DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN

Marco Curricular de Español

Desarrollar líderes para el éxito

2022

Publicado por

Departamento de Educación de Puerto Rico
Ave. Tnte. César González, esq. Calle Juan Calaf,
Urb. Industrial Tres Monjitas
Hato Rey, P.R. 00917

Teléfono: (787)759-2000

© diciembre 2022 por el Departamento de Educación de Puerto Rico
Reservados todos los derechos

Imagen de portada

Natharelies Ferrer Rodríguez
Estudiante
Escuela Ernesto Ramos Antonini de Yauco
Oficina Regional Educativa de Ponce

DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN

Marco Curricular

Programa de Español

2022

NOTIFICACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho.

NOTA ACLARATORIA

Para propósito de carácter legal en relación con el Título VII de la Ley de Derechos Civiles de 1964; la Ley Pública 88-352, 42 USC. 2000 et seq; la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico y el principio de economía gramatical y género no marcado de la ortografía española, el uso de términos, director, docente, maestro, estudiante, tutor, encargado y cualquier uso que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.

VIGENCIA

Este documento normativo tiene vigencia hasta que se realice la próxima revisión curricular conforme con el Reglamento del Currículo Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico vigente. Este deroga las disposiciones anteriores u otras normas establecidas que contravengan el contenido mediante política pública (cartas circulares, manuales, guías o memorandos) que estén en conflicto, en su totalidad o en parte.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO V
MENSAJE DE SECRETARIO XII
JUNTA EDITORA XIII
INTRODUCCIÓN XIV
Preámbulo 1
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE PARA TRANSFORMAR NUESTRO MUNDO 12
REVISIÓN DEL MARCO CURRICULAR DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL 14
Propósitos del Marco Curricular 14
Alcance y uso del Marco Curricular 16
¿Qué es el Marco Curricular? 17
Historia del Programa de Español 19
CAMBIOS SOCIALES Y ACADÉMICOS QUE PLANTEAN NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS 23
VALORES, CAMBIOS Y TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO 24
NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO 25
NECESIDADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO 25
COMPETENCIAS ESENCIALES 30
VISIÓN, MISIÓN, PRINCIPIOS, METAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL 32
VISIÓN 32
MISIÓN 32
Declaración de principios 32
Metas del Programa de Español 34
Objetivos generales 35
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL 37
EL ENFOQUE SEMÁNTICO-COMUNICATIVO 37
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL ENFOQUE SEMÁNTICO-COMUNICATIVO 40
LA LENGUA Y LOS HABLANTES: EL FENÓMENO DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LA SITUACIÓN DE LAS LENGUAS 42
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA DIALECTOLOGÍA Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA 44
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA 45
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA 48
LA LENGUA COMO OBJETO DE ESTUDIO Y REFLEXIÓN 49
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA LENGUA COMO OBJETO DE ESTUDIO Y REFLEXIÓN 51
LA LENGUA Y LA LITERATURA 52
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA 56
LENGUA, CREATIVIDAD Y ESTÉTICA 57

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA Y LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES 58
LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD 59
Implicaciones educativas de la relación entre lengua, cultura e identidad 61
LENGUA, PERSONALIDAD Y TRASCENDENCIA 62
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUA, PERSONALIDAD Y TRASCENDENCIA 64
LA LENGUA: CONSTRUCTORA DEL CONOCIMIENTO Y DE NUEVOS APRENDIZAJES 65
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA LENGUA COMO CONSTRUCTORA DEL CONOCIMIENTO Y DE NUEVOS APRENDIZAJES 67
EL CONTENIDO IDEOLÓGICO DE LA LENGUA 68
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTENIDO IDEOLÓGICO DE LA LENGUA 70

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA CLASE DE ESPAÑOL 72

EL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN ORAL (HABLAR) 73
El diálogo 75
PROCESOS DE RECEPCIÓN Y COMPRENSIÓN AUDITIVA (ESCUCHAR) 77
EL PROCESO LECTOR (LEER) 79
- Muestreo 79
- Predicción 80
- Inferencia 80

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (ESCRIBIR) 81

CONTENIDO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL 86

LOS TEMAS TRANSVERSALES E INTEGRADORES DEL CURRÍCULO 87
- Nivel teórico 88
- Nivel personal 88
- Nivel social 89

DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES 90

La adquisición de la lengua y las destrezas fundamentales de lectura 101
Componentes del lenguaje 104
Lenguaje integral 107
Lectoescritura 110
Recomendaciones para fomentar la lectoescritura 111
Estrategias, técnicas y actividades sugeridas para la enseñanza de la lectoescritura 112
Avalúos sugeridos para la enseñanza de la lectoescritura 113
La comprensión auditiva y la expresión oral 114
Definición de conceptos: la comprensión auditiva y la expresión oral 114
Bases teóricas para la enseñanza de la comprensión auditiva y la expresión oral 115
Metodología para la enseñanza: nivel primario 118
Metodología para la enseñanza: nivel secundario 120

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y ASSESSMENT DEL ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL 126

PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua 126

SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua 132
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua 140
CUARTO GRADO: Español 145
QUINTO GRADO: Español 149
SEXTO GRADO: Español 153
SÉPTIMO GRADO 157
OCTAVO GRADO 162
NOVENO GRADO 166
DÉCIMO GRADO 171
UNDÉCIMO GRADO 175
DUODÉCIMO GRADO 180
Estándar para la Comprensión de Lectura de Textos Literarios e Informativos 185
La lectura como un proceso interactivo y transaccional 186
Estrategias para la comprensión lectora 188
La enseñanza del proceso de lectura: un paso por los niveles 189
La lectura de textos literarios e informativos 191
CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y ASSESSMENT DEL ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA 193
PRIMERO A SEXTO GRADO 193
SÉPTIMO A DUODÉCIMO GRADO 216
ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA 232
Uso del diccionario 236
Implicaciones educativas de enseñar la gramática y la ortografía desde la perspectiva constructivista 237

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y ASSESSMENT DEL ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA 238

PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua 238
SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua 242
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua 249
CUARTO GRADO: Español 258
QUINTO GRADO: Español 267
SEXTO GRADO: Español 277
SÉPTIMO GRADO 283
OCTAVO GRADO 290
NOVENO GRADO 298
DÉCIMO GRADO 306
UNDÉCIMO GRADO 315
DUODÉCIMO GRADO 323

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS 331

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS: ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS 331
BASES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTO 333
METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS 337
Nivel primario 337

Nivel presilábico 338
Nivel silábico 339
Nivel silábico-alfabético 340
Nivel alfabético 340
La escritura como proceso 341
CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y ASSESSMENT DEL ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS 346
PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua 346
SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua 350
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua 354
CUARTO GRADO: Español 358
QUINTO GRADO: Español 367
SEXTO GRADO: Español 375
SÉPTIMO GRADO 389
OCTAVO GRADO 392
NOVENO GRADO 396
DÉCIMO GRADO 401
UNDÉCIMO GRADO 406
DUODÉCIMO GRADO 411

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA 417

"LA PALABRA ES EL SITIO DONDE SE ESCENIFICA UNA DISPUTA CONTINUA Y SOTERRADA ENTRE NUESTRAS DIFERENTES APRECIACIONES DEL MUNDO, UNA LUCHA POR INTERPRETAR Y CREAR LA REALIDAD Y POR PARTICIPAR DE ELLA". 417

DANIEL GOLDIN 417

LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA (L2) PARA LOS ESTUDIANTES CUYO PRIMER IDIOMA NO ES EL ESPAÑOL 421

Clarificación de conceptos 421
Las artes del lenguaje desde la perspectiva de la enseñanza de una L2 422
Escuchar 422
Leer 422
Hablar 423
Escribir 423

MARCO TEÓRICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) Y LA ACULTURACIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES 423

Los métodos más relevantes de enseñanza de lenguas 424

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL MARCO TEÓRICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) Y LA ACULTURACIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES 427

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) 428

ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA: UNA HERRAMIENTA EFICAZ PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDO IDIOMA 430
PRINCIPIOS GENERALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 432
El proceso de planificación de la enseñanza 435
Los documentos de la planificación: plan de unidad y guía semanal 441
ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 444
Estrategia ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación) 444
Enseñanza problematizadora o aprendizaje basado en problemas (PBL) 445
Enseñanza directa de las destrezas de pensamiento 445
Diálogo socrático 446
Aprendizaje cooperativo 446
Técnicas metacognitivas 447
Estrategias valorativas 448
Enseñanza contextualizada y el aprendizaje significativo 450
Integración curricular 451
Enseñanza lúdica 452
Integración tecnológica 453
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO 457
Enseñanza y aprendizaje virtual 458
Enseñanza y aprendizaje por intercambio de material impreso 458
Enseñanza y aprendizaje televisados o por live streaming 458
EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL 459
LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE 462
LOS PROPÓSITOS DEL ASSESSMENT 465
PRINCIPIOS DEL ASSESSMENT 466
EL ASSESSMENT EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL 467
PRINCIPIOS ÉTICOS QUE RIGEN EL ASSESSMENT 468
TÉCNICAS DE ASSESSMENT RECOMENDADAS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL 469
COLABORADORES 473
REVISIÓN 2003 ..... CDLXXV
REFERENCIAS 476
ANEJO 1: ORGANIZADORES GRÁFICOS 497
MAPA DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO 498
MAPA DE LA ESTRUCTURA DE CUENTOS CLÁSICOS 499
ORGANIZADOR DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO: INTENTOS/RESULTADOS 500
ORGANIZADOR DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO Y SECUENCIA DE SUCESOS 501
MAPA DE CAMBIOS DE UN PERSONAJE 502
MAPA DE DOS CUENTOS 503
RED DE RASGOS DE UN PERSONAJE 504

