comunicarse oralmente y por escrito
con distintos interlocutores y en
distintos escenarios



Un aprendizaje fundamental
en la escuela que queremos

HOY EL PERÚ TIENE UN COMPROMISO: MEJORAR LOS APRENDIZAJES
TODOS PODEMOS APRENDER, NADIE SE QUEDA ATRÁS
MOVILIZACIÓN NACIONAL POR LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. De la Arqueología, cuadra 2 - San Borja.

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

www.minedu.gob.pe

Versión 1.0

Tiraje: 417 200 ejemplares

Emma Patricia Salas O'Brien

Ministra de Educación

José Martín Vegas Torres

Vice Ministro de Gestión Pedagógica

Equipo Coordinador de las Rutas del Aprendizaje:

Ana Patricia Andrade Pacora, Directora General de Educación Básica Regular

Neky Vanetty Molinero Nano, Directora de Educación Inicial

Flor Aidee Pablo Medina, Directora de Educación Primaria

Daño Abelardo Ugarte Pareja, Director de Educación Secundaria

Asesor General de las Rutas del Aprendizaje:

Luis Alfredo Guerrero Ortiz

Equipo pedagógico:

Karen Coral Rodríguez (asesora y coordinadora del equipo)

Martina Bazán Untul

Hernán Eliseo Becerra Salazar

Sheridan Mariella Blossiers Mazzini

Mariela Corrales Prieto

Rosario del Carmen Gildemeister Flores

Fátima Natalia Masías Amaya

Jesús Hilarión Reynalte Espinoza

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de Jorge Iván Pérez Silva, Virgina Zavala Cisneros y Miguel Rodríguez Mondoñedo, por haber participado en la revisión de este documento.

Corrección de estilo: José Miguel Vidal Magariño

Diagramación: Paola Sánchez Romero

Ilustraciones: Patricia Nishimata Oishi

Equipo editor: Juan Enrique Corvera Ormeño, Carmen Rosa León Ezcurra y Luis Fernando Ortiz Zevallos

Impreso por:

Corporación Gráfica Navarrete S.A.

Carretera Central 759 Km 2 Santa Anita – Lima 43

R.U.C.: 20347258611

Distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación - Prohibida su venta

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2013-01604

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

Índice

INTRODUCCIÓN	4
I. Buscando las piezas de un deseado rompecabezas	5
1.1 Primeras piezas del rompecabezas: las demandas de un país multiétnico, multilingüe y pluricultural	5
1.2 Más piezas del rompecabezas: las demandas de una escuela heterogénea	8
II. Visualizando la primera parte del rompecabezas: las competencias comunicativas	11
2.1 El enfoque comunicativo textual	11
2.2 La competencia comunicativa	16
2.3 La oralidad como instinto natural	17
2.4 La literacidad como práctica social	24
BIBLIOGRAFÍA	31

1. Introducción

El Proyecto Educativo Nacional establece, en su segundo objetivo estratégico, la necesidad de transformar las instituciones de educación básica de manera tal que aseguren una educación pertinente y de calidad, en la que todos los niños, niñas y adolescentes puedan realizar sus potencialidades como persona y aportar al desarrollo social del país. Es en este marco que el Ministerio de Educación tiene como una de sus políticas priorizadas el asegurar que: *Todos y todas logran aprendizajes de calidad con énfasis en comunicación, matemáticas, ciudadanía, ciencia, tecnología y productividad.*

Lograr este objetivo de política en el ámbito de la comunicación significa tener como punto de partida su función y centralidad en la vida social, cuyo desarrollo empieza y va más allá del ámbito escolar; que nos permite relacionarnos con las demás personas, establecer lazos sociales y hacer posible una convivencia basada en el entendimiento mutuo y la colaboración, así como para representar y entender el mundo que compartimos.

En este marco se ha trabajado el presente fascículo. La propuesta central es que el logro de este aprendizaje supone generar en el aula, y en la institución educativa en general, oportunidades diversas y creativas para que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, con libertad y también con claridad; valorando la identidad lingüística de cada uno para, a partir de ésta, ampliar su repertorio comunicativo. Implica por ello animarlos a que se comuniquen por distintos canales y formatos; y fomentar la apropiación de un amplio repertorio de destrezas, estrategias y normas para mejorar su comprensión y producción de textos orales y escritos.

El fascículo se encuentra organizado en dos capítulos. En el primero se explica el desarrollo del lenguaje en el contexto de país multiétnico, multilingüe y pluricultural y frente a las demandas de una escuela heterogénea. En el segundo capítulo se presenta y desarrollan las competencias y sus capacidades en sus modalidades oral y escrita, a nivel de producción y de comprensión; esta distinción se hace sólo por fines operativos pues se reconoce que en lo cotidiano se combinan según la necesidad del contexto.

Esperamos que este fascículo pueda serte de utilidad en tu labor cotidiana y estaremos muy atentos a tus aportes y sugerencias para ir mejorándolo en las próximas reediciones, de manera de hacerlo cada vez más pertinente y útil para el logro de los aprendizajes a los que nuestros estudiantes tienen derecho.

I. Buscando las piezas de un deseado rompecabezas

1.1 Primeras piezas del rompecabezas: las demandas de un país multiétnico, multilingüe y pluricultural

El lenguaje es un hecho central en la vida de las personas. Cumple múltiples funciones que se desarrollan mucho más allá de las aulas y las escuelas, antes de la educación escolar, durante y después de ella.

Por medio del lenguaje, ...

- nos comunicamos e interactuamos con otros.
- reflexionamos sobre nuestras conductas.
- incidimos en las conductas de otros.
- adquirimos conocimientos.
- transmitimos conocimientos.
- nos apropiamos del mundo.
- representamos el mundo.
- construimos nuestras identidades.

El **lenguaje** es una propiedad innata humana. Todo recién nacido, sin importar su procedencia geográfica o étnica, posee la capacidad lingüística. Pero, esa potencialidad general con la que nacemos todas las personas se manifiesta concretamente en el conocimiento y empleo de una **lengua particular**.



Este niño ticuna, a partir de su predisposición universal genética hacia el lenguaje y en contacto con un entorno de habla ticuna, se está apropiando espontáneamente de los sonidos y palabras ticunas, aprendiendo a formar frases y oraciones en esta lengua. Así, el niño adquiere la gramática de su lengua materna.

Durante esta primera socialización, los niños adquieren una gramática particular y aprenden a usarla en contextos de comunicación específicos. Así, desde muy pequeños, saben también a quién hablarle, de qué manera y cuándo hacerlo. Esto es así porque mientras adquirimos una lengua materna, a la vez nos apropiamos de los patrones culturales de nuestro entorno. Haciendo uso de su lengua materna, el niño se vuelve miembro de una comunidad específica, desarrolla en ella lazos de identidad y sentido de pertenencia.

De esta manera:

Desde un punto de vista biológico y genético,

todos los humanos poseemos la capacidad general del lenguaje.

Desde un punto de vista social y cultural,

adquirimos la lengua particular de la comunidad a la que pertenecemos.

Desde un punto de vista individual y cognitivo,

nos apropiamos de un sistema de elementos lingüísticos y de principios pragmáticos.

Ahora bien, la lengua de una comunidad nunca es unitaria, siempre está conformada por distintas **variedades de habla**. Esta variación interna es inherente a todas las lenguas del mundo. Las lenguas son variadas porque no son objetos estáticos de la cultura, responden a las relaciones y comportamientos sociales de quienes las usan. Así, por ejemplo, el shipibo hablado en la comunidad de Panaillo en Ucayali difiere en vocabulario y en pronunciación del shipibo hablado en Cantagallo, Lima. Así, también el castellano de nuestro país difiere del de otros y, a su vez, es variado en las distintas regiones del país.

Variedades de habla: ¿De qué dependen?

Tiempo

Variedades históricas o generacionales

Lugar

Variedades geográficas o regionales (dialectos)

Grupos sociales

Variedades sociales

Situación comunicativa

Variedades situacionales o registros

Sabemos que no todas las personas de una misma comunidad hablan de modo uniforme. Ni siquiera cada uno de nosotros habla homogéneamente en todas las circunstancias. Hablamos de una manera cuando conversamos con alguien cercano, de otra cuando nos dirigimos a una persona desconocida o cuando tenemos que hacer una presentación formal. Eso quiere decir que también los modos, hábitos y prácticas de la comunicación son heterogéneos.

