

Resultados esperados

HABILIDADES BÁSICAS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Los niños y niñas de los grados 2°, 3°, 4° y 5° dan cuenta de su desarrollo progresivo en la comprensión de cómo el lenguaje está formado por diferentes unidades (sonidos, palabras, oraciones y discursos) y del uso apropiado de algunas de sus formas según la situación de comunicación.

REVISIÓN DE LA ESCRITURA (Escrituras reales por grado)

Los niños y las niñas de los grados 2°, 3°, 4° y 5° dan cuenta de la conciencia de uso y control de los mecanismos semánticos, sintácticos y pragmáticos que regulan la producción de la escritura.

LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

Los niños y las niñas de los grados 2°, 3°, 4° y 5° comprenden diferentes tipos de textos y dan cuenta de la información contenida en ellos de manera local o global. Relacionan información dada en los textos para hacer inferencias o deducir lo no dicho de manera explícita, y usan sus saberes previos para evaluar el contenido y la forma de los textos.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Proceso de aprendizaje 2

HABILIDADES BÁSICAS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Prueba Aprendamos Educación Básica Primaria

Sugerencias Pedagógicas, Área de Lenguaje, Grados de 2° a 5°

Estimados docentes, es necesario recordar que las habilidades comunicativas, así como los procesos y los saberes que ellas involucran, se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad que no se desarrollan a cabalidad al finalizar cada grado, y que el progreso en este desarrollo depende en un 100% de la diversidad y la riqueza de las experiencias comunicativas que la escuela y la familia brinden al estudiante, entendido este como un sujeto hacedor de sentidos y de interpretaciones al hablar, al escuchar, al escribir y al leer. Así, progresivamente va avanzando en el uso y el manejo del lenguaje de manera significativa y funcional.

Atendiendo a los lineamientos que fundamentan los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de la competencia comunicativa se debe analizar por conjuntos de grados. Esto debido a que el desarrollo de habilidades, destrezas y comprensiones en el campo del lenguaje se logra gracias al aprendizaje por procesos, cuya característica principal es su transversalidad en la acción de la comunicación. Lo anterior exige que la enseñanza del lenguaje se imparta también por procesos y no por temas o contenidos aislados por grado. Ahora bien, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se brindan algunos elementos discriminados por grado para apoyar el avance en lo que se espera que deba saber y saber hacer cualquier estudiante involucrado en el proceso educativo. En este sentido, la pregunta que guía las siguientes sugerencias pedagógicas es:

Si lo que se espera de un estudiante al terminar cada ciclo escolar (3.º, 5.º, 7.º, 9.º y 11.º) es..., entonces:

¿Qué debemos hacer en los grados intermedios, apoyados en los DBA y los EBC, para lograrlo?

DBA relacionados con las habilidades básicas para la lectura y la escritura

En principio, todos los DBA están relacionados con esta prueba, pues al hablar, leer y escribir se ponen en juego todas las habilidades básicas iniciales. Sin embargo, hay algunas tareas específicas en los DBA por grados que vale destacar:

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Para grado 2.º: 2, 3, 4, 5, y 6.

2. Reconoce que una misma consonante al unirse con una vocal tiene sonidos distintos o que distintas letras tienen sonidos similares.	3. Lee y escribe correctamente palabras que contienen sílabas con representación sonora única.
4. Reconoce que las palabras están compuestas por sílabas y puede separarlas para formar palabras nuevas o cuando cambia de renglón.	5. Identifica palabras de la misma familia y puede producir listas, esquemas o textos cortos con ellas.
6. Reconoce qué son antónimos y sinónimos y los usa en textos orales y escritos.	

Para grado 3.º: 2, 3, 4, 5, y 6.

2. . Sabe qué son los sustantivos y adjetivos y los utiliza en sus producciones orales o escritas.	3. Usa conectores copulativos y disyuntivos entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos. Copulativos (además, también, igualmente) Disyuntivos: (ni, pero, sin embargo.).
4. Aplica las reglas ortográficas (utiliza tildes, mayúsculas y puntuación)	5. Utiliza en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios.
6. Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto.	

Para grado 4.º: 2 y 3.

2. Reconoce que las palabras tienen raíces, afijos y sufijos y las usa para dar significado a nuevas palabras	3. Utiliza diferentes tipos de conectores (comparativos, de consecuencia, condicionales, entre otros) para dar coherencia global a un texto.
---	--

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Para grado 5.º: 2, 3, 4, 5, y 6.

<p>2. Reconoce las clases de palabras y comprende que cada una de ellas tiene un uso diferente en las oraciones de textos dados.</p>	<p>3. Escribe y separa correctamente palabras que contengan hiatos, diptongos y triptongos</p>
<p>4. Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.</p>	<p>5. Conoce y utiliza la tilde diacrítica en monosílabos para distinguir palabras idénticas de diferentes categorías gramaticales (dé, él, más mí)</p>

Cada uno de los procesos que les subyace a los mencionados DBA, aunque aparentemente nos recuerden tareas muy tradicionales, informan acerca del grado de desarrollo de un corpus de micro habilidades más amplio que involucran las conciencias fonológica, sintáctica, semántica y pragmática, en el dominio de la competencia comunicativa. Estas micros habilidades dan información acerca de:

- La capacidad que permite la adecuada pronunciación de los sonidos y sus combinaciones.
- La capacidad para tomar conciencia, identificar y manipular los fonemas y sus reglas de combinación; esto es, las sílabas de las palabras (conciencia silábica) y los fonemas (conciencia fonémica).
- La capacidad para identificar y manipular las palabras que componen una frase.
- La capacidad para evocar y producir palabras, teniendo en cuenta su significado.
- La capacidad para evocar y producir palabras en función de su significado en contextos específicos.
- La capacidad para relacionar y ordenar palabras con sus relacionantes según las leyes de la morfología y la sintáctica.
- La capacidad para evocar y producir enunciados, textos, conversaciones atendiendo a los propósitos y situaciones de comunicación.
- La capacidad para distinguir qué textos se adecuan o no a las reglas sintácticas, y de cuando el contexto o la situación de comunicación me aprueban los usos vistos como inadecuados desde el sistema.
- La capacidad para expresar un discurso en función de un propósito y un contexto especificado.
- La capacidad para utilizar/entender el lenguaje no verbal (gestos, mirada, la posición del cuerpo, etc.) de un discurso en función del proceso de la significación.

Preguntas de la prueba aprendamos que se relacionan con estas micro habilidades básicas

Para todos los grados, las preguntas que tienen que ver con esta parte de la prueba van de la 1 a la 16. La prueba indaga por las capacidades para:

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- Reconocer que los sonidos o fonemas están representados por grafemas o signos gráficos que al combinarlos con otros, forman unidades sonoras y escritas que aportan al significado de las palabras.
- Comprender e identificar que las palabras cumplen funciones y que atendiendo a estas funciones se relacionan entre sí, para estructurar las ideas que necesitamos expresar.
- Reconocer y usar las reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas que median la producción de la escritura.
- Reflexionar y evaluar sobre el significado de las palabras y los enunciados en relación con los hablantes o participantes en una situación de comunicación dada.

Atendiendo a la idea de que no resulta suficiente aprender las reglas del sistema para ser un auténtico usuario de la lengua, en la prueba aprendamos dichas competencias se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas (en lo sintáctico, morfológico, semántico y pragmático), así, las preguntas enfrentan al estudiante, en cada uno de los grados, a resolver situaciones comunicativas, a reflexionar sobre la norma y las reglas del sistema a partir de una situación de comunicación dada.

Interpretación de los resultados de la prueba en habilidades básicas

Con las preguntas de esta categoría, para los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º, se pretende rastrear el desarrollo progresivo de los estudiantes en la comprensión de cómo el lenguaje está formado por diferentes unidades (sonidos, palabras, oraciones, párrafos y texto) y del uso más apropiado de algunas de sus formas según las exigencias de la situación de comunicación.

Si en la prueba el estudiante responde, de manera acertada, menos del 70% de los ítems de esta categoría, se dice que no ha logrado lo esperado.

Conceptos y procesos que el docente debe tener en cuenta:

- Habilidades básicas
- Conciencia fonológica
- Conciencia léxica-sintáctica
- Conciencia semántica
- Conciencia pragmática

¿Qué se entiende por *habilidades básicas para la lectura y la escritura*? ¿Qué aportan estas habilidades básicas al desarrollo de la competencia comunicativa?

Al entrar en la sistematización y uso de lenguaje escrito, el niño avanza progresivamente en su saber acerca de cómo el lenguaje escrito toma diferentes formas, que estas formas tienen convenciones que regulan sus usos y que la escritura está regulada por reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. En este sentido, se va ampliando la conciencia metalingüística que ya tenía el estudiante de su experiencia extraescolar en torno a las formas de presentación visual del sistema escrito, así como

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

de sus convenciones y reglas. Las habilidades básicas se perciben en su complejidad funcional, es decir, el sistema regulado por el uso cultural y social.

Respecto de los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º, con habilidades básicas se hace referencia al conjunto de acciones y operaciones que posibilitan la participación adecuada del usuario de una lengua en interacciones comunicativas diversas (leer, hablar, escuchar y escribir).