DIAGRAMA DE VENN 505
ESQUEMA PARA COMPARAR Y CONTRASTAR 506
ANALOGÍAS 507
MAPA DE CUENTOS CIRCULARES 508
MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS 509
MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS 510
MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS 511
MAPA DE UN CUENTO INTERCALADO 512
ESQUEMA PARA ANALIZAR SECUENCIA DE SUCESOS 513
LÍNEA CRONOLÓGICA DE SUCESOS 514
ESQUEMA PARA ANALIZAR LA RELACIÓN PROBLEMA Y SOLUCIÓN 515
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN 516
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN 517
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN 518
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO 519
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO: CADENA DE SUCESOS 520
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO: MÚLTIPLES CAUSAS 521
TABLA DE PREDICCIONES 522
TABLA “S-Q-A” 523
AYUDAS GRÁFICAS PARA RESÚMENES DE FICCIÓN 524
MAPA SEMÁNTICO 525
MAPA DE PALABRAS 526
MODELO DE FRAYER 527
ESTRELLA DE SENTIDOS PARA DESCRIPCIONES 528
CUBO PARA DESCRIPCIONES 529
GUION NARRATIVO PARA APUNTAR IDEAS 530
AYUDA GRÁFICA PARA TEXTOS PERSUASIVOS 531
ESQUEMA PARA ANALIZAR TEXTO DE INSTRUCCIONES 532
AYUDA GRÁFICA PARA TEXTOS PERSUASIVOS 533
ACTIVIDAD PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS LECTORAS 534
CONEXIONES PARA PENSAR, ESCRIBIR Y LEER 535
TRINOMIO FANTÁSTICO 536
DIAGRAMA DE VENN PARA COMPARAR CUENTOS 537
EJERCICIO DE ESCRITURA RÁPIDA 538
LISTA DE COTEJO PARA OBSERVAR AL ESCRITOR EMERGENTE 539
POEMA CINQUAIN 540
POEMA SYNTU 541
RED CONCEPTUAL 542
RED SEMÁNTICA DE PERSONAJE 543
REDACTAR UN DIÁLOGO 544
ORGANIZADOR GRÁFICO PARA ORDENAR LOS EVENTOS DEL CUENTO 545
DIARIO REFLEXIVO 546
ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN “K-W-H-L CHART” 547
FICHA DE LECTURA 548

TIRILLA CÓMICA 549
LÍNEA DEL TIEMPO 550
LÍNEA DEL TIEMPO 551
LÍNEA DEL TIEMPO / SECUENCIA DE EVENTOS 552

ANEJO 2: NIVELES DE CONOCIMIENTO (NC) 553

NIVELES DE CONOCIMIENTO (NC) 554

Nivel memorístico (M). 554
Nivel procedimental (P). 554
Nivel estratégico (Es). 555
Nivel extendido (Ex). 555

ANEJO 3: ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA POR SUBGRUPO 562

SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES 563
SUBGRUPO: ESTUDIANTES DOTADOS 566
SUBGRUPO: SECCIÓN 504 570
SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES 573

ANEJO 4: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE 584

Los estilos de aprendizaje 585

ANEJO 5: EXPECTATIVAS PARA LA FLUIDEZ DE LA LECTURA 588

EXPECTATIVAS PARA LA FLUIDEZ DE LA LECTURA 589

MENSAJE DE SECRETARIO

DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN

Secretario I Lcdo. Eliezer Ramos Parés I ramos@de.pr.gov

PROYECTO DE REVISIÓN CURRICULAR DE SERVICIOS ACADÉMICOS

El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) dirige sus acciones hacia la búsqueda de la calidad y la equidad en los aprendizajes de todos nuestros estudiantes. Nuestra meta es que estén preparados para competir en igualdad de condiciones con otros ciudadanos del mundo. Los documentos que a continuación presentamos, como resultado del proceso de revisión curricular del Área de Servicios Académicos, contribuyen a lograr esta meta. Este currículo, cuyo rigor y alcance, en cada grado, está de acuerdo con las etapas de desarrollo humano de nuestros estudiantes, es riguroso, alineado y enriquecido.

En este sentido, los docentes reciben un conjunto de herramientas para desarrollar en los estudiantes los conocimientos, las destrezas y las actitudes en cada materia, fundamentados en el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y las actitudes para el éxito académico. Además, permiten una formación integral que fortalece los aprendizajes vinculados al arte, la tecnología, la salud y la educación física considerando un enfoque de equidad y respeto hacia los estudiantes, sus intereses, aptitudes y contextos.

Son ustedes, los docentes, quienes tienen un rol protagónico en el desarrollo holístico e integral de los estudiantes. Mediante los estándares y expectativas, las competencias esenciales, los marcos curriculares, los mapas curriculares o bosquejos temáticos y los prontuarios cumplirán con esta importante misión. Esto les permitirá dirigir de manera más efectiva la planificación de la enseñanza y la acción en el salón de clases con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Hemos trabajado para que cada uno de nuestros estudiantes alcancen el éxito en su vida estudiantil y personal. Agradezco a todos los que participaron en los grupos de interés y aportaron con sus conocimientos, valiosas experiencias y recomendaciones en la construcción de estas nuevas herramientas. Estoy convencido de que, con el apoyo de la comunidad escolar, la dedicación de cada maestro y el esfuerzo de nuestros estudiantes podremos avanzar hacia nuestra meta en beneficio de todos los niños y jóvenes de nuestro sistema educativo.

Lcdo. Eliezer Ramos Parés
Secretario

Ave. Tnte. César González esq. Calle Juan Calaf, Urb. Industrial Tres Monjitas, Hato Rey, Puerto Rico 00917 • P.O. Box 190759 San Juan, PR 00919-0759 • Tel. 787.759.2000 • www.de.pr.gov

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho.

JUNTA EDITORA

Lcdo. Eliezer Ramos Pares
Secretario

Sr. Luis González Rosario
Subsecretario Asociado

Dr. Ángel A. Toledo López
Subsecretario para Asuntos
Académicos y Programáticos

Dra. Beverly Morro Vega
Secretaria Auxiliar de
Servicios Académicos

Dra. Jeanette Ramos Ramos
Gerente de operaciones
Programa de Español

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso permanente que demanda continuidad y planificación a largo plazo, superar lo inmediato, la desinformación y la discontinuidad administrativa que caracteriza la educación de hoy…

Freire, 1989

El Programa de Español, adscrito a la Secretaría Auxiliar de Servicios Académicos, reconoce al estudiante como centro del sistema educativo. Su misión y misión se alinean, respectivamente, con las del área que lo cobija, y se dirigen hacia el logro de las competencias establecidas en el *Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico* (IPEDCO, 2012).