Un lenguaje, muchas lenguas, muchas variedades, muchos usos



Así, mientras la facultad del lenguaje es innata y universal para toda la especie humana, las lenguas, sus variedades y sus usos son particulares de cada grupo humano:

Pocas comunidades en el mundo son **monolingües**, es decir, en pocas sus miembros se comunican entre ellos mediante usos de una única lengua. Por lo general, los miembros de las distintas culturas conocemos y empleamos más de una lengua. En esos casos, a la lengua materna se le suma una **segunda lengua**, como ocurre en las comunidades **bilingües**. Precisamente esa es la situación de nuestro país. El Perú es esencialmente una nación **multiétnica y multilingüe**, y eso quiere decir que es también **pluricultural**.

Ese multilingüismo y esa multiculturalidad conforman un rico mosaico cambiante y dinámico:

- Las **lenguas originarias** (o **lenguas indígenas**) tienen lazos culturales e históricos con nuestro territorio desde antes de la conquista hispánica. Son variadas y diversas entre sí: aproximadamente 45 lenguas agrupadas en diferentes **familias lingüísticas**. A lo largo de los últimos cinco siglos, hemos sufrido la muerte de muchas lenguas (mochica, culle, andoa, ...) y por tanto la pérdida de diversos conocimientos y cosmovisiones. Afortunadamente hoy convivimos con comunidades enteras de hablantes de lenguas indígenas en casi todas las regiones de nuestro país, incluyendo la capital.
- Con las lenguas originarias convive la **lengua castellana** (algunos la llaman español). Llegó en el siglo XVI y su comunidad de hablantes fue creciendo en nuestro territorio. Por distintas circunstancias sociales, históricas, políticas y económicas que determinaron las relaciones de poder, el castellano resultó siendo la lengua dominante. Es decir, es la lengua mayoritariamente hablada, la que socialmente goza de prestigio y la que se usa en ámbitos oficiales (por ejemplo, juzgado, avisos en las calles, postas médicas, comisarías, medios masivos de comunicación). También cuenta con una amplia tradición escrita y tiene alcance internacional.

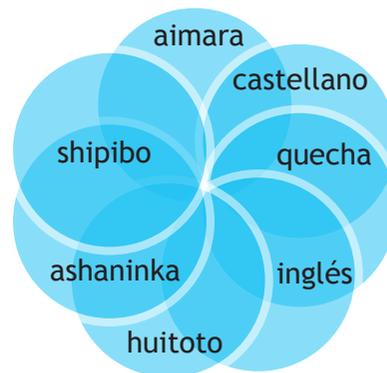
La educación en lengua originaria es un derecho establecido en nuestro marco legal (Constitución Peruana, el Convenio 169 de la OIT y la recientemente promulgada Ley de Lenguas). Por tanto, brindar las oportunidades de su aprendizaje es un deber del Estado.

Por su amplitud de funciones sociales, la educación en castellano es también un hecho en nuestras aulas. Además del área curricular de Comunicación, el castellano es la lengua instrumental para el aprendizaje de las otras áreas.

La demanda del inglés en el mundo contemporáneo es tan grande que se designa para su aprendizaje un área curricular en la Educación Básica Regular:

- Además, se hablan en el Perú algunas **lenguas extranjeras**. Migrantes chinos y japoneses, por ejemplo, enriquecen nuestra ya diversa sociedad con sus lenguas y culturas. Por su posición privilegiada en el mundo contemporáneo, entre las lenguas extranjeras el inglés es la de mayor uso y demanda en la educación.

El multilingüismo que venimos describiendo ocurre porque en el mismo espacio del territorio peruano coexisten hablantes de lenguas, variedades y usos distintos. Pero no se trata de usos yuxtapuestos, unos al lado de otros. Más bien, debido a los intercambios entre los hablantes, se produce un constante **contacto lingüístico**, debido al cual los sistemas lingüísticos influyen unos sobre los otros y se van transformando.



1.2 Más piezas del rompecabezas: las demandas de una escuela heterogénea

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

En los centros escolares, según las características de cada pueblo y zona, los miembros de la comunidad, los padres de familia, los docentes y los estudiantes pueden ser hablantes de:

	Lengua originaria	Castellano	Inglés
Lengua materna	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segunda lengua	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Este escenario genera una realidad lingüística más heterogénea de lo que solemos pensar. En efecto, las lenguas y culturas originarias no están recluidas en el ámbito rural. No todos los niños que étnicamente pertenecen a comunidades originarias tienen una lengua indígena como materna.

Al comprender esta heterogénea situación social y lingüística, hay dos creencias que los maestros que empleamos el castellano como lengua de enseñanza ya no podemos asumir:

- *No podemos seguir creyendo que todo estudiante de la Educación Básica Regular es monolingüe en castellano o que todos nuestros alumnos tienen un dominio semejante de esta lengua.*
- *No podemos seguir creyendo que todos los hablantes de castellano conocen y usan la variedad estándar y menos aún, permitir que se haga objeto de burla una u otra variedad.*

En la escuela y en el ámbito académico en general se utiliza una variedad particular del castellano: la **variedad estándar**, asociada a grupos sociales y familias con más acceso al lenguaje escrito y/o a un contexto de comunicación específico propio de la formalidad académica. Como es una variedad asociada a la comunicación escrita y formal, no se aprende espontáneamente en el entorno familiar. Más bien, debe aprenderse en la escuela, y para que el niño pueda conocerla y dominarla necesita apropiarse del sistema de escritura, necesita participar del mundo letrado oficial proporcionado por la escolaridad.

La variedad estándar posee importantes funciones. Por un lado, permite acceder a la información en la sociedad contemporánea, promueve el desarrollo y la difusión del conocimiento en el mundo académico y permite continuar con el desarrollo profesional. Por otro, es útil para establecer relaciones entre individuos de lenguas y culturas diferentes.

Sin embargo, cuando se utiliza para diferenciar a las personas que pertenecen a determinados grupos sociales y económicos de otras que no son parte de ellos, la variedad estándar se convierte en vehículo de discriminación social y lingüística. Eso sucede en el Perú, donde hablar de una determinada manera puede servir para categorizar – y discriminar – a las personas.

A la escuela y a los maestros de escuela se nos ha responsabilizado de marginar a los hablantes de lenguas originarias y de variedades no estándares del castellano. Y es cierto. En la escuela, frecuentemente consideramos como la única forma legítima los usos del castellano estándar y sancionamos todas las demás, como si se tratase de defectos o errores individuales.



Al sancionar como incorrectos los usos que no pertenecen a la variedad estándar a la vez estamos negando las variedades no estándares del castellano, así como también las lenguas originarias que prestan al castellano sus modos de pronunciación, composición de oraciones y su vocabulario. Así nuestros alumnos empiezan a considerar equivocada su forma de hablar castellano, la forma de hablar de su familia y comunidad. Gradualmente renuncian a utilizar su lengua materna originaria en ámbitos como la escuela.

Dicha situación explica frases como *“Mi castellano es motoso”*, que son claro reflejo de una práctica discriminatoria dentro de nuestro sistema escolar. Nuestra labor como docentes y educadores nos obliga a reconocer nuestra cuota de responsabilidad al perpetuar esa situación inequitativa. Desde la escuela tenemos una deuda social que debemos afrontar para transformar nuestras instituciones en espacios verdaderamente democráticos e inclusivos.

Recapitemos las ideas claves:

- El Perú es una nación multilingüe y multicultural.
- Las lenguas y variedades del castellano no gozan del mismo prestigio.
- Existe una situación de discriminación a través de la lengua que es necesario cambiar desde la escuela.
- Aprender la variedad estándar del castellano no debe llevar a denigrar ni quitar validez a otras variantes.