En la enseñanza, los procesos relacionados con las unidades del lenguaje y sus reglas (gramaticales, sintácticas, lexicales, semánticas y pragmáticas) suelen considerarse de forma separada de los procesos relacionados con la comprensión del significado y de los contextos de uso. Este tipo de prácticas tradicionales deja a un lado la idea de que los procesos del uso y la explicación del uso son interactuantes. A medida que se experimentan los usos, se van construyendo las reglas y sus acepciones. La activación de estos procesos involucra también componentes motivacionales, metacognitivos y sociales, de colaboración con otros y de participación en la comunidad y la cultura.

No resulta suficiente aprender las reglas del sistema para ser un auténtico usuario de la lengua. Tampoco aprender listas de sinónimos, clasificación de oraciones y clasificación de palabras asegura una actuación comunicativa exitosa, por ejemplo, al escribir. A la gramática se le ha otorgado un valor restringido, pues se suele pensar que la competencia lingüística está ligada solo a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables y, sin embargo, tal como afirma Bourdieu (1981), dicha competencia se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas y con un propósito definido. La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que se manifiesta son inseparables. La autonomía en el uso de las reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas se debe adquirir escribiendo y leyendo. Esto no inhibe la posibilidad de reflexionar sobre las normas y reglas del sistema en otro tipo de circunstancias.

En el tránsito de grado a grado de escolaridad, los niños deben ir progresando no en el contenido de un listado de temas, sino en el uso y reconocimiento de nuevas estructuras gramaticales, lexicales, etc., en la comprensión de cómo la escritura se modifica según sean las intenciones y propósitos comunicativos, así como también en detectar y dar explicación del comportamiento de las unidades del lenguaje y su funcionalidad en los eventos de la comunicación. De esta manera, en las pruebas Aprendamos, en todos los grados, se recogen preguntas que indagan por las habilidades de los estudiantes para lo siguiente:

- Identificar sonidos o unidades sonoras similares en diferentes posiciones.
- Asociar las imágenes según la estructura silábica de las palabras que las nombran.
- Reconocer palabras que suenan igual pero que se escriben diferente y significan cosas distintas / palabras que suenan igual, se escriben igual pero significan cosas distintas.
- Dada una situación, señalar las palabras que le permiten nombrar el sujeto, lo que hace y cómo lo hace.
- Dada una situación de comunicación particular, completar el enunciado eligiendo la palabra adecuada a la situación.
- Identificar los conectores o nexos que le permiten relacionar palabras y oraciones con sentido.
- Clasificar las oraciones de acuerdo a lo que expresan.
- Identificar el acto habla adecuado a la exigencia de la situación de comunicación.
- Identificar el propósito comunicativo de un acto de habla atendiendo al contexto.
- Identificar enunciados o expresiones que según la situación tienen un sentido diferente.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Para lograr un desarrollo integral de la competencia comunicativa es importante que el estudiante se enfrente al uso y a la explicación de los elementos estructurales del lenguaje. El objetivo inicial es animar a los alumnos a formularse preguntas acerca de los elementos del lenguaje, así como mostrarles y transmitirles confianza en el dominio de los patrones lingüísticos. Lo que significa hacer explícito en el aula el hecho de que el lenguaje es una capacidad intrínseca al individuo que se compone de cuatro aspectos fundamentales: semántico, léxico-sintáctico, pragmático y fonológico, los cuales se interrelacionan en la acción de la comunicación para permitir la expresión y comprensión de enunciados comunicativos tanto orales como escritos. En esta interacción, entre el uso y la explicación, surge el concepto de conciencia como el conocimiento que se posee acerca del lenguaje a través del uso. Frente al trabajo con las unidades del lenguaje se han determinado para la prueba cuatro conciencias:

1) Conciencia fonológica	2) Conciencia léxico-sintáctica	3) Conciencia semántica	4) Conciencia pragmática
<p>“La habilidad metafonológica corresponde a la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de forma deliberada” (Gombert 1990, p. 29). Aunque se adquiere entre los 5 y 6 años, se desarrolla de manera progresiva a partir de los 6 ó 7 años cuando se entra en interacción con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tiene que ver con la habilidad de discriminación auditiva de los sonidos del lenguaje. - Conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas.</p>	<p>“La habilidad metasintáctica nos remite a la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de que controle según la necesidad en la comunicación el uso de las reglas gramaticales” (Gombert 1990, p. 29).</p> <p>Tiene que ver no sólo con la “capacidad para reflexionar sobre las palabras y la estructura interna de las oraciones gramaticales” (Tunmer y Cols, 1984, p. 92), sino además con la coherencia y la utilización del lenguaje en un contexto social.</p>	<p>“El dominio de la metasemántica se refiere, tanto a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, como a la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente” (Gombert 1990, p. 87).</p> <p>Tiene que ver con la capacidad de establecer semejanzas y diferencias entre eventos a partir de parámetros establecidos.</p>	<p>“Es una capacidad metalingüística particular, especialmente la capacidad de representar, organizar y regular los empleos mismos del discurso” (Hickman, 1983 p. 21) ó es “El dominio de las relaciones existentes entre el sistema lingüístico y el contexto de utilización” (Gombert 1990, p. 125).</p> <p>Tiene que ver con la utilización del lenguaje en una situación social. Incluye las funciones del lenguaje que se evidencian en el discurso. Un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se presentan entre el sistema lingüístico y las exigencias desde el contexto. (Pratt y Nesdale, 1984, p. 105).</p>

Al considerar estas habilidades metalingüísticas de manera integral y no por separado, como tradicionalmente ocurre, se podrá obtener información relevante con respecto a su presencia e incidencia en la escritura, la lectura y comprensión de textos.

En cuanto a la relación entre los procesos del habla y el desarrollo de la lectura y la escritura, la conclusión a la que se ha llegado es que, para desarrollar el lenguaje oral, el niño solo necesita contar con un entorno lingüístico apropiado, mientras que la lectura y la escritura requieren, en la mayoría de los casos, de la enseñanza sistemática. Esto obedece a que se trata de procesos en los que se pone en juego la reconstrucción del sistema como continuación de una apropiación que ya se había iniciado antes de ingresar a la escuela, pero que permanecía oculta en los intercambios sociales principalmente orales. Hablar de conciencias tiene que ver con ello, con la reconstrucción consiente, en el sentido de que no se limita a la asociación entre formas gráficas y sonidos o formas sonoras, sino a la reconstrucción conceptual o explicación del uso según el contexto.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Ángela Signorini, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, en su artículo *La conciencia fonológica y la lectura*, realizó un seguimiento importante a numerosas investigaciones en torno a la relación entre el ideal alfabético y la conciencia fonológica. En el artículo mencionado, ella cita a W. Tunmer (Tunmer, 1991), para quien el desarrollo de las habilidades metalingüísticas está asociado con un cambio en las capacidades cognitivas del niño durante la segunda infancia. Según este autor, los niños entre los cinco y los siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer y a escribir, ya que ellas activan la necesidad de ir reflexionando sobre las reglas del sistema y las convenciones en sus usos. A diferencia de esta postura, otros autores consideran que la conciencia fonológica no constituye un aspecto del desarrollo cognitivo general, sino que forma parte del conjunto específico de las habilidades de procesamiento fonológico, que incluyen la percepción y producción del habla, es decir antes de entrar en los procesos de formalización del sistema. (Para profundizar acerca del tema se puede consultar Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987).

Frente a la pregunta de si ¿la conciencia fonológica es un prerrequisito o una consecuencia de la adquisición de la lectura en un sistema alfabético?, algunos investigadores sostienen que la habilidad para analizar la estructura fonológica de las palabras habladas facilitará al niño el descubrimiento del principio alfabético. Para otros, el contacto con la escritura alfabética provee conocimientos explícitos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, que complementa el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y percepción del habla. Una tercera posibilidad es que la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se desarrollen en forma recíproca. (Para una revisión de trabajos sobre el tema ver Brady y Shankweiler, 1991; Defior, 1994; Wagner y Torgensen, 1987).

Otros trabajos realizados en la década de los setenta reportaron correlaciones fuertes entre conciencia fonológica y lectura; estos resultados llevaron a los investigadores a considerar la conciencia fonológica como un predictor importante del desempeño en lectura (para una revisión ver Defior, 1994; y Wagner y Torgensen, 1987). El diseño correlacional simultáneo de estos trabajos hace cuestionable la conclusión de que la conciencia fonológica es un factor causal de la habilidad lectora.

Los resultados de este tipo de investigaciones demuestran que la ejercitación en conciencia fonológica, especialmente cuando los ejercicios incluyen también manipulación de letras, tienen un efecto positivo sobre el desempeño posterior en lectura y escritura (ver Defior y Tudela, 1994; y Domínguez, 1996, para el español; en Brady y Shankweiler, 1991, se revisan estudios en otras lenguas). Por otra parte, los estudios del grupo de investigadores de la Universidad de Bruselas demuestran que ciertas habilidades de conciencia fonológica se desarrollan como consecuencia de la enseñanza de una escritura alfabética. (Para profundizar sobre el tema consultar las investigaciones de (Morais, 1991) y de Alegría, Pignot y Morais (1982).

En síntesis, hasta antes del 1990 algunas investigaciones coinciden en afirmar que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de la adquisición de la lectura y que las habilidades metafonológicas en niños pre lectores predicen el desempeño en lectura y escritura. Otros pocos, en cambio, sostienen que la conciencia fonológica es una consecuencia de la exposición a una escritura alfabética.