ÁREA DE CURRÍCULO E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	
VISIÓN	**MISIÓN**
Desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje fundamentadas en estrategias con base científica que lideren la implementación del currículo y materiales curriculares con el fin de formar a un ciudadano aprendiz de por vida, comunicador efectivo, ético, emprendedor y participante de diferentes comunidades.	*Un sistema educativo fundamentado en políticas públicas académicas integradas que lideran el desarrollo curricular de material que brinda apoyo continuo y sostenido a los docentes para que desarrollen en nuestros estudiantes las competencias esenciales del Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior (IPEDCO) y los posicione en igualdad de condiciones en una economía globalizada.*

Este promueve la formación de un egresado que *sabe*, *sabe hacer*, *sabe ser* y *sabe convivir*, y domina cinco competencias esenciales (el estudiante como aprendiz, como comunicador efectivo, como emprendedor, como ser ético y como miembro activo de la comunidad). Por esta razón, el desarrollo de capacidades comunicativas es esencial.

En este sentido, Lev Vygotsky (1979, 1994, 1999) destacó el valor de la cultura y el contexto sociocultural en el desarrollo del ser humano mediante el lenguaje como vehículo más importante para la interacción social. Para Vygotsky (1979, 1994, 1999), el lenguaje representaba el sistema simbólico más importante para apoyar el aprendizaje y el desarrollo del individuo. El lenguaje, como instrumento de intercambio sociocultural y de comunicación, es esencial en el desarrollo cognoscitivo. Del mismo modo, señaló que el lenguaje se destaca como principal vía de transmisión de la cultura y como vehículo principal de la actividad cognoscitiva, es decir, el pensamiento.

Preámbulo

El Programa de Español considera imperativo dotar al estudiante de conocimientos, destrezas y actitudes dentro del **marco teórico constructivista-humanista** para garantizar su desempeño como ser sensible, competente, creativo, autogestionario y emprendedor en la sociedad y en el contexto de una economía globalizada, y para que pueda enfrentar los retos individuales y colectivos del mundo con el fin de transformarlo. Por tanto, su principio fundamental apunta a la formación lingüística y literaria, desde un enfoque semántico-comunicativo. Desde este enfoque, el desarrollo de las competencias permitirá al estudiante la comprensión y producción de discursos orales y escritos, pues estos constituyen la base de la interacción comunicativa, pilar de la vida en sociedad.

La lengua vernácula es mucho más que una herramienta de comunicación, porque la cultura lingüística acompaña la historia de los pueblos, forma parte de su sociedad y de su identidad. La lengua es la manifestación de la capacidad creadora y artística de los seres humanos y la herramienta fundamental de la era informática y del mundo del trabajo. El dominio de la lengua proporciona las habilidades para responder al devenir de las nuevas situaciones de un mundo dinámico y conectado en el aspecto social, científico y tecnológico, al promover una formación integral que redunda en educandos activos, críticos y participativos. En Puerto Rico, es el español el pilar que unifica e integra todas las áreas curriculares para mejor comprensión y entendimiento en el desarrollo de la educación.

Por consiguiente, el Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) se instituye como eje principal en el proceso educativo del sistema. Es responsable de la selección adecuada de los contenidos lingüísticos y literarios, así como de la organización apropiada de las tareas de aprendizaje en la sala de clases. Como principio fundamental, establece que la formación lingüística y literaria debe favorecer la comprensión y la producción de los diversos tipos de discursos, tanto orales como escritos, incluidos los usos verbales y no verbales, así como la alfabetización electrónica. Estos constituyen, en conjunto, la base de la interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar en todos los niveles. Los estándares de contenido, las expectativas de grado, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación responderán a este principio.

Asimismo, el Programa reconoce la **planificación estratégica** como proceso para articular los componentes que garantizan el logro de la transformación. Según Armijo (2011), "la planificación estratégica consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario" para establecer cursos de acción que permitan alcanzar estos objetivos a corto, mediano o largo plazo[1]. Desde esta perspectiva, destaca el fortalecimiento de la gestión docente para lograr, de manera sistemática, estudiantes capaces de transformar su sociedad.

[1] Esto representa una visión longitudinal.

Por tanto, el maestro está llamado a apoderarse de su rol como principal facilitador del proceso educativo y a asumir con compromiso ético y moral su encomienda principal, la interacción con el estudiante. El Programa de Español persigue fortalecer y apoyar la enseñanza mediante la promoción de la competencia comunicativa, los valores fundamentales, las buenas prácticas y las metas claras que propendan a la vida buena[2] en una comunidad que se nutre a la vez que se integra al proceso de formación sinérgicamente.

Ante esta realidad, el éxito de la tarea educativa en la sociedad actual requiere de un currículo pertinente y de un sistema educativo dinámico que apoye la gestión educativa y facilite, de manera ágil, eficiente y efectiva, los procesos y la toma de decisiones. El dinamismo del sistema favorece el desarrollo de un currículo pertinente, enfocado en un docente orientado a su práctica y hacia el logro del aprendizaje. A su vez, un docente que reconsidera sus estrategias y técnicas e integra las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas transformadoras de la calidad de la enseñanza para el desarrollo integral del estudiante.