Por lo tanto:

- El primer paso para emprender un verdadero cambio en la desigual situación lingüística escolar es la valoración por igual de todas las lenguas, variedades y usos lingüísticos.
- Para apropiarse gradualmente del castellano estándar es necesario partir de los saberes previos lingüísticos y culturales contenidos en las lenguas y variedades maternas de nuestros estudiantes.

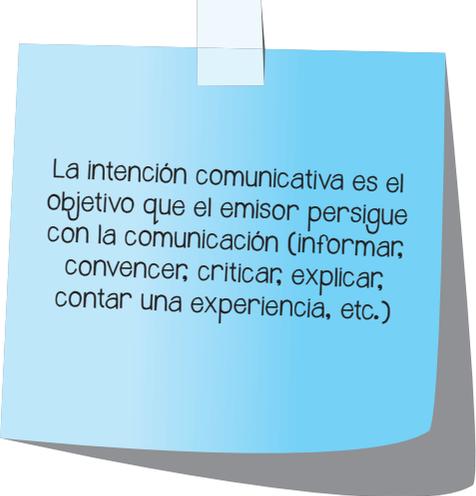
II. Visualizando la primera parte del rompecabezas: las competencias comunicativas

2.1 El enfoque comunicativo textual

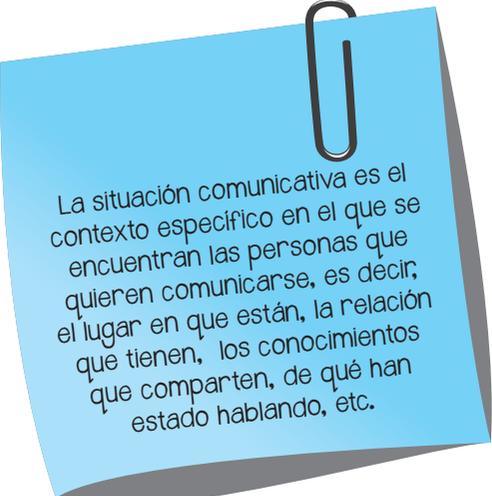
Nuestro sistema curricular propone desde hace muchos años un *enfoque comunicativo-textual*, que los maestros del área de Comunicación venimos asumiendo¹. Sin embargo, se ha llamado *enfoque comunicativo-textual* o *enfoque comunicativo funcional* a una serie de perspectivas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Es así que se planifican, desarrollan y evalúan propuestas muy diversas bajo el mismo nombre.

Por eso, es importante preguntarnos por qué le otorgamos a la comunicación ese rol protagónico. Recordemos que la comunicación es un medio al servicio de propósitos mayores²:

1. **CONVIVENCIA.** Nuestras competencias comunicativas nos permiten construir tejido social, establecer vínculos basados en una mayor capacidad de entendimiento mutuo, hacer posible la convivencia social. Es decir, el lenguaje cumple una función social trascendente. Nuestros alumnos emplean el lenguaje para la acción, para establecer relaciones sociales, manifestar solidaridad a sus pares, intercambiar turno en las conversaciones, coincidir o discrepar argumentando sus puntos de vista. Esta función del lenguaje permite entonces, tejer redes sociales, hacer posible la cohesión grupal, constituirnos en miembros activos de un grupo determinado³:



La intención comunicativa es el objetivo que el emisor persigue con la comunicación (informar, convencer, criticar, explicar, contar una experiencia, etc.)

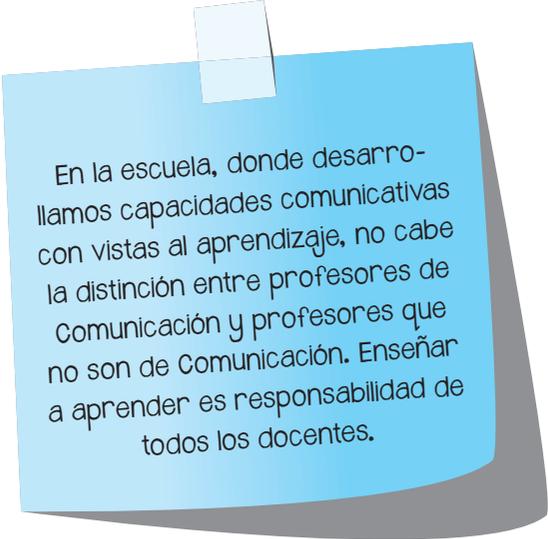


La situación comunicativa es el contexto específico en el que se encuentran las personas que quieren comunicarse, es decir, el lugar en que están, la relación que tienen, los conocimientos que comparten, de qué han estado hablando, etc.

¹ Este enfoque se sustenta en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje, tales como la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual, la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la etnometodología o el análisis del discurso. Por otro lado, los buenos resultados que han tenido los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en enfoques comunicativos han contribuido a que se tienda a adoptar esta línea de trabajo para el caso de las lenguas maternas. Así, este enfoque es el que muchos países proponen para sus currículos nacionales.

² Algunas ideas esenciales de las disciplinas relacionadas con el estudio del lenguaje: 1. La actividad lingüística es parte esencial de la acción humana; 2. Los usuarios de una lengua son miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados; 3. La significación de un texto se construye en el uso discursivo y el contexto de interacción social; 4. A la adquisición y uso de la lengua subyacen procesos cognitivos que permiten la construcción individual y social del conocimiento.

³ Halliday & Hasan. 1985 [1990]: 5



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

2. APRENDIZAJE: El lenguaje nos permite construir la realidad y representarla. Es con ayuda del lenguaje que podemos identificar a cada objeto de la realidad y diferenciarlo de los demás, es decir, lo clasificamos y categorizamos. Pero la función de las lenguas no es simplemente nombrar unos objetos dados sino, más bien, “construir” la realidad⁴ de una manera determinada, necesariamente teñida de valores, creencias e ideologías.

Nuestros estudiantes desarrollan sus competencias comunicativas no solo en el área de Comunicación sino también en otras áreas curriculares. Un estudiante que no ha desarrollado su competencia para comprender diversos tipos de texto, tendrá dificultades para comprender a cabalidad un problema de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Si no ha desarrollado su competencia para producir textos, tendrá dificultades para redactar un resumen para el área de Ciencias Sociales. Por eso, lograr que los alumnos sean comunicativamente competentes es **una responsabilidad compartida** por todos los miembros de la institución educativa. En nuestras aulas siempre se está produciendo comunicación y se despliegan todas las funciones del lenguaje. El uso verbal es continuo, se sirven del lenguaje para construir y organizar ideas, docentes y alumnos construimos nuestras formas de ser y relacionarnos.

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

⁴ Los seres humanos no nos relacionamos “cara a cara” con la realidad. En el mundo físico, los objetos individuales no están dados y claramente delimitados los unos de los otros; más bien, la realidad (incluyendo la mental) se nos presenta como un todo, como un cúmulo de sensaciones. El ojo humano ve una amplia gama cromática: desde el infrarrojo hasta el ultravioleta. Pero no cada matiz de color recibe un nombre. En castellano con la palabra “verde” hacemos referencia a un color. Algunas lenguas amazónicas han construido varios términos para el color verde.

Las palabras, las frases, las oraciones que usamos al hablar, las expresamos como enunciados concretos. Los enunciados son la materia prima de los textos. Al comunicarse, oralmente o por escrito, nuestros alumnos eligen entre una serie de opciones fónicas, gráficas, morfológicas, léxicas y sintácticas. Cuando se comunican oralmente eligen con qué gestos combinar ese material lingüístico, y cuando se comunican por escrito escogen qué elementos iconográficos son útiles o convenientes para esos elementos lingüísticos seleccionados. Estas decisiones pueden ser o no conscientes, pero siempre se realizan de acuerdo con parámetros que dependen del **contexto**: la situación, sus propósitos, las características de los destinatarios. Por eso, al comunicarse, nuestros alumnos no están transmitiendo mecánicamente información; también comunican gustos, intenciones, intereses, según la situación específica.