Las conceptualizaciones polémicas sobre las relaciones entre la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se han ido reformulando y complejizando. Actualmente la conciencia fonológica se concibe como un continuo y no un fenómeno unitario, por tal motivo los investigadores coinciden en hablar de niveles de conciencia fonológica. La idea general es que la conciencia fonológica está formada por un conjunto de habilidades, de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el desarrollo. Por un lado, desde el punto de vista lingüístico, la conciencia fonológica implica el conocimiento y manipulación de un rango de unidades de distinto nivel como sílabas, rimas y sonidos aislados. Por otra parte, las tareas usadas para medir la conciencia fonológica varían en cuanto a las demandas cognitivas que imponen, desde el reconocimiento de rimas y la segmentación en sílabas, hasta complejas manipulaciones de sonidos aislados en los análisis de registros del habla. (Para consultar acerca del tema, p.e., Yopp, 1988).

Atendiendo a lo dicho anteriormente, es razonable pensar que el desarrollo de algunas habilidades fonológicas pueden preceder a la enseñanza de la lectura en muchos niños. En esta categoría se encuentran, p.e. la sensibilidad a sílabas y rimas, que implican un nivel más global o menos analítico de conciencia fonológica. En el otro extremo del continuo, las habilidades de manipular fonemas (elisión, inversión) parecen requerir de la exposición a la escritura (Consultar Perfetti, 1991).

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

En este mismo contexto, se diría que es en la exposición a la escritura y la lectura como el estudiante hace conciencia de las reglas lexicales, sintácticas, semánticas y pragmáticas que le permiten operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje en su uso.

Sugerencias pedagógicas: leer y escribir para aprender

¿Cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a las reglas semánticas, fonológicas, sintácticas, gramaticales y pragmáticas de la lengua?

La complejidad de los procesos comunicativos y de los elementos lingüísticos que intervienen en ellos requiere del uso contextualizado para lograr la comprensión y explicación de la pertinencia de sus usos en la comunicación. Se debe tener en cuenta que los usos del lenguaje están mediados por los contextos y las particularidades de las situaciones de comunicación. Por tal motivo, en el desarrollo de esa competencia lingüística intervienen procesos de orden pragmático y semántico que median la selección de estos elementos en la comunicación. Cuando el estudiante, a través de la experiencia comunicativa, ha logrado autonomía en el uso del código y sus particularidades o rasgos, según los contextos, puede decirse que ha adquirido una conciencia organizativa (relacionada con cómo se relacionan las letras, las palabras y las oraciones en un párrafo o texto), una conciencia gramatical, una conciencia fonológica, una conciencia lexical, una conciencia morfológica y una conciencia sintáctica, entre otras. Esto incluye rasgos de registros lingüísticos inclusive, así como de las variaciones fonéticas determinadas por la región.

Entre los grados 1.º y 3.º, los niños están aún en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Aquí se espera que el niño vaya avanzando grado a grado en la comprensión de los elementos que componen el lenguaje, así como en las reglas del uso y las convenciones según el contexto y las exigencias de la situación de comunicación. En este largo proceso que viene desde los primeros años de escolaridad, los niños evidencian falencias al leer y al escribir que comprometen directamente el trabajo de la conciencia fonológica, lexical, sintáctica y pragmática. Para ello un trabajo inicial consiste en reforzar los principios básicos de la alfabetización:

- Para empezar, el docente puede seleccionar un texto corto sobre un tema de interés de los estudiantes. Luego, se elige un grupo de palabras del texto y se realizan ejercicios asociados a la fragmentación, por ejemplo, utilizando palmadas y golpes de voz. A continuación, a partir de las sílabas fragmentadas y sus sonidos se propone que los estudiantes formen nuevas palabras (síntesis) y que, al segmentar sonidos (análisis), cambien el significado de estas. Asimismo, se pueden desarrollar ejercicios que permitan identificar los sonidos iniciales de las palabras o imágenes cuyos nombres comparten el mismo sonido inicial, al igual que aislar sonidos de sílabas que permiten configurar nuevas palabras y con estas cambiar el sentido global del texto.
- El docente puede seleccionar la letra de una canción o un poema que se destaque por sus rimas. En relación a este, se pueden realizar ejercicios que permitan la fragmentación y el conteo de sílabas en las palabras que riman, la formación de nuevas palabras omitiendo, sustituyendo o adicionando sílabas, la sustitución de las palabras que riman para identificar nuevos significados del verso y la construcción de una nueva letra de la canción o poema.
- En otros casos es necesario volver a los soportes visuales (imagen, gesto fonético, palmadas) o con el apoyo de la grafía de los sonidos o sílabas para analizar la segmentación de sílabas, el reconocimiento y la distinción de fonemas.
- Realizar cruces entre sílabas para armar nuevas palabras.
- Unir/asociar imágenes con estructuras silábicas iguales.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- Clasificar imágenes según estructura silábica.
- Identificar cuantas sílabas tiene la palabra palmeada.
- Unir imágenes de palabras que contiene la estructura silábica dada.
- Señalar imágenes que no se corresponden con la estructura silábica dada.
- Otras actividades que se pueden desarrollar, sin aislarlas de un tema específico de la clase, están relacionadas con los ejercicios de atención y discriminación visual, construcción de conceptos básicos (direccionalidad, tamaños, posición espacial, número, orden, etc. y el desarrollo de la motricidad (seguir dirección de líneas), entre otras. **En revisión para aumentar otra acción**
- En un párrafo corto que tenga sentido completo, se lee el texto, se lanzan hipótesis acerca de su contenido y de su estructura. Como paso siguiente, se identifican las oraciones que lo componen y analizan las palabras en función del sentido total del texto: ¿qué función cumple cada una de las palabras en el conjunto?
- Omitir una palabra funcional (por ejemplo un conector), leer nuevamente el texto, de manera tal que el estudiante reconozca la importancia de ese elemento dentro del conjunto de palabras que conforman el párrafo. También se puede reemplazar por otros conectores con el fin de hacer notar la pertinencia de la elección con respecto a lo que se expresa en el escrito.
- Teniendo en cuenta que todo en el lenguaje puede ser explicado con base en las funciones que cumple, es importante que el estudiante reconozca la necesidad de utilizar el lenguaje de manera estratégica, adecuando sus usos y reglas a las exigencias de la situación y del contexto de la comunicación (la situación hace referencia al lugar, la naturaleza de los receptores, el tema a tratar y los objetivos que se persiguen en la comunicación, el contexto hace referencia al entorno lingüístico en que se halla el mensaje concreto a analizar). El lenguaje no se emplea en la nada, "funciona" en 'contextos de situación', y cualquier explicación del lenguaje que omita incluir la situación como ingrediente esencial posiblemente resulte artificial e inútil." (Halliday 1982 : 42)

Las anteriores actividades permiten que los estudiantes desarrollen sensibilidad hacia las estructuras más pequeñas de la lengua: los fonemas (vocales y consonantes). Al igual que comprendan cómo estas estructuras, en sus respectivas combinaciones, dan origen a la significación de palabras, oraciones, párrafos y textos que responden a necesidades comunicativas.

Cabe aclarar que estas actividades no garantizan la buena lectura y la buena escritura. Sin embargo, sí generan espacios para reflexiones que, en su momento, apoyarán el desarrollo de habilidades básicas para la escritura y la lectura.

La tarea en el aula es y será siempre proporcionarles a los estudiantes un amplio abanico de materiales y situaciones en las que puedan cuestionar cualquier aspecto del lenguaje. Por su parte, encontrar respuestas adecuadas frente a estos cuestionamientos y definir estrategias para satisfacer necesidades comunicativas aportan a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación, por otro.

¿Cómo lograr que los estudiantes de grado 2.º y 3.º logren avanzar en el desarrollo de las habilidades básicas para la lectura y la escritura?

Para estos primeros grados, en una actividad de lecto-escritura, siempre contextualizada, es necesario llevar a cabo procesos de reconocimiento de palabras; esto permite acceder a sus posibles significados. La tarea se puede realizar por medio de dos rutas: la léxica o la fonológica.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- *La ruta léxica* conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia, teniendo en cuenta que a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, lo cual facilita y agiliza la lectura.
- *La ruta fonológica* permite leer palabras desconocidas o un fragmento discursivo al que no se le haya sentido, en la medida en que al transformar cada grafema en su sonido se aporta a la obtención del significado de las palabras en su conjunto. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético.

A través de los procesos sintácticos se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establecen relaciones entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes. La valoración de este proceso puede desarrollarse de dos maneras. La primera consiste en fomentar la comprensión de distintas estructuras gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente. La segunda forma de evaluar los procesos sintácticos se apoya en la lectura en voz alta de textos con signos de puntuación, con ello se podrá establecer el dominio del estudiante acerca de las unidades de sentido.

Los procesos semánticos, fundamentales para la comprensión de textos, se pueden llevar a cabo mediante la tarea de extraer significados y plantear la relación de estos con los saberes previos acerca del tema. Por medio de la estructura semántica, el hablante hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite y, además, los integra a la información que posee el hablante.

Estos procesos semánticos constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar. Como se trata de procesos que se adquieren espontáneamente, requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias cognitivas complejas. La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto pueden plantearse preguntas a los estudiantes sobre datos explícitos que aparecen allí, al igual que puede pedírseles realizar inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado.