Cónsono con la visión, misión y metas institucionales, el Programa de Español considera al educando como un ser único con necesidades educativas y profesionales. Destaca, además, la importancia de la ética, los derechos humanos, la educación, el bienestar social, la calidad de vida, el mérito, el compromiso y la igualdad de oportunidades como fundamento de la gestión educativa que se yergue sobre los valores de justicia, libertad, solidaridad, equidad, razonabilidad, bien común, verdad, mérito, objetividad, juridicidad, legalidad y prudencia. Su gestión se cimienta, por lo tanto, en principios que promueven el trabajo en equipo; la toma de decisiones participativa; el respeto al trabajo creativo; el diálogo franco y cordial; y el debate y la confrontación de ideas bajo un clima de profesionalismo, concordia y respeto a la divergencia. Conforme a estos principios, el Departamento de Educación asienta su credo y afirma que:

- concibe al sistema como una entidad viva y compleja, constituida por un personal distinguido, creativo e innovador, de valores éticos y morales, que está comprometido con la búsqueda continua de la excelencia académica y el crecimiento;

- la trascendencia del pensamiento sistémico y su aplicabilidad al quehacer diario, al estudio y a la planificación aseguran el logro de la gestión de cambio y transformación de las dimensiones pedagógicas, curriculares, administrativas y de política educativa;

- el estudiante es un ser único e irrepetible que debe ser valorado y respetado; es un ente que interactúa con su entorno social y natural, por lo cual su formación se enmarca en un **sistema de metas de transferencia y adquisición** que le proveerán las

[2] La *vida buena* tiene que ver con la plenitud física, psicológica, social, política, religiosa, moral. Todas esas dimensiones de lo humano que permiten calificar de *buena* a una vida se desarrollan y crecen al amparo del amor de la vida en comunidad constituida en el diálogo solidario (UNESCO y Universidad Nacional de Colombia, 2008).

competencias para tomar decisiones y desarrollar su proyecto de vida, su plan familiar y su contribución al país;

- la escuela desarrolla a los estudiantes y provee destrezas y competencias que les permiten tener una visión comprensiva de los eventos y el mundo. En la escuela se aprende haciendo, esto es, aprenden unos de otros mediante la investigación y el cuestionamiento continuo y sistemático de los saberes. De esta forma, podrán manejar el cambio hiperacelerado en que vivimos y asumir la responsabilidad de autogestar el desarrollo socioeconómico, educativo y cultural a fin de procurar la vida buena.

El Programa de Español, como parte medular de una organización inteligente que contribuye al mejoramiento social, acoge la misión de formar la persona-estudiante-ciudadano mediante el desarrollo de competencias que le permitan desenvolverse en una sociedad diversa, multicultural y con un alto nivel de incertidumbre y cambio. Esto requiere el desarrollo del pensamiento sistémico y crítico que dirija la toma de decisiones en torno al ideal de la vida buena mediante destrezas de comunicación efectiva y colaboración. El éxito en esta misión se logra con: (1) líderes capacitados, eficaces y efectivos; (2) el establecimiento de procedimientos, y (3) prácticas de base científica. Este marco tiene la finalidad de establecer parámetros para la enseñanza del español y apoyar la gestión docente para aunar esfuerzos colaborativos, dirigidos al logro de las metas institucionales de manera sostenida.

Este Marco Curricular presenta la visión holística-sistémica que dirige las acciones hacia el desarrollo de un currículo que atiende todos los aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes, como centro del escenario educativo, se consideran seres únicos que difieren en su manera de percibir el mundo, sus experiencias, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades y sus valores. Este Marco considera estos aspectos de manera integrada y holística al proponer enfoques teóricos, metodologías, estrategias, técnicas y procesos para lograr el aprendizaje significativo y la verdadera transformación.

El Programa de Español contribuye a la transformación académica con visión longitudinal al:

- promover la comunicación efectiva como vehículo para la adquisición de conocimientos y la expresión del ser, propiciando la interacción social manifestada en el saber convivir;

- promover el crecimiento individual que redunda en el mejoramiento del aprovechamiento académico y la retención escolar mediante el establecimiento de un currículo integrador;

- implementar el currículo mediante mapas curriculares basados en estrategias de base científica dirigidas a cumplir con las metas de transferencia y adquisición.

- promover la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como recurso didáctico de expresión y comunicación para mejorar la enseñanza;

- promover la aplicación del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) para ayudar a estudiantes con indicadores de alto riesgo;

- promover la toma de decisiones basada en datos durante el proceso de enseñanza;

- apoyar el fortalecimiento de las intervenciones académicas que se ofrecen en las escuelas;

- apoyar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias de base científica;

- promover el empoderamiento de las comunidades escolares para impulsar cambios positivos que redunden en el logro del "Perfil del estudiante graduado de escuela superior".

A continuación, se presenta un resumen del "Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico" con el propósito de ofrecer al docente una herramienta ágil que le permita identificar algunas conductas que el estudiante debe exhibir para demostrar la adquisición de estas competencias que son esenciales para el siglo XIX. También, se recogen las acciones que el docente debe tomar para planificar y diseñar, de forma estratégica, actividades que desarrollen estas competencias.