Hemos afirmado que la materia prima de los textos es el **enunciado**. Este es el producto concreto y tangible de un proceso de **enunciación**. Un enunciado no tiene que ser necesariamente una oración. Veamos un ejemplo:



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

Para formar **textos**, orales o escritos (también icónicos, gráficos, audiovisuales) nuestros alumnos combinan entre sí enunciados. El texto está compuesto por elementos verbales combinados, que forman **una unidad comunicativa, intencional y completa**. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos:

Una carta al abuelo



Precaución: piso mojado



La conversación amistosa entre Juan y Adela



El debate electoral



Un compendio de historia



La sentencia de un juicio



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

Si la finalidad fundamental de nuestra área curricular es el desarrollo de la comunicación, necesitamos propiciar que se ponga en uso la acción de comunicarse de manera pertinente y coherente en un determinado contexto. Necesitamos ampliar los repertorios de las modalidades oral y escrita de nuestros alumnos a través de la producción y comprensión de textos completos y auténticos.

Integrando actividades que componen la competencia comunicativa

En una conversación o debate, nuestros alumnos escuchan a sus compañeros para seguidamente expresar su opinión.

Mientras redactan un ensayo, nuestros estudiantes hacen una pausa para leer lo que han escrito o para leer otros escritos con los cuales enriquecer el suyo.

Eso quiere decir que los usuarios combinamos con frecuencia los procesos de comprender y producir textos orales o escritos.

También podemos combinar las modalidades orales con las escritas, por ejemplo:

Leemos para nuestros alumnos y luego comentamos juntos oralmente los pasajes más conmovedores de una historia.

Vemos y oímos materiales audiovisuales, actuando como usuarios de textos que combinan diferentes modalidades.

Con el desarrollo incesante de las nuevas tecnologías de la información van apareciendo nuevos tipos de textos.

2.2 La competencia comunicativa

Cuando nos comunicamos, combinamos con frecuencia los procesos de comprensión y de producción de textos orales y escritos, así como las modalidades oral y escrita. Sin embargo, por un propósito exclusivamente operativo y funcional orientado a facilitar la enseñanza, proponemos separar la competencia comunicativa en cuatro. Esta separación nos permite enfatizar en los distintos saberes que se utilizan para la comunicación en distintos contextos.

MATRIZ DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES COMUNICATIVAS

	Oral	Escrita
Producción	<p>Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expresivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto. • Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. • Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas. • Evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua. 	<p>Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura. • Planifica la producción de diversos tipos de texto. • Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito. • Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.
Comprensión	<p>Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral. • Identifica información en diversos tipos de discursos orales. • Reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales. • Infiere el significado del discurso oral. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del discurso oral. 	<p>Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura. • Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura. • Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. • Reorganiza la información de diversos tipos de texto. • Infiere el significado del texto. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.

2.3 La oralidad como instinto natural

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

“...el arte de hablar difiere mucho de todos los demás artes, porque el hombre tiene tendencia instintiva a hablar, mientras que ninguno de ellos muestra tendencia instintiva a fabricar cerveza, a hacer el pan o a escribir”⁵.

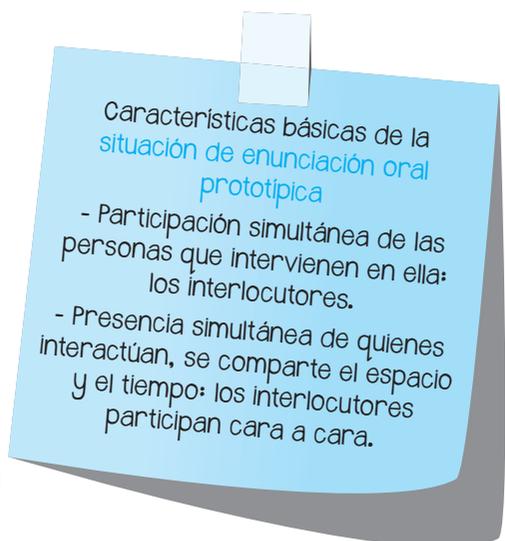
En cambio, la modalidad escrita no es universal. Los sistemas de escritura son inventos del ser humano, se aprenden como un artificio. Tengamos en cuenta que para escribir son necesarios como soporte otros elementos materiales distintos de nuestros cuerpos: piedra, bronce, arcilla, papel o actualmente la pantalla de las computadoras.

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

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

Ejemplos de indicadores de las capacidades orales de los niños previas a la escuela⁶:

Sabe que el lenguaje significa y que hablando logra diversos propósitos: satisfacer sus necesidades materiales, influir en el comportamiento de quienes lo rodean, identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos.



⁵ DARWIN [El origen del hombre y la selección en relación al sexo. Madrid: EDAF, 1970.]

⁶ RODRÍGUEZ 1995, 3.

Advierte que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc.

Sabe que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atraer su atención.

Percibe por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo.

Conoce fórmulas de cortesía y comprende la importancia de su uso.

Reconoce y construye tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones.

El conflicto se produce cuando las formas de interacción que los niños aprenden en casa y que valoran como suyas no son apreciadas en las aulas o, peor aún, son objetos de burla. Esas formas de hablar e interactuar que no son las que privilegia la escuela *"le han asegurado al niño poder integrarse a su grupo de pares y satisfacer ampliamente sus necesidades de comunicación"*⁷.

Así, no todas las manifestaciones comunicativas orales son naturales y no todas son aprendidas espontáneamente en la primera socialización del niño en la familia.

Algunas formas de comunicarse oralmente son consideradas más prestigiosas; otras, no. Si consideramos que uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo – y por tanto, de los docentes de todas las áreas – es intentar a toda costa borrar las inequidades sociales, no deberíamos desprestigiar las prácticas orales alejadas de la cultura escolar oficial. Si lo hacemos, estamos reforzando las desigualdades sociales. Nuestra tarea, especialmente la de los profesores de Comunicación, es contribuir a aumentar ese capital lingüístico, no a menospreciarlo.

Una conferencia, un sermón, un discurso inaugural requieren un alto grado de preparación. Llegar a dominar esas formas de hablar no es sencillo y por eso el desarrollo de la competencia comunicativa oral es también parte de la educación lingüística, y lo es desde antiguo⁹. (las cosas del decir, p.28)

La reflexión y la preocupación por el uso oral de la lengua es algo que incumbe a todos los profesores, sin excepción, porque todos, sea cuál sea nuestra especialidad, querámoslo o no, hablamos, escuchamos y evaluamos — consciente o inconscientemente — lo que dicen los alumnos y cómo lo dicen; además, por el simple hecho de ser profesores, actuamos como referentes de actuación lingüística y comunicativa⁸.

⁷ RODRÍGUEZ 1995, 3.

⁸ TUSÓN 1994, 39

⁹ CALSAMIGLIA Y TUSÓN 1999, 28

COMPETENCIA:

Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expresivos.

Podemos decir que nuestros alumnos saben comunicarse de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, son capaces de satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad oral, tanto espontánea como planificada, produciendo oralmente variados textos (o discursos orales) de géneros diversos (incluyendo las prácticas orales más formalizadas) con formas de organización textuales diferentes.

Acción	Contexto/Condiciones	Atributos
Produce <u>diversos tipos de textos orales</u>	<ul style="list-style-type: none">• según su propósito comunicativo• de manera espontánea o planificada	<ul style="list-style-type: none">• de forma coherente• usando variados recursos expresivos

Los estudiantes necesitan aprender a seleccionar y poner en acción estratégicamente aquellos recursos expresivos más pertinentes a las situaciones comunicativas en las que participen, apoyados en un amplio repertorio de recursos para comunicarse oralmente. La coherencia entre lo que producen oralmente y la versatilidad de los recursos comunicativos que usan para lograr el objetivo que buscan en la comunicación, son los criterios para medir la validez y eficacia de este saber.



¹⁰ HERRERO CECILIA 2006, 139

CAPACIDADES

Aunque no son las únicas, hay cuatro capacidades que consideramos esenciales para el desarrollo de la competencia de producción oral:



Aunque parezca que cuando conversamos no organizamos lo que decimos (y en efecto eso sucede cuando nos ganan las emociones, cuando no pensamos en lo que decimos), permanentemente tenemos en mente a nuestros interlocutores, con mayor o menor conciencia y acierto modulamos el volumen de nuestra voz, organizamos el modo y el tono, e incluso dependiendo de nuestra cultura establecemos la distancia a la que nos situamos de nuestro interlocutor. En las situaciones espontáneas, esto toma segundos y parece simultáneo a lo que vamos diciendo: seleccionamos de algún modo qué decir y qué no para no ofender, para convencer, etc. Más aún, en el caso de las situaciones conscientemente planificadas prevemos todo un conjunto de elementos para ajustar lo que decimos al contexto en que lo decimos y al destinatario que tenemos en mente.