A continuación se detallarán algunos casos en los que hay que trabajar en estos primeros grados para lograr la comprensión del sistema en uso:

- En cuanto a la *composición de las unidades*, no es lo mismo que el niño conozca el alfabeto, a que lo reconozca en su funcionamiento. Se trata de que el estudiante reconozca cómo varía el sonido de cada letra de acuerdo a las vocales o las consonantes que las acompañan; y cómo esas letras, que en un principio no tienen sentido, se van relacionando y componiendo en palabras, oraciones y párrafos para estructurar sentidos. Del mismo modo, debe reconocer la función que cumplen las palabras en la composición de las oraciones para expresar ideas; y cómo las oraciones también cumplen funciones y adquieren rasgos que permiten clasificarlas de acuerdo a la intención del hablante.
- En otro nivel, es sustancial que los estudiantes perciban y experimenten que las palabras adquieren ciertos *rasgos de sonoridad* debido a ciertos marcadores textuales que se les añaden para indicar y producir sentido. Por ejemplo, en el caso de las palabras *envió* y *envío*, la tilde marca una diferencia de sentido, algo semejante ocurre con los signos de puntuación, los signos de exclamación y las comillas. Hay otros marcadores que hacen parte de la gramática de la publicidad, estos tienen que ver con la significación gráfica o de imprenta (tamaño de fuente, combinación de palabras con diferentes disposiciones en el texto, el cambio de sentido de palabras para lograr un efecto en el lector, etc.). Todo ello conforma gramáticas que surgen de la necesidad de comunicar algo en un contexto particular.
- Resulta fundamental llamar la atención de los estudiantes sobre cómo el significado que podemos percibir en las oraciones que componen el párrafo de un texto pueden interpretarse en dos niveles. El primero corresponde al significado convencional, el cual es literal; mientras que el segundo se refiere al significado del hablante, el cual tiene que ver con la intención y suele dar una información más amplia y, en algunos casos, distinta de la que se percibe superficialmente.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- Otro rasgo importante es *la ortografía* en su condición real. La ortografía en nuestra lengua no es fonética, en su mayoría obedece a rasgos fonológicos. Un ejemplo de esto es que el niño encuentra palabras que se pronuncian igual, pero que se escriben distinto y significan cosas diferentes. Por ejemplo: arrollo y arroyo, caza y casa, votar y botar, ahí y hay, abría y habría, etc. La significación de estas palabras y su escritura ortográfica dependen de cómo se usen.

En los grados 2° y 3° se solidifica en gran parte el interés por la escritura y la lectura, pero también se puede construir el interés por reflexionar acerca de los usos del lenguaje, sus reglas y convenciones en las necesidades de la comunicación: En este sentido es fundamental que al estudiante se le brinde la posibilidad de reflexionar y resolver, en situaciones contextualizadas aspectos como:

- Identificar unidades sonoras similares en diferentes posiciones. Pueden asociarse estos rasgos a partir de rimas, cantos, trabalenguas, etc.
- Reconocer cómo la división silábica determina convenciones importantes en el proceso de la escritura.
- Reconocer cómo dependiendo de dónde se ponga la coma o el punto, el mensaje cambia de sentido.
- Reconocer que los pronombres y los artículos, además de conservar la estructura oracional gramatical, tienen funciones importantes en la conservación de la unidad de sentido en los textos: su función en la correferencialidad, su función en la conservación de un tópico. Puede hacerse uso de estos rasgos para buscar la coherencia y la cohesión de lo que se dice, en lugar de caer en la actividad de hacer listas de artículos y pronombres.
- Identificar que hay palabras que suenan igual, pero que se escriben diferente y que significan cosas distintas. Esto apoyará la posterior comprensión de las reglas ortográficas.
- Identificar que las palabras cumplen diferentes funciones en la escritura. Por ejemplo, dada una situación, señalarles a los estudiantes las palabras que les permiten nombrar el sujeto, qué hace y cómo lo hace.
- Reconocer que hay palabras que nos permiten conectar nuestras ideas para expresar nuestras intenciones o sentimientos frente a las cosas y el mundo de una manera coherente (Relaciones de causa- contradicción igualdad, oposición, adición contraste., etc.)
- Reflexionar y reconocer cómo las oraciones que se expresan dentro de una situación de comunicación, con unos propósitos específicos, nos dicen mucho de las intenciones de los hablantes.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Cuando se dice que en situaciones contextualizadas no es coger un texto y que señalen cuáles son los adjetivos, verbos, o conectores. Se trata de que en el mismo proceso de la escritura y la lectura se dé la necesidad de indagar por estos elementos y que se haga un uso consciente de las reglas y las convenciones. El progreso en la complejidad de uso de los elementos de la gramática y de la semántica, así como el grado de desarrollo en su comprensión, dependerá de las oportunidades que tenga para experimentar la necesidad de sus usos.

¿Cómo lograr que los estudiantes de 4.º y 5.º logren un avance significativo en el desarrollo de habilidades básicas para la lectura y la escritura?

Un estudiante de 5.º debe estar ya en capacidad de reconocer y usar las reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas para organizar sus ideas en estructuras globales coherentes y cohesivas. Avance que marca el dominio del lenguaje escrito. El estudiante pasa del momento de aprender a leer al momento en que se aprende leyendo. Para reforzar este tránsito es importante propiciar:

- Situaciones de escritura en las que los estudiantes identifiquen y seleccionen las ideas, su organización y los conectores pertinentes para expresar lo que se desea. Esto apoya la explicación de cómo las reglas gramaticales y de construcción oracional dependen de los propósitos de la comunicación y de la intención de los hablantes.
- Situaciones de comunicación que permitan reflexionar y evaluar el significado de las palabras y los enunciados con relación a los hablantes o participantes en la situación de comunicación. Este tipo de espacios permiten elaborar la explicación pragmática que subyace a la clasificación, por ejemplo, de los tipos de oraciones según su función y su estructura. Se debe procurar que los estudiantes reflexionen sobre los enunciados y los efectos que se buscan con ellos.

Es importante enfrentar a los estudiantes a situaciones de comunicación oral y escrita en las que se vean en la necesidad de reflexionar y resolver:

- Dada una situación de comunicación particular, indique o señale qué le hace falta a un enunciado para tener sentido o qué se le debe añadir para que cambie de sentido.
- Dada una situación de comunicación particular, complete un enunciado eligiendo la palabra adecuada para el caso.
- Dada una situación de comunicación particular, asocie las palabras de manera que describa lo que ocurre en un evento.
- Dada una situación de comunicación, impulse al estudiante a reconocer cómo la entonación y el acento modifican el sentido de lo que se expresa.

También es crucial enfrentar al estudiante a situaciones de lectura y escritura en las que se perciban usos inadecuados en relación al sistema y las reglas de la lengua, pero adecuados por determinación de la situación de comunicación. Para esto, pueden plantearse casos que presenten elementos como los siguientes:

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- ambigüedad sintáctica y semántica
- ambigüedad contextual
- sonidos de los dialectos regionales
- registros

De manera sintética, vale la pena plantear en estas actividades dos asuntos: la identificación del propósito comunicativo de un acto de habla atendiendo al contexto, la reflexión sobre la situación de comunicación y la evaluación de la pertinencia de los actos de habla.

Se trata de que el estudiante entre en contacto con situaciones que le permitan comprender aquellos rasgos lingüísticos que reflejan matices en el uso de acuerdo a la situación y que aprenda a activarlos en el momento adecuado.

Un ejemplo de estos casos es el enunciado:

¿Me puedes abrir la ventana?

No se trata de la pregunta como tal, sino de una forma cortés de pedir a alguien que nos haga un favor.

La *pragmática* influye, sin duda, en la forma de construir oraciones, por lo que los elementos extralingüísticos desempeñan un papel importante respecto de lo lingüístico. Otro caso, por ejemplo, es el de la ironía. ¿Podemos acaso dar forma gramatical a la ironía? ¿Cómo reconocemos una oración irónica frente a otra que no lo es? La respuesta está en el contexto, pero nuevamente tenemos como referente un elemento extralingüístico. Se deben trabajar todos estos aspectos en el aula para que el estudiante le encuentre sentido a las reglas del sistema, a la riqueza que adquiere al analizarlas ya no en la quietud de la regla cumplida, sino en la riqueza de uso según los contextos y situaciones de comunicación.

Otro ejercicio relacionado con la ironía es el sarcasmo, este puede entenderse como la manifestación de una burla por medio de la ironía. Por ejemplo, en una situación de comunicación dada, alguien en vez de calificar negativamente a otro, lo califica positivamente para resaltar lo negativo mediante una crítica encubierta.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes: narration, argumentation, description, conversation, explication, dialogue*. París, Francia: Nathan.
- Ignorini, Angela; de Manrique, Ana María Borzone. (2003) *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol 20(1), 5-30.
- Anderson, S. R. (1985). *Phonology in the twentieth century*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Atorresi, A. et al. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Atorresi, A. et al. (2005). *Manual para la codificación de ítems de escritura*. Documentos LLECE.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2009). *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación escritura y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D. R. (eds.). (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.
- BOURDIEU, P. (1985), ¿Qué significa hablar?. *Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Desidano, F. y Avendaño, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Defior, S. (1994). *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-73.
- Defior, S. y Tudela P. (1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 5-14.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Ferrer, V. (2001): *Las habilidades sociales en la escuela: ¿a favor o en contra?(conductas, pensamientos, valores, emociones)*. *Revista Aula de innovación educativa*, N° 102, págs: 6-12.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalingüistique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Grupo DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, 15, 165-189.

Grupo EVA. (1991). *Evaluer les écrits a l'écoleprimaire: fiches pour faire la classe*. París, Francia: Hachette.