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
ESTUDIANTE COMO APRENDIZ	1. Identifica y supera sus retos de aprendizaje. 2. Demuestra conocimiento de la relación entre las disciplinas estudiadas al establecer conexiones entre los diversos campos del saber. 3. Piensa críticamente, analiza desde diversos puntos de vista y utiliza creativamente su conocimiento. 4. Domina las destrezas de razonamiento matemático y sus aplicaciones. 5. Domina la tecnología como herramienta para acceder, analizar y aplicar la información. 6. Reconoce que el aprendizaje es un proceso continuo y de autoevaluación que se extiende a lo largo de la vida. 7. Domina y aplica los procesos de pensamiento científico y de solución de problemas.	▪ Impartir una enseñanza activa, constructivista-humanista basada en prácticas de base científica. ▪ Visualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión holística-sistémica. ▪ Planificar el proceso de enseñanza con las herramientas curriculares y el Perfil. ▪ Tomar decisiones académicas basadas en datos. ▪ Diferenciar la enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. ▪ Proveer actividades de metacognición.	▪ Localiza, procesa, evalúa y transfiere conocimientos en una variedad de contextos. ▪ Asume el aprendizaje como una actividad personal y social permanente. ▪ Tiene capacidad y disposición para aprender a aprender. ▪ Se adapta, trabaja en equipo y utiliza la información de forma autónoma. ▪ Investiga y cuestiona. ▪ Maneja eficientemente las tecnologías de la información. ▪ Es responsable de su proceso de aprendizaje. ▪ Organiza su tiempo y lo dedica a aprender (autogestión). ▪ Integra conocimientos y propone soluciones. ▪ Demuestra actitud positiva y de superación.

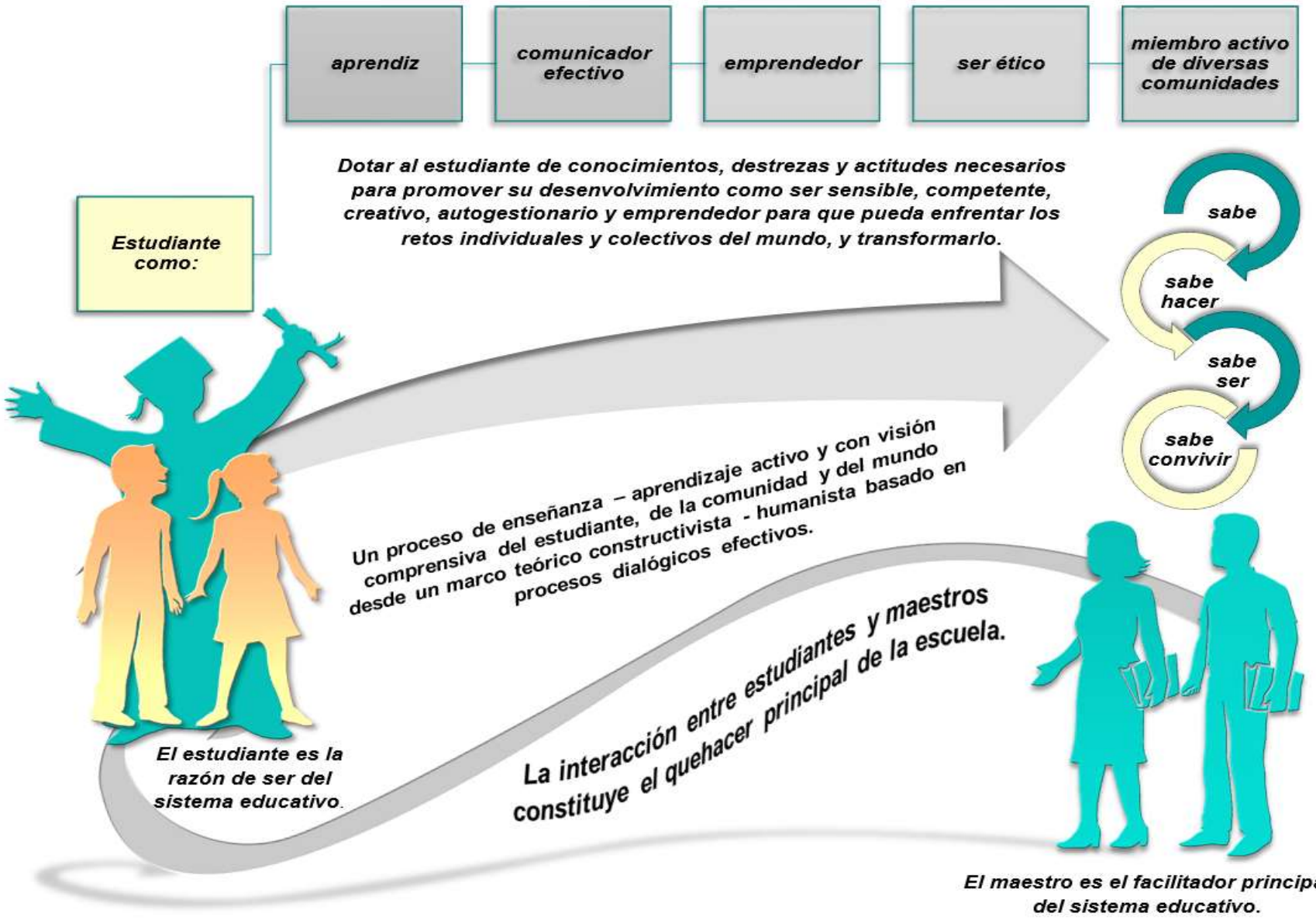
COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
ESTUDIANTE COMO COMUNICADOR EFECTIVO	1. Escucha de forma efectiva y con intención de comprender para clarificar, sintetizar, entender la diversidad, superar diferencias y crear nueva información. 2. Habla de manera efectiva, asertiva, respetuosa y empática. 3. Lee español con fluidez, con actitud apreciativa y crítica para comprender textos diversos. 4. Escribe, en español, diversos textos significativos y adecuados, en y para diferentes contextos comunicativos, para expresar ideas o sentimientos de manera organizada, creativa y con estilo propio. 5. Se expresa con propiedad, seguridad y significación, de forma oral y escrita, y lee con fluidez y comprensión en inglés. 6. Demuestra habilidad y disposición para comprender, y usar con	▪ Promover la investigación y el cuestionamiento continuo. ▪ Propiciar el trabajo en equipo, la toma de decisiones participativas y el respeto al trabajo creativo. ▪ Fomentar el diálogo franco y cordial, así como el debate y la confrontación de ideas bajo un clima de profesionalismo y respeto a la divergencia. ▪ Integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como recurso didáctico de expresión y comunicación.	▪ Busca dominar la lengua materna, el inglés como segunda lengua, así como otras lenguas. ▪ Escucha, habla, lee y escribe con significación de manera adecuada y en diferentes situaciones comunicativas. ▪ Escucha para comprender, clarificar y superar diferencias. ▪ Habla de manera asertiva y respetuosa. ▪ Logra mayor acceso a la información y a nuevas oportunidades de movilidad laboral y social. ▪ Maneja procesos e información lingüística de diversos medios expresivos, modalidades y formatos de acuerdo con la situación comunicativa. ▪ Domina la lengua desde su uso, en diversidad de contextos. ▪ Emplea estrategias verbales, no verbales, audiovisuales y de formatos tecnológicos para lograr satisfacer sus necesidades comunicativas. ▪ Expresa, crea y transmite conocimiento.