Podemos enseñarles a nuestros alumnos a disponer y planificar una exposición oral frente a sus compañeros: preparar recursos visuales como papelotes o diapositivas, distribuir las carpetas en otro orden al habitual.

Esta capacidad de expresar mensajes orales está asociada a la elección de la lengua, de la variedad lingüística, del registro lingüístico. Por eso, vale la pena insistir una vez más en otorgarles a todos los usos lingüísticos particulares de nuestros estudiantes una valoración positiva. A partir de esos usos locales, regionales o sociales, gradualmente y conforme esta capacidad va haciéndose más compleja, iremos acercando a nuestros alumnos a la variedad estándar propia de los textos orales más planificados y formalizados.

Por otra parte, para que nuestros alumnos estén en capacidad de expresar esos textos orales con claridad, les brindamos oportunidades para que vayan incorporando a su vocabulario más palabras provenientes de distintos campos del saber. También propiciamos que traten gradualmente temas que les son menos familiares y cotidianos, y que establezcan un hilo temático, puedan mantenerlo y desarrollarlo con recursos retóricos cada vez más elaborados.

El primer recurso con el que contamos al producir textos orales es **la voz**. Las características de la voz — tono, intensidad y timbre — transmiten información importante: pueden indicar el sexo del emisor, su edad, determinados estados físicos (está resfriado) y determinados estados anímicos (está nervioso). Aunque ciertos aspectos de la calidad de una voz se deben a características fisiológicas propias de cada uno de nuestros alumnos (los “gallos” de la pubertad, por ejemplo), esta se puede modular para conseguir, con la entonación e inflexión, determinados efectos o para manifestar determinadas intenciones: un mensaje puede ser susurrado, gritado, dicho con ironía, con seriedad, en broma, etc.

En cuanto a los **recursos expresivos** que utilizamos, estos también se basan en convenciones y están relacionados con ciertos usos y acuerdos sociales e institucionales. Algunas convenciones son propias de la escuela: pedir el turno de palabra levantando la mano, por ejemplo. Y sucede que, aunque algunas prácticas escolares nos puedan parecer “naturales” a los maestros pues la escuela es nuestro ámbito de acción, a algunos niños les cuesta incorporarlas por ser alejadas a su situación cotidiana y familiar. Siguiendo con el ejemplo, la acción de participar en clase respetando los turnos de palabra es difícil tanto para alumnos que han crecido en entornos donde los niños no suelen opinar libremente ante los adultos como para alumnos que están acostumbrados a hablar tanto como los adultos en sus casas.

Evaluar lo que decimos nosotros mismos no es algo que podamos hacer exclusivamente una vez terminada la acción de comunicarnos. En realidad, es posible reflexionar mientras hablamos sobre el contenido y la forma de lo que estamos diciendo, sobre los roles que establecemos con nuestros interlocutores, y sobre la pertinencia y adecuación de nuestras expresiones, gestos y miradas. Tanto en las situaciones en que se alterna el rol de emisor con otros como en las que una sola persona habla largo y tendido, esta evaluación “sobre la marcha” ayuda a ajustar lo que se dice mientras se va diciendo: cambiar el volumen, moderar el tono, evitar temas, reforzar posturas. Además, evaluar posteriormente la propia producción oral ayudará a aumentar los recursos de comunicación orales en situaciones comunicativas futuras.

Es importante, sobre todo en los primeros grados de inicial y primaria, estar atentos a las formas en que nuestros alumnos pronuncian y articulan sonidos. Así podremos lograr un descarte temprano de dificultades en la pronunciación asociadas a dificultades auditivas o que puedan causar retraso en la adquisición del código escrito.

Proporcione a nuestros alumnos oportunidades variadas para ampliar su registro vocálico: juegos con la aliteración, diálogos en que se expresen emociones variadas, exclamaciones, musicalidad de las palabras. Podemos también darles la posibilidad de grabar y escuchar sus propias voces.

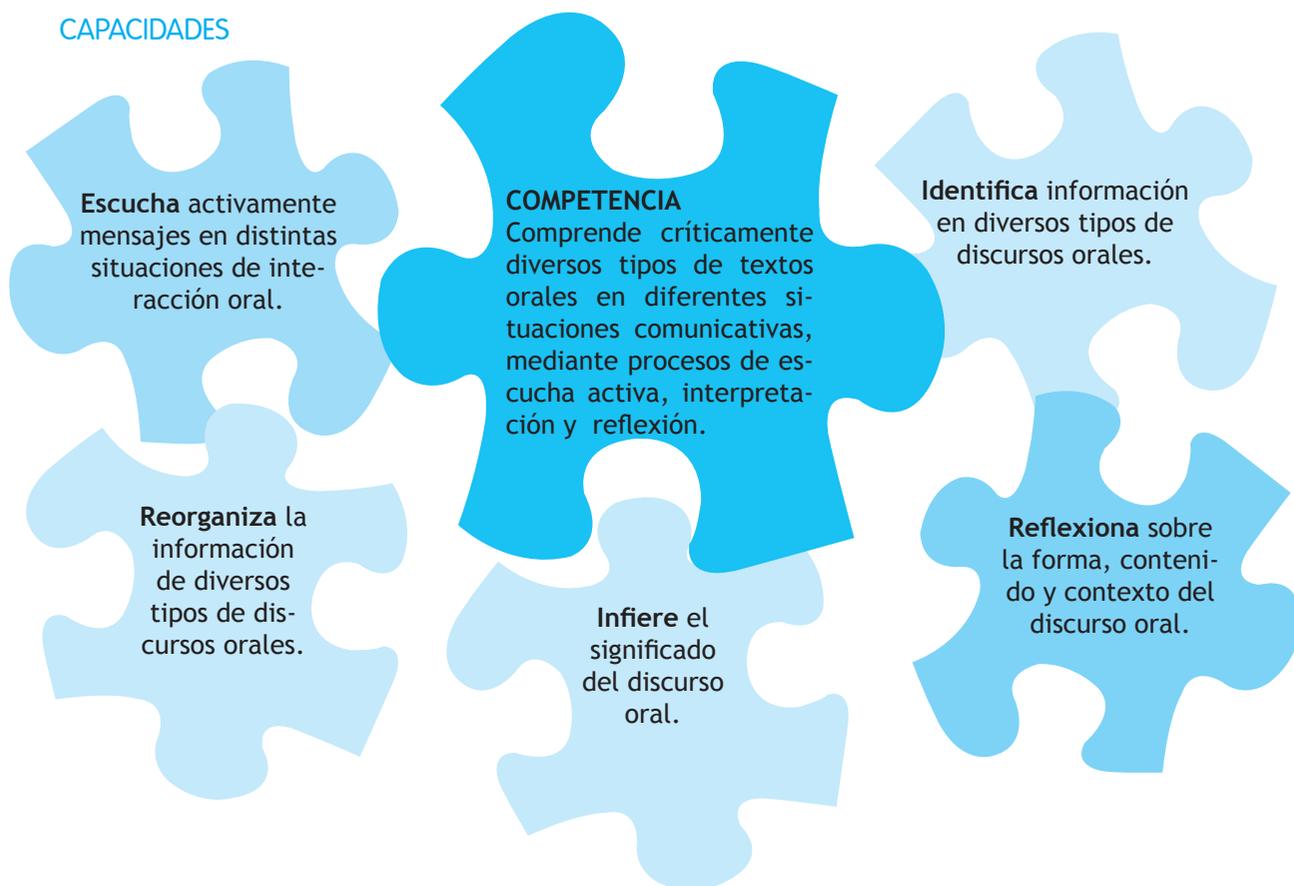
COMPETENCIA:

Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.