Halliday, M.A.K. (1979) *El lenguaje como semiótica social* México: Fondo de Cultura Económica.

ICFES. (2011). Tercer estudio regional comparativo y explicativo: revisión y actualización del análisis curricular. Bogotá, D. C.: ICFES.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 68-80.

Liberman, A. M. (1988). Reading is hard just because listening is easy. *Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research*, SR-95/96, 145-150.

Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.

Olson, D. (1995). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.

Turner, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. L. Reiben y C. A. Perfetti (eds.), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*.

Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Proceso de aprendizaje 3

REVISIÓN DE LA ESCRITURA

Pruebas Aprendamos Educación Básica Primaria

Sugerencias pedagógicas, Área de Lenguaje, Grados de 2° a 5°

Estimados docentes, es necesario recordar que las habilidades comunicativas, así como los procesos y los saberes que ellas involucran, se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad que no se desarrollan a cabalidad al finalizar cada grado, y que el progreso en este desarrollo depende en un 100% de la diversidad y la riqueza de las experiencias comunicativas que la escuela y la familia brinden al estudiante, entendido este como un sujeto hacedor de sentidos y de interpretaciones al hablar, al escuchar, al escribir y al leer. Así, progresivamente va avanzando en el uso y el manejo del lenguaje de manera significativa y funcional.

Atendiendo a los lineamientos que fundamentan los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de la competencia comunicativa se debe analizar por conjuntos de grados. Esto debido a que el desarrollo de habilidades, destrezas y comprensiones en el campo del lenguaje se logra gracias al aprendizaje por procesos, cuya característica principal es su transversalidad en la acción de la comunicación. Lo anterior exige que la enseñanza del lenguaje se imparta también por procesos y no por temas o contenidos aislados por grado. Ahora bien, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se brindan algunos elementos discriminados por grado para apoyar el avance en lo que se espera que deba saber y saber hacer cualquier estudiante involucrado en el proceso educativo. En este sentido, la pregunta que guía las siguientes sugerencias pedagógicas es:

Si lo que se espera de un estudiante al terminar cada ciclo escolar (3.º, 5.º, 7.º, 9.º y 11.º) es..., entonces:

¿Qué debemos hacer en los grados intermedios, apoyados en los DBA y los EBC, para lograrlo?

DBA relacionados con las habilidades básicas para la lectura y la escritura

En principio, todos aquellos DBA que tienen que ver con las habilidades básicas están relacionados con esta parte de la prueba. Sin embargo, hay algunas tareas específicas que vale destacar:

Para grado 2.º: 11, 12 y 13.

<p>11. Planea sus escritos a partir de dos elementos: ¿Qué quiero decir? Y ¿para qué lo quiero decir?</p>	<p>12. Escribe resúmenes de textos informativos leídos o escuchados utilizando sus propias palabras.</p>
<p>13. Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.</p>	

Para grado 3.º: 8, 9 y 10.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

<p>8. Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo (¿Qué quiero decir y para qué lo quiero decir?), mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto.</p>	<p>9. Escribe textos de carácter lírico y dramático, realizando la planeación sugerida por el docente.</p>
<p>10. Escribe textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo y narrativo (realizando la planeación sugerida por el docente).</p>	

Para grado 4.º: 7 y 8.

<p>7. Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clase como en casa.</p>	<p>8. Escribe textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios.</p>
--	--

Para grado 5.º: 4, 5. 9.

<p>4. Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.</p>	<p>5. Conoce y utiliza la tilde diacrítica en monosílabos para distinguir palabras idénticas de diferentes categorías gramaticales.</p>
<p>9. Escribe artículos de opinión y biografías.</p>	

Desde los DBA, dominar la escritura no es solo conocer y manipular las unidades lingüísticas mínimas (grafemas, sílabas, palabras oraciones), sino poner en juego una variedad de microhabilidades y actitudes al servicio de la construcción del significado en un texto. Estamos haciendo alusión al dominio de aspectos cognitivos como: plantear un propósito, seleccionar las ideas para cumplir con ese propósito, hallar las palabras pertinentes para conectar y dar desarrollo a las ideas, buscar la unidad y coherencia del texto, además de revisar y reescribir el escrito.

Además de las convenciones de ortográficas, gramaticales y de presentación, se espera que los estudiantes puedan diferenciar tipos textuales, situaciones de comunicación, géneros y aspectos implicados en la escritura que obedecen a la cultura impresa y al acto de escribir de manera formal.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Preguntas de la prueba que se relacionan con la escritura y la revisión de la escritura

La tercera parte de la prueba, que corresponde a la revisión de la escritura, de 11 preguntas enumeradas de la 17 a la 27.

Estas preguntas indagan por la revisión y el ajuste de la escritura de un texto. La revisión y el ajuste son considerados como procesos fundamentales en la composición de los escritos y aporta gran información, tanto al estudiante como al docente, de cómo va el desarrollo en el proceso de la escritura.

En este caso el estudiante revisa el escrito producido por otro niño de su mismo nivel de escolaridad. Verifica si las ideas que ha desarrollado su compañero se ajustan a los objetivos y las consideraciones dadas inicialmente al describir la situación de comunicación.

Por otra parte, el revisor debe constatar:

- Si la presentación del texto es clara y correcta.
- Si utiliza el registro adecuado.
- Si el propósito de la escritura se cumple.
- Si el texto contiene la información necesaria.
- Si el texto tiene la estructura adecuada.
- Si los puntos y las comas están bien usados.
- Si usa adecuadamente los conectores.
- Si hay errores ortográficos o gramaticales que afecten la significación del texto.

Todos los anteriores aspectos mencionados se evalúan de manera gradual atendiendo a la situación de comunicación y al tipo de texto que el estudiante debe revisar según el grado. En los grados 2° y 3° el escrito es una carta que un niño escribió a su deportista favorito con el fin de contarle por qué lo admira e invitarlo al colegio para que juegue con los niños en la semana deportiva. En los grados 4° y 5° el texto obedece al propósito de explicar cómo se amarran los cordones de los zapatos y las razones de la importancia de amarrarse los zapatos.

Interpretación de los resultados

Con las preguntas de esta categoría se espera que los niños de grado 2.°, 3.°, 4.° y 5.° den cuenta del progreso en el control de los mecanismos semánticos, sintácticos y pragmáticos que regulan la producción de la escritura. Su desempeño se analizará a partir de tres niveles o dimensiones: lo textual, lo discursivo y el ámbito delimitado por algunas convenciones de legibilidad en los escritos. En esta parte de la prueba los estudiantes leen y revisan escrituras reales de niños.

Si en la prueba el estudiante responde, de manera acertada, menos del 70% de los ítems de esta categoría, se dice que no ha logrado lo esperado.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Conceptos y procesos que el docente debe tener en cuenta:

¿Qué significa revisar un escrito? ¿Qué aporta la revisión de los escritos al desarrollo de la competencia comunicativa?

La revisión y reescritura se consideran actividades propias del proceso de la escritura. Desde esta perspectiva, la escritura se percibe como un proceso en el que se presentan diferentes niveles y momentos. En esta prueba, el objetivo es que el estudiante logre reconocer las huellas de corrección en el texto para llegar a la reescritura del texto. En este nivel de la escritura las huellas que se deben reconocer tienen que ver con el nivel discursivo, textual y ortográfico, o de legibilidad:

- Propósito comunicativo: determina el género y la secuencia textual.
- Coherencia global: hay un tema central, el cual se mantiene a lo largo del texto.
- Concordancia oracional: en el texto se respetan las concordancias sujeto-verbo, sustantivo-determinante, pronombre-referente, etc.
- Cohesión textual: a lo largo del texto se mantienen los referentes, no se omiten palabras, hay uso adecuado de nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos), al igual que de nexos subordinantes, nexos causales, etc.
- Ortografía inicial y reglas básicas de ortografía según el grado: las asociaciones sonido-grafema se desarrollan adecuadamente, la segmentación de palabras realizada es correcta, entre otras.
- Puntuación: no deben presentarse interrupciones en las oraciones, tampoco ausencia de comas en una enumeración y debe hacerse un uso correcto del punto seguido y del punto final.
- Evaluación del proceso –evaluación del producto-

Al avanzar en la explicación de los usos, las reglas y las convenciones, la habilidad del control se activa como una conciencia escritural que les permite a los estudiantes detectar las anomalías y proponer correcciones o ajustes en diferentes niveles. En este caso, las pruebas para los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º buscan proveer información útil con respecto a las prácticas pedagógicas que median la alfabetización en el proceso de la revisión de la escritura. Se entiende que la enseñanza de estos aspectos está en proceso y que se presentan en un desarrollo gradual; aun así, se busca con esta prueba identificar indicadores de su desarrollo en cada grado para poder tomar las medidas correspondientes de manera oportuna.

Al escribir un texto desde una necesidad comunicativa particular, este debe responder a ciertas condiciones que determinan considerablemente la estructura y la organización de las unidades textuales, así como la selección de las palabras. Los estudiantes en cada uno de estos grados (2.º, 3.º, 4.º y 5.º) se enfrentan a detectar si el escrito se ajusta a la situación propuesta, si cumple con las características del texto solicitado, si en su desarrollo conserva la unidad temática, si presenta anomalías de concordancia (nominal y verbal), si hace un uso adecuado de los conectores al relacionar las ideas y, por último, si el escrito es legible y respeta las normas de la ortografía.