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
	significación y adecuación otros idiomas. 7. Aprecia la ética y estética de la tecnología y el arte como medios de expresión.		
ESTUDIANTE COMO EMPRENDEDOR	1. Se esfuerza para conseguir sus metas y se rige por un alto nivel de calidad y productividad. 2. Enfrenta nuevos retos de manera crítica y creativa, de forma individual y en colectivo. 3. Demuestra ingenio y actitud empresarial. 4. Participa efectivamente en equipos de trabajo y desarrolla redes en el mundo laboral y comunitario. 5. Se adapta a las nuevas exigencias de su ambiente local y mundial. 6. Demuestra destrezas de		▪ Detecta oportunidades y responde a las exigencias individuales y sociales. ▪ Ejerce liderazgo creativo e innovador. ▪ Demuestra ingenio y actitud empresarial. ▪ Asume sus propias iniciativas y enfrenta la incertidumbre. ▪ Se automotiva. ▪ Muestra seguridad de sí mismo. ▪ Es empático; demuestra inteligencia emocional. ▪ Posee la aptitud para desarrollar con éxito su proyecto personal, social, profesional y empresarial. ▪ Desarrolla su plan personal y dirige sus esfuerzos

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
	economía y planificación financiera.		al logro de la meta. ▪ Toma decisiones informadas. ▪ Trabaja en equipo.
ESTUDIANTE COMO SER ÉTICO	1. Maximiza sus virtudes y talentos. 2. Se guía por valores y principios éticos. 3. Reconoce que los cambios son parte de la vida. 4. Asume responsabilidad ética por la adquisición y uso de bienes, de recursos naturales y de su ambiente. 5. Maneja el conflicto de forma analítica, creativa, constructiva y no violenta. 6. Atesora la salud y opta por un estilo de vida sano.		▪ Muestra convicciones que guían su comportamiento, decisiones y acciones: - responsabilidad, rectitud, libertad, igualdad, solidaridad, respeto, fraternidad, tolerancia, honestidad, justicia, dignidad, verdad, valentía, sensibilidad, conciencia ambiental, conciencia salubrista. ▪ Reconoce los cambios como parte de la vida. ▪ Es responsable con las leyes y normas sociales. ▪ Asume responsabilidad por sus decisiones, acciones y emociones. ▪ Opta por un estilo de vida saludable. ▪ Conoce y utiliza sus virtudes y talentos para el bien común. ▪ Se respeta y respeta a los demás.

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
			▪ Denuncia actos de violencia. ▪ Promueve estilos de vida saludables.
ESTUDIANTE COMO MIEMBRO ACTIVO DE DIVERSAS COMUNIDADES	**1.** Actúa como un ciudadano responsable, independiente, interdependiente y productivo socialmente. **2.** Conoce, respeta y valora su cultura, su identidad nacional y su patrimonio natural. **3.** Conoce, respeta y valora la cultura de otros países. **4.** Promueve el bienestar común en sus comunidades, su país y el planeta. **5.** Respeta y defiende los procesos democráticos, los derechos, la diversidad y las libertades de todos los seres humanos. **6.** Apoya gestiones que protejan el ambiente y la calidad de vida en		▪ Se reconoce como parte integral de su familia, escuela, comunidad. ▪ Es responsable consigo mismo. ▪ Se mantiene informado de lo que pasa a su alrededor. ▪ Es un ente activo que asume posición sobre los debates y dilemas que emergen socialmente. ▪ Actúa para conseguir soluciones colectivas amparadas en la justicia, la paz, el respeto a la vida y la autogestión. ▪ Ejerce la democracia participativa. ▪ Respeta los procesos democráticos. ▪ Promueve el bienestar común. ▪ Conoce sus derechos y responsabilidades individuales y colectivas.