Una vez terminada la escuela, los alumnos que saben actuar competentemente en situaciones comunicativas son aquellos que entienden distintos discursos orales — de diferentes géneros y estructuras — producidos en todo tipo de situaciones, desde las interacciones cara a cara más espontáneas hasta aquellos emitidos por un solo individuo que se transmiten a través de diversos medios de comunicación.

Acción	Contexto/Condiciones	Atributos
Comprende <u>diversos tipos de textos orales</u>	<ul style="list-style-type: none">• en diferentes situaciones comunicativas• mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión	<ul style="list-style-type: none">• críticamente

CAPACIDADES



La capacidad de escuchar va más allá de la simple actividad de oír. Cuando oímos simplemente estamos percibiendo vibraciones de sonido. En cambio, al escuchar damos sentido a lo que se oye, es decir, entendemos, comprendemos. Por eso, para que nuestros alumnos logren esta competencia es muy importante desarrollar el proceso de escucha activa.

Al **escuchar activamente**, nuestros alumnos entienden el texto desde el punto de vista del que habla. Es decir, no solo comprenden lo que el emisor está expresando directamente, sino también los sentimientos e ideas no dichas y las acciones que lleva a cabo el emisor al hablar (convencer, reprochar, halagar, etc.). De ahí que para el desarrollo de esta capacidad es central la empatía o habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona.

El **silencio activo** con el cual nuestros alumnos escuchan a sus interlocutores se refleja en sus gestos, posturas, vocalizaciones, contacto visual e incluso preguntas y breves comentarios que, a la vez, alientan al que está hablando y le proporcionan información de que, en efecto, está siendo escuchado.

Comprender la información presente en diversos tipos de discursos orales y poder reorganizarla e inferir lo que está implícito se relaciona estrechamente con el modo en que nuestros alumnos le dan significado a lo que escuchan. Por ello, un aspecto esencial de la competencia de comprensión oral es el manejo del contenido informativo de lo que se está escuchando.

La información puede presentarse en formas distintas (lección del maestro, exposición de un compañero, un documental, una puesta en escena en el teatro). En todos los casos, el contenido de los enunciados, los fragmentos puntuales de aquello que se escucha son el paso inicial a la comprensión de la totalidad del texto oral.

Este proceso de dotar de significado a lo que se está escuchando se da de manera muy rápida pues, por las características del habla, no es posible volver a lo ya escuchado para recuperar información. Por otro lado, a veces ciertas partes del mensaje quedan “resonando” en la mente de nuestros alumnos impidiéndoles continuar con la escucha activa. Es por eso que las preguntas que los docentes planteemos acerca de esos contenidos pueden servirles de guía a nuestros alumnos para recuperar, organizar e inferir información.

En suma, la capacidad de reflexionar sobre lo escuchado – incluso mientras se escucha – es esencial para lograr el atributo de criticidad, el cual certifica que nuestros alumnos dominan plenamente la competencia de comprensión oral. Para ello, es importante que nuestros alumnos pasen de simplemente mostrar acuerdo o desacuerdo con lo oído (“me gusta” o “no me gusta”, en nuestros niños pequeños) a extraer los distintos puntos de vista, actitudes, valores, e incluso ideologías en los mensajes escuchados. Más adelante, estas capacidades les permitirán tomar una postura propia frente a ello, como es deseable que ocurra con nuestros estudiantes adolescentes.

Parafraseo: decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir.

Tomar notas: registro escrito y abreviado de la información ya transmitida mientras se sigue prestando atención al mensaje para no perder datos valiosos

2.4 La literacidad como práctica social

Vivimos rodeados, especialmente en las ciudades, de una multitud de mensajes escritos; por ello, parece que la escritura ocupa un espacio natural en nuestras vidas. Sin embargo, no debemos olvidar la distinción establecida en la sección anterior: la oralidad es instintiva en nuestra especie, pero los sistemas de escritura son inventos posteriores. En efecto, toda comunidad humana tiene una modalidad oral del lenguaje, pero no todas las culturas han inventado sistemas de escritura. Por ello, el uso de la modalidad escrita de una lengua tiene una distribución desigual en el mundo, mientras que el uso de la modalidad oral es universal ¹¹.

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

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

LITERACIDAD¹³

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

Por otra parte, los sistemas de escritura no son neutrales: es el contexto sociocultural el que crea funciones para la escritura. La existencia de la letra escrita, además de ampliar las funciones de una lengua, genera determinados conceptos y valores asumidos implícitamente por los miembros de esta sociedad ¹².

Dos conceptos nos son de gran utilidad para la enseñanza: literacidad y práctica letrada. La **literacidad** refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos¹⁴. Una **práctica letrada** es un modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad. Las **prácticas letradas escolares** están centradas en la lectura de textos diversos, la confección de informes, la publicación de periódicos murales, la elaboración de resúmenes a partir de textos leídos, y otras múltiples actividades en las que interactuamos por medio de la lectura y la escritura.

¹¹ Al interior de una sociedad también hay desigualdades respecto al acceso al mundo escrito: “Incluso en sociedades en las que la lengua escrita está institucionalmente establecida, su uso frecuente está restringido a determinados sectores sociales. Al modo escrito se le otorga más valor y prestigio por ser éste el vehículo de la expresión política, jurídica y administrativa (instancias reguladoras de la vida social), de la expresión cultural (literatura, ciencia, técnica) y de la comunicación periodística. De hecho, en una sociedad alfabetizada, la lengua escrita adquiere vida propia, desarrolla orientaciones parcialmente independientes, se usa para diferentes propósitos y mucha gente cree que es superior a la lengua oral en distintos aspectos. Los lingüistas señalan que la lengua escrita no es superior sino diferente, y en todo caso, en cierto sentido, un sistema secundario” (Stubbs, 1980: 30).

¹² STREET 1984, 208.

¹³ CASSANY 2008, 52-53.

¹⁴ CASSANY 2008, 52.

Mediante nuestra participación en esas distintas prácticas letradas, maestros y alumnos vamos construyendo una literacidad que es propia de nuestros centros escolares. Así, en la escuela, consideramos al texto escrito como el modo principal de representación del conocimiento. Ello ocurre porque a través de la escritura, se potencian la reflexión y la abstracción, las cuales se complementan con otras formas de comunicación.

Además, la situación de la producción escrita — en que el emisor y el receptor no comparten un contexto físico — determina una forma peculiar de organizar el discurso. La escritura exige una elaboración mayor del mensaje. Ese conocimiento, abstracto, distanciado de la situación en que se enuncia es altamente valorado en el ámbito académico¹⁶.

Características de la situación de enunciación escrita prototípica¹⁵ :

- Personas que se comunican a través de un texto: escritores y lectores.
- El escritor y el lector no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
- Interacción diferida: el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

Otra característica de las prácticas escritas escolares y académicas es su tendencia a la formalidad. En este ámbito formal propio de la escolaridad se privilegia el uso de la variedad estándar. Como es marcadamente convencional, la variedad formal escrita es rígida y resulta extraña para los hablantes no familiarizados con ella. Exige, por eso, un esfuerzo especial de enseñanza y aprendizaje¹⁷.

Los maestros sabemos bien que la adquisición del sistema de escritura no sigue el mismo proceso que la modalidad oral materna. Al llegar a la escuela, los niños ya tienen una competencia oral formada y consolidada en el hogar. En la escuela, de la mano de sus maestros, adquirirán el sistema gráfico de representación lingüística. Esta primera alfabetización, que empieza desde el nivel de inicial y se consolida en el primer ciclo de primaria, es la condición básica para acceder a la cultura escrita. Pero la labor de la escuela no termina allí.

Todos los maestros y no solo los de Comunicación deberíamos estar comprometidos con que nuestros alumnos desarrollen la competencia de comprender textos elaborados y de producir textos para dar cuenta de la adquisición de conocimientos en nuestras distintas áreas curriculares.

Los docentes del área de Comunicación no podemos hacerlo solos porque las distintas áreas curriculares están compuestas de ciertos usos del lenguaje propios de cada disciplina, con determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados en sus materias. Ocurre así porque las exigencias de un texto específico no son separables de su campo de estudios: se aprenden al realizar actividades con los textos propios de cada área curricular.