En consecuencia, en esta parte de las pruebas Aprendamos, las tareas apuntan a rastrear, en cada grado, los siguientes aspectos:

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Habilidad para reconocer si los aspectos desarrollados en el texto se derivan de la situación propuesta:	Habilidad para reconocer la comprensión de los elementos de la estructura interna del texto:	Habilidad para reconocer el uso de las convenciones particulares de la comunicación escrita; enfoque en la comprensibilidad del texto:
- Propósito-secuencia (el texto se ajusta a la situación propuesta). - Género (el texto cumple con las características del tipo de texto solicitado).	- Coherencia global (hay unidad temática). - Concordancia oracional (nominal y verbal). - Cohesión textual (conexión).	- Ortografía literal inicial. - Segmentación de palabras. - Puntuación.

Sugerencias pedagógicas: Aprender del error

¿Cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a la escritura como un proceso de significación?

Por tratarse de escritores en formación es necesario que la escritura y la lectura esté dada en condiciones de la necesidad de la comunicación. Lo anterior implica que en los **grados 2° y 3°** el evento de la escritura demanda:

- La escritura de textos completos y no de oraciones aisladas.
- Se dé lugar a la producción de dos versiones de texto: un borrador y una versión final. (En realidad podrían ser más versiones)
- Ante el evento de la escritura los niños deben tener toda la información necesaria para producir su escrito: Tener claridad de a quién va dirigido el texto, el ámbito en el que posiblemente circulará el texto, qué género debe presentar el texto, qué propósito tiene y cuál es su finalidad.
- Se debe calcular el tiempo de la escritura atendiendo al tipo de texto pedido y al nivel de desarrollo de los estudiantes.
- Se dé el espacio necesario para que los escritos sean revisados, y reflexionados por los niños, antes de que lleguen a la instancia de la corrección del docente. Esto aporta a las hipótesis de uso y de comprensión de las reglas y de las convenciones escriturales.
- Se dé el espacio para la orientación de las correcciones desde el nivel más global hasta el más superficial. Dejando ver que hay errores que afectan el sentido y otros que aunque no afectan el sentido hacen parte de la formalidad en la presentación del escrito.

La evaluación del proceso de la escritura por parte del docente y la reflexión y comprensión del estudiante de lo que ocurre en dicho proceso es la fundamental para el desarrollo de la escritura consciente y crítica. El objetivo principal en la observación y evaluación de los procesos de escritura en el aula es identificar, describir, explicar y correlacionar aspectos. Todo esto con el fin de poder tener una mirada más focalizada acerca de los diferentes procesos, en los diferentes niños, y no

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

dar un puntaje total sin atender al modo en que cada niño actúa en el proceso de construcción de la escritura como herramienta para la significación.

En la evaluación del proceso es importante si el estudiante traza mentalmente un plan, si redacta borradores o hace esquemas para estructurar previamente lo que desea escribir.

Si se pregunta por el para qué y el cómo escribir. Si tienen modelos anticipados de tipos de texto o se organizan atendiendo a lo que quiere lograr. Si recurre a fuentes de información y cómo las busca, cómo las selecciona.

De esta manera, la revisión de los textos escritos desde una perspectiva comunicativa, en oposición a una práctica prescriptiva o directiva, apoya el avance en la comprensión, el uso y el control de los mecanismos que regulan la producción de textos escritos. Una revisión guiada de los escritos de los niños, por parte de los mismos niños, permitirá a la postre mejorar la coherencia y cohesión de sus escritos. Corregir los escritos de sus compañeros le permite al estudiante detectar anomalías frente a las cuales buscará encontrar explicación, y es allí donde debe estar la orientación del docente para apoyar la búsqueda de soluciones. El niño revisor buscará de manera natural dar respuesta a situaciones que le inquietan y que tienen que ver con lo siguiente:

- Cómo seleccionar el texto y el género para cumplir con un propósito.
- Cómo hacer uso de las normas básicas de la ortografía y los elementos mínimos que aportan legibilidad al texto.
- Cómo mantener el tema a lo largo del texto, es decir, desarrollar de manera completa una idea sin cambiarla a mitad de camino por otra.
- Cómo seleccionar en un texto escrito las ideas que resultan irrelevantes, es decir, que no tienen nada que ver con el tema propuesto.

Para despertar el interés por estos interrogantes, es necesario que en aula de clase los escritos surjan de una necesidad de comunicación concreta (pedir, invitar, contar algo, informar, explicar, etc.) y que tengan un destinatario también concreto. Por otra parte, es de igual forma muy importante que el docente al revisar los textos de los niños emplee las mismas categorías.

Despertar esta conciencia en los niños desde temprana edad, esto es, grados 2.º y 3.º, permitirá que, antes de llegar a 5.º de primaria, el estudiante sea medianamente consciente de que hay coherencia en un texto si este presenta ideas bien organizadas que giran en torno a un mismo tema.

Debe surgir, además de lo anterior, la necesidad de saber y poder controlar:

- La cohesión del texto (cómo relacionar las frases y las oraciones para construir ideas con sentido y cómo saber qué elementos son los pertinentes para hacerlo).
- La presencia de conectores de uso frecuente.
- La ausencia de vacíos de información que dificulten la comprensión del escrito.
- El uso de signos de puntuación según el sentido: coma, enunciativa, punto seguido y punto final.

En los grados 3.º, 4.º y 5.º se esperaría que la escritura de los niños fuera más consciente de los aspectos que se deben atender para mantener la cohesión de los escritos, de manera tal que antes de llegar a grado 9.º, los estudiantes tengan plena conciencia y control de los mecanismos que mantienen la tanto la cohesión como la coherencia de un texto.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Se espera entonces que a medida que se progresa en el conocimiento del sistema lingüístico, también se avance en las habilidades textuales y discursivas.

El trabajo sobre el texto lleva tiempo. Se debe trabajar en el aula paso a paso para dar cabida a la reflexión y a la toma de decisiones. La labor final será la reescritura del texto y la puesta en comparación con el inicial, para reforzar el esfuerzo realizado.

Como se puede apreciar, en el texto normalizado ha sido necesario realizar varios cambios para lograr que, por ejemplo, una historia “fluya” con más naturalidad. Esto permite observar qué dificultades presenta el niño para organizar y enlazar sus ideas.

¿Cómo hacer para que el ejercicio de la escritura de paso al desarrollo y la construcción del propio pensamiento, para que sus estudiantes descubran, analicen y puedan manejar la información para significar nuevas situaciones?

A propósito del plan lector, proponga a sus alumnos la escritura de un texto a partir de una de las situaciones o anécdotas que más les haya impactado - de manera positiva o negativa- del último libro que leyeron. También puede hacerlo con un tema que se esté desarrollando en otras áreas. La idea es que el estudiante se encuentre en la necesidad de crear la situación de comunicación que plasmará o modelará en su escrito. Significa reflexionar sobre el propósito, escoger el tema, el tipo de texto, reflexionar sobre el posible lector, el registro y la estructura del texto.

Antes de la escritura:

Ayude a los alumnos a construir el universo del texto; dé pautas sobre la forma que debe tener el escrito según sea el propósito y la intención de la comunicación. Utilice diversos tipos de texto y analice con sus alumnos como estos se estructuran y modelan a tendiendo a una situación de comunicación particular.

En este proceso de analizar escrituras:

- Haga preguntas a sus alumnos que lo induzcan a formularse una imagen del texto que quieren escribir.
- Según sea el caso, realice esquemas para organizar las ideas y los apartados de sus escritos, a tendiendo a las situaciones expuestas por el alumno. Para ello es necesario que atienda las razones para escribir en cada una de las situaciones expuestas.
- Haga visible cómo inciden estas razones en el proceso de producción.

¿De qué manera cada solicitud en el proceso de la escritura afecta el producto final de la significación?

Recuerde que es importante que el estudiante reconozca la necesidad de utilizar el lenguaje de manera estratégica, adecuando sus usos y reglas a las exigencias de la situación y del contexto de la comunicación (la situación hace referencia al lugar, la naturaleza de los receptores, el tema a tratar y los objetivos que se persiguen en la comunicación, el contexto hace referencia al entorno lingüístico en que se halla el mensaje concreto a analizar).

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Durante el proceso de la escritura:

Haga que sus estudiantes releen los fragmentos que van escribiendo, para comprobar que se ajustan a lo que quieren decir. Proponga modificaciones al contenido y a la organización del texto mostrando la pertinencia de hacerlo.

Se corrige y ajusta, pero también se avanza en la escritura. Ayude en este camino, entre borrador y borrador, a que sus alumnos aprecien el papel de los borradores, los tachones y los ajustes. Finalmente encontrarán la versión con la que se sienten conformes.

No olvide en estas revisiones dar un valor a:

- La ortografía, la segmentación de palabras y la puntuación.
- El Formato gráfico del texto (por ejemplo, si es una carta es importante el lugar donde se indica la fecha, la ciudad, se introduce el destinatario o se presenta la despedida y el remitente).
- La estructura gramatical y semántica (por ejemplo, número de oraciones, concordancia sujeto-verbo o artículo-sustantivo y adjetivo, uso de enlaces).
- La adecuación del registro lingüístico y de expresiones que resulten efectivas para apelar al destinatario y alcanzar los propósitos de los textos (por ejemplo, usar las formas tú y usted y términos coloquiales o formales, tomando en cuenta las características del destinatario; utilizar metáforas e ideas creativas para conmover o persuadir, según sea el caso).
- El desarrollo pertinente y suficiente de las estructuras propias de los textos solicitados (por ejemplo, en el caso de las narraciones, relatar de manera ordenada las acciones necesarias para entender la historia, presentando la secuencia de acciones principales en tiempo pasado y las que sirven de marco o escenario en copretérito; en el caso de la argumentación, acompañar su opinión de una justificación).