¹⁵ CALSAMIGLIA y TUSÓN 1999, 75.

¹⁶ "Esta capacidad de la escritura para transmitir y producir conocimiento le ha conferido un valor epistémico y la ha asociado culturalmente al avance del saber." (CALSAMIGLIA y TUSÓN 1999, 78)

¹⁷ "... el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura." (LERNER 2001, 85)

COMPETENCIA:

Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.

Podemos decir que nuestros alumnos saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita, produciendo variados textos de géneros diversos con formas de organización textuales diferentes.

Acción	Contexto/Condiciones	Atributos
<u>Produce diversos tipos de textos escritos</u>	<ul style="list-style-type: none">• en variadas situaciones comunicativas• mediante procesos de planificación, textualización y revisión	<ul style="list-style-type: none">• reflexivamente• con coherencia y cohesión utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito

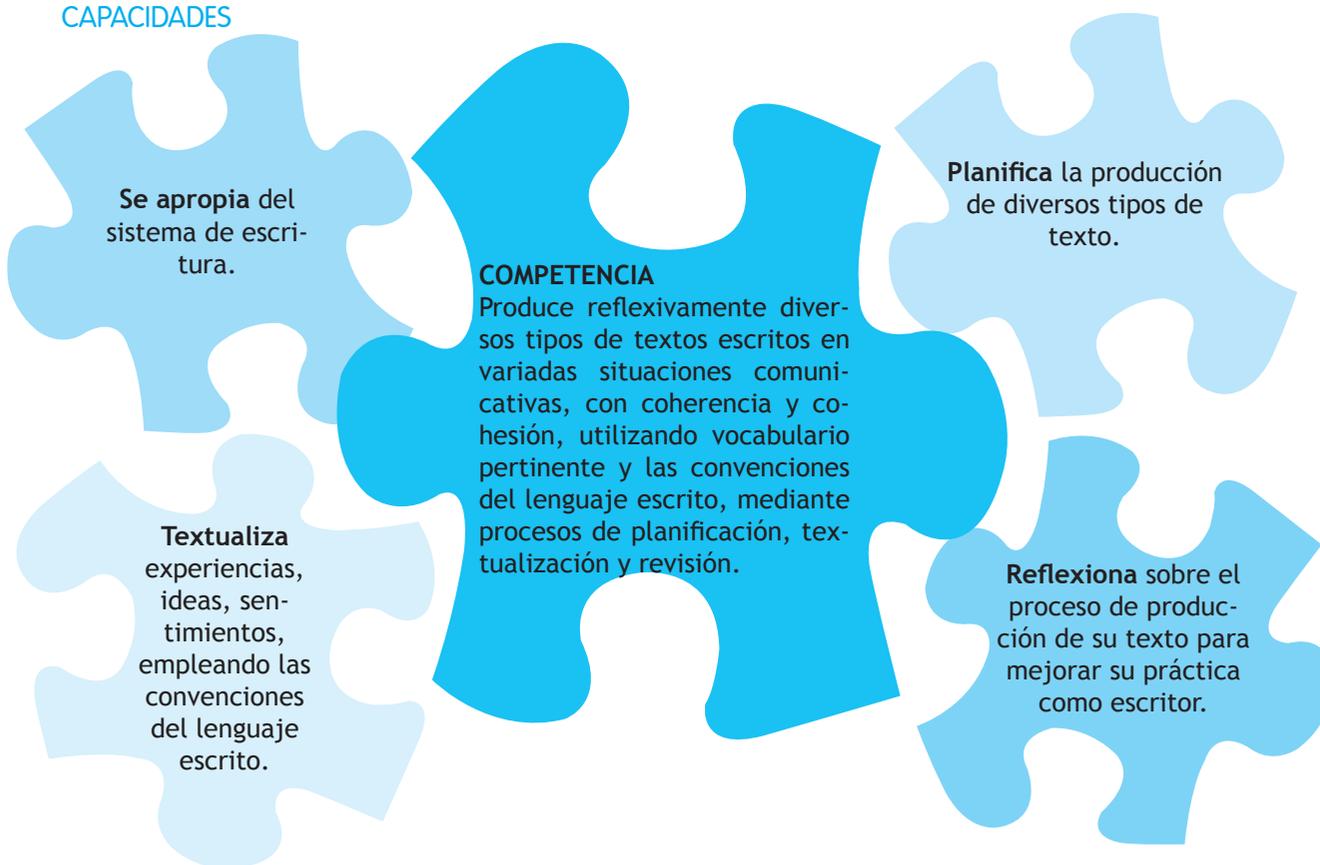
Al contar con un amplio repertorio de recursos para elaborar un texto escrito, podrán seleccionar y poner en acción estratégicamente aquellos recursos expresivos pertinentes para las situaciones comunicativas en las que participen.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA ESCRIBIR BIEN¹⁸

- Lectura: medio principal de adquisición.
- Tomar conciencia de la audiencia (lo que sabe, lo que espera, lo que exige la situación).
- Planificar el texto: objetivos y fases.
- Releer los fragmentos escritos: enlaces entre lo anterior y lo posterior.
- Revisar el texto: proceso de escritura recursivo, replanteamientos y modificaciones del plan inicial.
- Estrategias de apoyo: consultas sobre saber enciclopédico, diccionarios, gramáticas, otras perrsonas.

¹⁸ CASSANY, LUNA Y SANZ 1994, 262-263.

CAPACIDADES



Hemos afirmado que la condición básica para acceder a la cultura escrita es la primera alfabetización que empieza desde el nivel de inicial y se consolida en el primer ciclo de primaria. En efecto, nuestra primera tarea en relación a la literacidad consiste en desarrollar la capacidad en nuestros estudiantes para adueñarse de un sistema gráfico de representación lingüística. En el primer momento, la adquisición de este nuevo sistema supondrá inevitablemente traducir el sistema sonoro, que ya conoce, al sistema gráfico. Por eso, en esta propuesta, se espera que la apropiación del sistema de escritura concluya al terminar el segundo grado de primaria. Una vez adquirido, se abandona la necesidad de traducir de la modalidad oral¹⁹. A partir de la apropiación de ese sistema de escritura convencional, nuestros alumnos estarán en capacidad de elaborar a lo largo de su escolaridad textos cada vez más complejos.

Las capacidades de planificar un texto y reflexionar sobre él se relacionan estrechamente con el proceso seguido para la elaboración textual escrita²⁰:

- ✓ **Planificar el texto.** La capacidad de planificar el propio escrito consiste en tomar estratégicamente decisiones como la elección del destinatario, del tema, del tipo de texto, los recursos textuales e inclusive las fuentes de consulta. Planear un cierto tipo de vocabulario y una determinada estructura del texto forman parte también de esta capacidad.

¹⁹ VYGOTSKI [1934] 1993, 106.

²⁰ CASSANY, LUNA y SANZ, 1994.

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

Para hacerlo, nuestros alumnos necesitan:

- conocer y aplicar modelos textuales;
- organizar sus ideas en formatos cada vez más complejos;
- emplear un vocabulario apropiado, variado, cada vez más técnico según las exigencias de cada área curricular;
- mantener el hilo temático, evitando gradualmente digresiones, repeticiones, contradicciones, vacíos de información;
- establecer secuencias lógicas;
- relacionar sus enunciados a través diversos recursos cohesivos;
- ajustar su producción a las convenciones ortográficas de puntuación y tildación.

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

- ✓ **Pensar el texto producido.** Es esencial la capacidad de reflexionar sobre el propio texto producido y sobre las propias capacidades como escritor. Y no se trata de una reflexión posterior al término de la producción. Se revisa permanente cada aspecto del escrito mientras se va elaborando para lograr el dominio pleno de la competencia de producción escrita.

ELEMENTOS NO VERBALES DE LA ESCRITURA

- **El soporte:** papel pizarra, cartel, piedra, pantalla de computadoras; hipertexto (el lector crea su propio itinerario de lectura, de texto en texto, o borra o añade elementos)
- **El formato:** medida del papel, tamaño de la página, cantidad de páginas; combinación de materiales y colores.
- **La tipografía y el diseño gráfico** de gran importancia para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad: tamaño y grosor de las letras, tipo de letra, uso de mayúsculas, negrita, cursiva, subrayados; disposición a toda página o en columnas, espacios, recuadros; orden de aparición de elementos o inclusión de unos textos en otros.
- **La combinación con otros códigos semióticos:** dibujo, fotografía, infografía, diagramas, esquemas, figuras y tablas

COMPETENCIA:

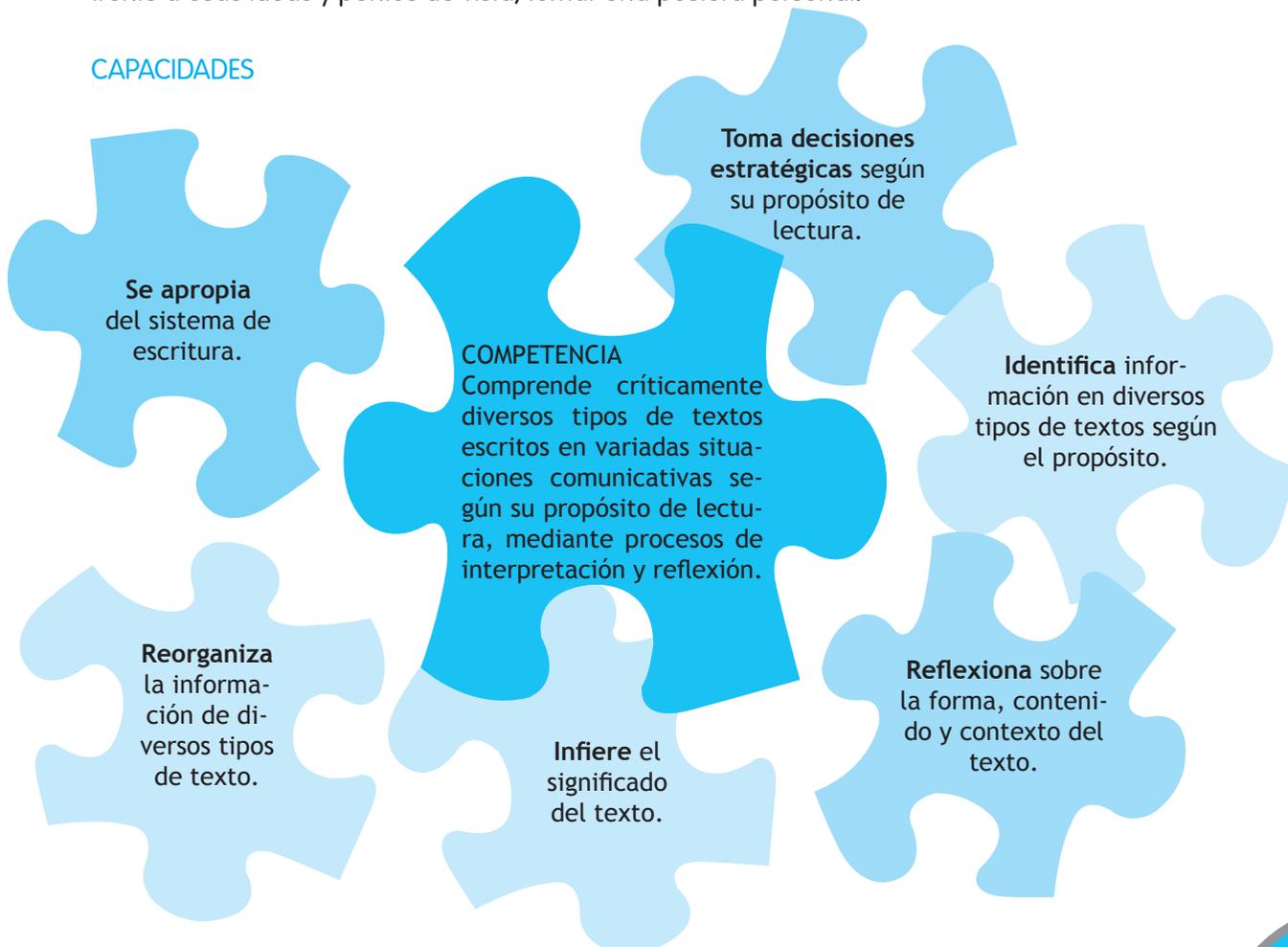
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.

Podemos decir que nuestros alumnos comprenden textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, son capaces verdaderamente de comprender variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente pueden recurrir a diversos procedimientos para recuperar la información leída.

Acción	Contexto/Condiciones	Atributos
<u>Comprende diversos tipos de textos escritos</u>	<ul style="list-style-type: none">• en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura• mediante procesos de interpretación y reflexión	<ul style="list-style-type: none">• críticamente

El atributo de criticidad es el principal criterio para certificar la validez y eficacia de este saber actuar: no solo comprende lo que se afirma literalmente en el texto, también lo que se quiso decir o lo que se dejó sin decir de acuerdo con las intencionalidades y creencias del emisor. Y puede, frente a esas ideas y puntos de vista, tomar una postura personal.

CAPACIDADES



Ya hemos visto la capacidad de apropiarse del sistema de escritura al tratar la competencia de la producción de textos escritos. Se trata de la misma capacidad vista desde el proceso de comprensión: adueñarse del sistema gráfico convencional. Es una capacidad que esperamos que nuestros alumnos consoliden al término del segundo grado. Así, sabiendo ya “leer convencionalmente”, a lo largo de su escolaridad, podrán enfrentar textos cada vez más complejos.

No leemos porque sí, leemos con distintos propósitos y distintos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual requiere modos diversos de encarar la tarea, por eso hay distintas modalidades de lectura. Tomar decisiones estratégicas en materia lectora supone estar en la capacidad de elegir en cuántas jornadas leer un texto largo, en qué fuentes de lectura buscar una información determinada, si leer sin subrayar o releer sumillando, si conviene más hacer un resumen o un mapa conceptual, etc.

Comprender un texto se vincula centralmente con darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia de comprensión escrita es el manejo del contenido informativo de lo que se está leyendo. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, son centrales las capacidades de identificar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.

Ahora bien, los textos no solo transmiten información sino que la construyen; ello quiere decir que en los textos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean las identidades del autor y lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, es tan importante la capacidad de reflexión: comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista²¹.

COMPRENDER CRÍTICAMENTE²²

- Identificar el propósito, lo que pretende el autor. Darse cuenta de su imagen, procedencia, ideología, posición en el mundo, intereses.
- Reconocer el género y la apropiación particular que hace el autor de la tradición de ese género. Darse cuenta de cómo el autor repite o modifica las convenciones, los tópicos y los lugares comunes o cómo escapa ellos.
- Identificar las voces que incorpora un discurso y las que calla, lo que cita explícitamente, lo que cita implícitamente y lo que esconde.
- Elaborar una interpretación personal del discurso, aportando el conocimiento previo necesario y construyendo un significado coherente y plausible.
- Dialogar con otras interpretaciones posibles del mismo discurso hechas por otras personas. Calcular el impacto global que provoca el texto en nuestro entorno a partir de la suma de interpretaciones.
- Posicionarse respecto al discurso, con nuestra voz personal, aportando otras ideas, sean a favor o en contra.

²¹ CASSANY 2008, 79.

²² CASSANY 2008, 80.

BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA, Helena, y Amparo TUSÓN. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999.
- CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de Tinta, 2008.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA, y Glòria SANZ. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994.
- DARWIN, Charles. El origen del hombre. 6ª edición. Madrid: EDAF, [1871] 2004.
- HERRERO CECILIA, Juan. Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
- LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- RODRÍGUEZ, María Elena. «Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?» Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura Año 16, nº 3 (Setiembre 1995): 3-11.
- STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STUBBS, Michael. Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing. London: Routledge & Kegan Paul Books, 1980.
- TUSÓN, Amparo. «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.» Signos . Teoría y práctica de la educación, nº 12 (Abril - Junio 1994): 30-39.
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. En Obras Escogidas (Tomo II). Madrid: Aprendizaje Visor, [1934] 1993.