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes: narration, argumentation, description, conversation, explication, dialogue*. París, Francia: Nathan.
- Anderson, S. R. (1985). *Phonology in the twentieth century*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Atorresi, A. et al. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Atorresi, A. et al. (). *Manual para la codificación de ítems de escritura*. Documentos LLECE.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación escritura y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D. R. (eds.). (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Desidano, F. y Avendaño, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Defior, S. (1994). *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-73.
- Defior, S. y Tudela P. (1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 5-14.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalingüistique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Grupo DIDACTEXT. (2003). *Modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica*, 15, 165-189.
- Grupo EVA. (1991). *Evaluer les écrits a l'écoleprimaire: fiches pour faire la classe*. París, Francia: Hachette.
- ICFES. (2011). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo: revisión y actualización del análisis curricular*. Bogotá, D. C.: ICFES.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y aprendizaje*, 89, 68-80.
- Liberman, A. M. (1988). *Reading is hard just because listening is easy*. Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR-95/96, 145-150.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.

Olson, D. (1995). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.

Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. L. Reiben y C. A. Perfetti (eds.), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*.

Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Proceso de aprendizaje 4

LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

Pruebas Aprendamos Educación Básica Primaria

Sugerencias pedagógicas, Área de Lenguaje, Grados de 2° a 5°

Estimados docentes, es necesario recordar que las habilidades comunicativas, así como los procesos y los saberes que ellas involucran, se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad que no se desarrollan a cabalidad al finalizar cada grado, y que el progreso en este desarrollo depende en un 100% de la diversidad y la riqueza de las experiencias comunicativas que la escuela y la familia brinden al estudiante, entendido este como un sujeto hacedor de sentidos y de interpretaciones al hablar, al escuchar, al escribir y al leer. Así, progresivamente va avanzando en el uso y el manejo del lenguaje de manera significativa y funcional.

Atendiendo a los lineamientos que fundamentan los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de la competencia comunicativa se debe analizar por conjuntos de grados. Esto debido a que el desarrollo de habilidades, destrezas y comprensiones en el campo del lenguaje se logra gracias al aprendizaje por procesos, cuya característica principal es su transversalidad en la acción de la comunicación. Lo anterior exige que la enseñanza del lenguaje se imparta también por procesos y no por temas o contenidos aislados por grado. Ahora bien, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se brindan algunos elementos discriminados por grado para apoyar el avance en lo que se espera que deba saber y saber hacer cualquier estudiante involucrado en el proceso educativo. En este sentido, la pregunta que guía las siguientes sugerencias pedagógicas es:

Si lo que se espera de un estudiante al terminar cada ciclo escolar (3.º, 5.º, 7.º, 9.º y 11.º) es..., entonces:

¿Qué debemos hacer en los grados intermedios, apoyados en los DBA y los EBC, para lograrlo?

DBA relacionados con la lectura e interpretación de textos

Para grado 2.º: 8, 9, 10 y 13.

<p>8. Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos, glosarios).</p>	<p>9. Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p>
<p>10. Lee símbolos, señales e imágenes, historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de éstas.</p>	<p>13. Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.</p>

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Para grado 3.º: 7. Y 11.

7. Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto	11. Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión
--	---

Para grado 4.º: 4 y 6.

4. Realiza un esquema para organizar la información que presenta un texto.	5. Identifica el propósito informativo, recreativo o de opinión de los textos que lee.
6. Identifica el significado del lenguaje figurado (hipérbole, metáforas y símiles) en textos narrativos, dramáticos o líricos.	

Para grado 5.º: 6, 7, 8, 10, 11 y 12.

6. Utiliza diferentes recursos y menciona las fuentes de información consultadas.	7. Interpreta la información que se presenta en mapas, gráficas, cuadros, tablas y líneas del tiempo.
8. Comprende un texto leído. Para demostrar su comprensión el estudiante: -Genera hipótesis de predicción a partir de elementos textuales y paratextuales. -Identifica información explícita. -infiere información de un texto. -Identifica párrafos e idéntica conclusiones.	10. Reconoce los elementos de la lírica que refuerzan el significado de los poemas y los caligramas.
11. Consulta diversas fuentes, organiza y selecciona la información a presentar y prepara recursos visuales de apoyo.	12. Compara textos de un mismo tema.

Desde los DBA, se espera que los estudiantes lean diversos tipos de textos -de circulación amplia, de uso cotidiano; que comprendan lo que leen y hagan uso de esta información como herramienta de apoyo en todas las áreas del conocimiento. En todos los grados se demanda que los estudiantes, además de reconocer información puntual del contenido, logren relacionar e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos; relacionen e integren información de sus saberes previos para dar cuenta de estructuras, géneros y sacar conclusiones entorno a la organización de la información, así como de los propósitos e intenciones.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Desde el grado 2° hasta el grado 5°, el propósito de es hacer de la lectura una herramienta fundamental para el aprendizaje, la recreación y para la formación de las personas. El hecho de que leer implique la construcción y diálogo de saberes, involucra un componente muy importante del sujeto: su condición social y cultural. Por tal motivo, se espera que la lectura en la escuela, en los grados que soportan el aprendizaje para toda la vida, sea algo más que una tarea, sea una alfabetización para la vida.

Preguntas de la prueba aprendamos relacionadas con la lectura e interpretación de textos

La parte de la prueba consta de 12 preguntas, enumeradas de la 27 a la 38. Atendiendo a los requerimientos de los DBA, la prueba aprendamos hace énfasis en proponer situaciones de lectura en la que los estudiantes deben:

- Ubicar en un texto escrito información puntual sobre ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?
- Reconocer conclusiones que se pueden extraer de los textos.
- Identificar el sentido o la función que tienen algunos códigos no verbales en el texto.
- Identificar el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual.
- Caracterizar los roles y estados de los participantes.
- Identificar el sentimiento que se expresa a través de un enunciado.
- Identificar intenciones, propósitos y perspectivas.
- Reconocer estrategias propias de cada tipo textual.
- Evaluar el contenido y la forma de los textos.
- Crear hipótesis acerca de la situación de comunicación que subyace a los textos.
- Reconocer y evaluar las perspectivas desde donde se informa, se produce un evento, una propaganda, un afiche o simplemente desde donde habla un personaje.
- Reflexionar acerca de las categorías que nos permiten dar cuenta de las formas textuales o los recursos literarios.

Interpretación de resultados en la prueba de lectura e interpretación de textos

Si en la prueba el estudiante responde, de manera acertada, menos del 70% de los ítems de esta categoría, se considera que no ha logrado lo esperado.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Conceptos y procesos que el docente debe tener en cuenta:

¿Qué significa leer? ¿Qué aporta la lectura e interpretación de los textos a la competencia comunicativa?

- Texto
- Leer
- Interpretar

- a. Ubica información puntual
- b. Hacer inferencias y presupuestos de lo leído
- c. Evaluar la información y la estructura del texto
- d. La situación de comunicación que subyace al texto.

Ante la pregunta “¿Qué significa leer hoy?” se podría afirmar que se trata de comprender lo que se lee y dar cuenta de la información del texto. Así se dice en la prueba, pero en el aula de clase, leer es cultivar la personalidad, es hacerse partícipe de lo que vive la sociedad. El evento de la lectura no es simplemente, leer un libro, comprar un libro o llenar las bibliotecas de libros. Las preguntas son ¿para qué?, ¿para quién?, y ¿en función de qué? Aprender a leer es aprender a conocer perspectivas del mundo acerca del mundo, es construir su propia palabra, de ahí que sea algo más que una tarea.

La lectura es un proceso dinámico en la cual el lenguaje y el pensamiento están involucrados en una transacción permanente de saberes, de experiencias, de acuerdos y desacuerdos. Leer no es asentir, no es simple traducción de fonemas, ni mera descodificación de signos gráficos, es imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; es establecer relaciones, es comparar, es producir significado.

Todo texto exige la participación activa y analítica de su lector. En esta interacción es vital la participación no solo de los saberes del mundo de la vida, sino también de los saberes que se adquieren en la experiencia lectora, en el encuentro con diferentes tipos de textos. El lector se hace leyendo, se vuelve suspicaz para mirar y analizar las huellas que se dejan en el texto para decir lo que no se quiere decir de manera literal, pero que se espera que el lector reconozca. En este juego de lo visible y lo no del todo visible, el lector debe poner en juego su experiencia lectora, es decir, su capacidad para interpretar.

La capacidad de interpretar se construye a partir de los esquemas tienen que ver con el conocimiento previo del mundo que el lector posee. En otras palabras, podemos decir que los esquemas son paquetes de conocimiento estructurados, más o menos estables, que orientan la comprensión y la búsqueda de nueva información por parte del lector. Los esquemas son también procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo de un ser humano interactúa con el medio y construye una representación de él.

Por su parte, el texto, por ejemplo, para Halliday, es “todo lo que se escribe o se dice en una situación específica”. Para Barthes, el texto es un tejido en el cual se hacen presentes varias redes: una red semántica, una red gramatical y una red fonológica. Para Umberto Eco, el texto debe ser actualizado porque es un mecanismo incompleto.

Una vez ha sido generado, el texto escrito pasa a tener una existencia independiente a la de su autor como sujeto social. Pero no puede tener una existencia independiente de sus lectores. Pues como objeto verbal, el texto sólo existe en la relación dialógica que establece con un lector. Umberto Eco (1980) nos habla del principio de cooperación del lector: “Leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establece una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original” (Lector in fabula: el papel del lector). El texto requiere

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

3. Comprensión crítica: el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar un producto u operación en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura).

En el ejemplo anterior, el niño puede comentar si comparte o no la idea de ‘vivir sete vidas’ gracias al aseo, por ejemplo. Otro comentario puede hacerse en relación con el modo como está organizado el texto en estrofas, con rima, etc.

Sugerencias pedagógicas: leer para transformar

¿Cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a la lectura como un proceso de significación que aporta a la transformación de las personas?

La experiencia de la lectura se construye desde muy temprana edad. Para ello, la cultura escolar a determinado que, en los grados 1.º y 2.º, los textos que satisfacen los requerimientos son adivinanzas, cuentos con una estructura más o menos predecible, fábulas, leyendas simples, poemas, diarios de vida, noticias, biografías, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa, afiches sencillos, recetas o instructivos de armado.

Hasta el grado 3.º, para la actividad de lectura se plantean textos que se consideran de alta convergencia desde el currículo: textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos. En el caso de los pasajes no literarios, para 3er grado, la cultura escolar ha considerado aquellos con secuencia envolvente narrativa (lineales y de estructura simple), descriptiva (centrados en una o dos ideas u objetos descritos).

Para los grados 4.º y 5.º, se proponen textos con secuencia envolvente narrativa (de estructura no lineal, o con más de una historia o la presencia de más de un espacio) y descriptiva o argumentativa (en el caso de esta última secuencia, hay que enfatizar que presentan uno o dos argumentos simples y un punto de vista explícito).

Esta división progresiva en la complejidad estructural y en la tipología de los textos ha traído resultados positivos. No obstante, el ideal es que en todos los grados —2.º, 3.º, 4.º, 5.º, y en adelante— se dé el espacio y se cree la necesidad de leer, de interactuar con diferentes tipos de estructuras textuales, de diversos géneros y de complejidades diferentes, con estructuras canónicas y con otras no tan conservadoras, sino más bien mixtas. De esta forma se brinda al estudiante la posibilidad de interactuar con diversas estructuras y diversas complejidades que enriquecen su experiencia en la transición de leer para aprender a leer y leer para aprender a aprender.

Los textos que satisfacen los requerimientos antes enunciados son: refranes, cómics, leyendas, mitos, poemas en verso, noticias, artículos científicos, cuentos no lineales con diálogo entre personajes y con eventos distribuidos no linealmente, textos descriptivos o narrativos con finalidades informativas que incorporan tablas o gráficas simples, afiches, cartas de solicitud en formatos formales y no formales, correos electrónicos, críticas cinematográficas simples, entre otros.

Al enriquecer la escena para el lector, así mismo se enriquece la necesidad de explorar nuevas categorías de análisis para la interacción con los textos. Lo anterior se sustenta en la medida en que el dominio de la comprensión debe pasar de la descripción lineal al trabajo intertextual e intertextual.

Por otra parte, la comprensión también involucra un dominio metalingüístico teórico, el cual se refiere al dominio de conceptos de lengua y literatura, que desde el grado 3.º se hace pertinente traer a la escena del lector para enriquecer su saber. Exige centrarse en el lenguaje como tal, mediante el conocimiento de sus términos, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de “conflicto” a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de “noticia” por la observación de su forma. Por tal motivo es que las preguntas que indagan por la explicación de conceptos y funciones del orden semántico, sintáctico y pragmático resultan ser demasiado complejas para los estudiantes, inclusive en los grados superiores a la educación básica

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Hasta el momento, las pruebas Saber y de estado han explorado niveles que tienen que ver con la comprensión de lo que dice el texto, así se hacen interacciones en las que el estudiante:

- Reconoce de qué se habla en un texto (idea principal explícita).
- Reconoce secuencias (antes-después) explícitas en el texto (temporales o causales).
- Identifica el significado de palabras o frases definidas explícitamente en el texto.
- Distingue un texto por su silueta y elementos paratextuales (receta, instructivo, noticia, poema, afiche).
- Establece relaciones entre secuencias de acciones del texto narrativo, descriptivo e informativo (anticipa y retoma información).
- Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información.
- Reconoce cómo se organiza la información en un texto.
- Infiere información implícita sobre el contenido del texto.
- Infiere el tema central y secundario de un texto.
- Infiere el significado de palabras o expresiones cotidianas a partir del contexto.
- Utiliza los elementos paratextuales para dar sentido a la lectura.

Para poder avanzar en el desarrollo de lectores más críticos es necesario entrar a enjuiciar o valorar información implícita o explícita de un texto en términos de lo metalingüístico teórico, indagando por las categorías que cada texto comporta desde su estructura y propósito: categorías propias de los textos literarios, expositivos, periodísticos, científicos, publicitarios, etc.

Cada texto tiene una estructura a la cual le subyace una intención y un propósito comunicativo, y leer un texto implica reconocer sus características.

Por ejemplo, cuando la intención es argumentar el texto adquiere una estructura que obedece a esa intención: defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen una determinada postura.

Aunque utilizamos la argumentación para justificar nuestros pensamientos o nuestros comportamientos a diario, algunos estudiantes de grado 5° aun no reconocen, en un texto argumentativo, por ejemplo que:

- La tesis es la postura que el argumentador tiene respecto al tema objeto de argumentación.
- Los argumentos son las razones en las que basamos nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación.
- Los argumentos deben estar directamente relacionados con el objeto de la argumentación y con la tesis que defiende.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- Hay diversos tipos de argumentos:

Argumentos de autoridad (aquellos que están basados en la opinión de una persona de reconocido prestigio).	Argumentos racionales (aquellos que se basan en las ideas y verdades admitidas y aceptadas por la sociedad).	Argumentos de hecho (basados en pruebas observables).	Argumentos de ejemplificación (los que se basan en ejemplos concreto).
--	--	---	--

El uso de cada uno de estos argumentos nos dicen mucho del propósito del texto, de lo que pretende lograr. Algunas veces nos vemos obligados a argumentar para defender una idea o una opinión propia o aceptada por nosotros; otras veces, en cambio, nuestra argumentación no pretende mostrar validez sino, por el contrario, mostrar desacuerdo con una postura distinta a la nuestra. Dependiendo de esto, las estrategias de presentación de los argumentos varían.

Por otra parte, leer y comprender los textos también implica evaluar y reflexionar sobre su forma. Aun en algunas aulas de Colombia se manejan estructuras canónicas en términos de las formas de organización de la información de ciertos tipos textuales. Por ejemplo, siempre se dice que el cuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace, pero lo que no se le explica al estudiante es que el inicio de un relato puede ser su final. O simplemente que el cuento empieza por el conflicto, por lo que generó la tensión

Lo mismo ocurre con las diferencias entre textos. El texto argumentativo combina habitualmente partes expositivas y argumentativas, pero a diferencia de los textos expositivos, en los que la personalidad del emisor está oculta y no aparece, en los textos de esta naturaleza, se muestran claramente la presencia del emisor y el receptor.

Cuando el estudiante se forma en la experiencia de la lectura, desde la diversidad y riqueza de los textos, desarrolla la habilidad para reconocer en la mistura de los géneros y tipos textuales estrategias de significación, aspectos que hacen parte de las preguntas de nivel crítico en las pruebas Aprendamos.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes: narration, argumentation, description, conversation, explication, dialogue*. París, Francia: Nathan.
- Anderson, S. R. (1985). *Phonology in the twentieth century*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Atorresi, A. et al. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Atorresi, A. et al. (2010). *Manual para la codificación de ítems de escritura*. Documentos LLECE.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación escritura y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D. R. (eds.). (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (2001): «Ideas para leer el periódico», en *Mosaico*, 6, junio, 22-26.
- Desidano, F. y Avendaño, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Defior, S. (1994). *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-73.
- Defior, S. y Tudela P. (1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 5-14.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalingüistique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Grupo DIDACTEXT. (2003). *Modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica*, 15, 165-189.
- Grupo EVA. (1991). *Evaluer les écrits a l'écoleprimaire: fiches pour faire la classe*. París, Francia: Hachette.
- ICFES. (2011). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo: revisión y actualización del análisis curricular*. Bogotá, D. C.: ICFES.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y aprendizaje*, 89, 68-80.

ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Martín Vivaldi, G. (1999): Géneros periodísticos, Madrid, Paraninfo.

Liberman, A. M. (1988). Reading is hard just because listening is easy. Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR-95/96, 145 -150.

Liberman, I. Y. y Shankweiller, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. Remedial and Special Education, 6, 8-17.

Olson, D. (1995). El mundo sobre el papel. Barcelona, España: Gedisa.

Rebollo Sánchez, F. (2001): Análisis de textos literarios y periodísticos, Madrid, Laberinto (Col. Hermes didáctica).

Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. L. Reibeny y C. A. Perfetti (eds.), Learning to Read: Basic Research and Its Implications.

Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.

Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1984). Texto y contexto. Madrid, España: Cátedra.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. Reading Research Quarterly, 23, 159-177.