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	ACCIONES *QUE NOS DIRIGEN AL LOGRO DEL PERFIL	CONDUCTAS QUE EL ESTUDIANTE DEMUESTRA
	su comunidad, en su país y en el planeta. **7.** Examina la situación actual y muestra disposición para mejorar su comunidad.		▪ Se involucra en asuntos de interés común de manera consciente, sistemática, informada y competente para tomar decisiones colectivas.


aprendiz
comunicador efectivo
emprendedor
ser ético
miembro activo de diversas comunidades
Estudiante como:
Dotar al estudiante de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para promover su desenvolvimiento como ser sensible, competente, creativo, autogestionario y emprendedor para que pueda enfrentar los retos individuales y colectivos del mundo, y transformarlo.
sabe
sabe hacer
sabe ser
sabe convivir
Un proceso de enseñanza – aprendizaje activo y con visión comprensiva del estudiante, de la comunidad y del mundo desde un marco teórico constructivista - humanista basado en procesos dialógicos efectivos.
El estudiante es la razón de ser del sistema educativo.
La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principal de la escuela.
El maestro es el facilitador principal del sistema educativo.

Objetivos de desarrollo sostenible para transformar nuestro mundo

El 25 de septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Esta última busca erradicar la pobreza, proteger el planeta, asegurar la prosperidad para todas las personas, entre otras metas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacen un llamado a la acción por todos los países —pobres, ricos y de ingresos medios— para promover la prosperidad a medida que se protege el planeta. Se reconoce que la erradicación de la pobreza va a la par con estrategias que promuevan el crecimiento económico y que aborden una gama de necesidades sociales, tales como la protección educativa, la protección social y de la salud y las oportunidades de trabajo, mientras se enfrenta el cambio climático y la protección ecológica.

Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad a la hora de definir los objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a las instituciones a incluir los principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión. La nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible 2030 (Agenda 2030) refleja claramente esta visión de la importancia de una respuesta educativa apropiada. La educación está explícitamente formulada como un objetivo independiente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4. También se incluyen metas e indicadores relacionados con la educación. La educación de calidad es tanto una meta en sí misma como un medio para lograr todos los objetivos, porque es parte integral del desarrollo sostenible y un facilitador clave de este. Es por eso que la educación representa una estrategia esencial en la consecución de los ODS. El acceso a una educación de calidad es crucial para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

1. **Fin de la pobreza**. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. **Hambre cero**. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. **Salud y bienestar**. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas y todos en todas las edades.
4. **Educación de calidad**. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. **Igualdad de género**. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. **Agua limpia y saneamiento**. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7. **Energía asequible y no contaminante**. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8. **Trabajo decente y crecimiento económico**. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. **Industria, innovación e infraestructura**. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

10. **Reducción de las desigualdades**. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. **Ciudades y comunidades sostenibles**. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. **Producción y consumo responsables**. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. **Acción por el clima**. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. **Vida submarina**. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. **Vida de ecosistemas terrestres**. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. **Paz, justicia e instituciones sólidas**. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.
17. **Alianzas para lograr objetivos**. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

"El currículo no es solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados; es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, aprender qué decir, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás hacen y dicen. El currículo es ante todo una forma de comunicación". Editorial, Revista Signos, Núm. 13

REVISIÓN DEL MARCO CURRICULAR DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

El Marco Curricular recoge principios filosóficos y fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la materia. Además, provee el enfoque pedagógico que estructura, desde los paradigmas más relevantes de la enseñanza de esa materia, el currículo básico de cada programa de estudio, desde primero a duodécimo grado. Presenta una visión integrada del currículo de cada programa académico. Esto incluye la visión y la misión, el enfoque pedagógico, las metas, el área de estudio por niveles, la organización, la amplitud y secuencia del contenido, así como recomendaciones generales sobre estrategias y métodos de enseñanza y criterios de evaluación. Esboza, en términos generales, el currículo de cada nivel, enmarcado en los fundamentos teóricos y metodológicos que lo sostienen.

El currículo, visto desde esta perspectiva, consta de tres dimensiones: a) el contenido (conceptos, destrezas y actitudes) para ser desarrollado, incluido en gran medida en los materiales utilizados; b) la metodología de enseñanza (estrategias, métodos y técnicas), enmarcada en teorías modernas de aprendizaje que establecen al estudiante como centro y constructor de su conocimiento; c) el proceso de *assessment*, enmarcado en las teorías cognoscitiva, psicolingüística, humanista y sociológica del aprendizaje, así como en los hallazgos recientes de las neurociencias.

Propósitos del Marco Curricular

El Marco Curricular tiene cuatro propósitos fundamentales.

1. **Establecer la misión, metas, enfoques, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje de los programas de estudio.**

   Todos los programas académicos del Departamento de Educación se fundamentan en la misión y en las metas que procuran alcanzar por medio del estudio de sus asignaturas. La misión y las metas de cada área se cimientan en los valores y necesidades educativas del estudiante, enmarcadas, a su vez, en las necesidades de la sociedad puertorriqueña. Estas metas se aplican en la sala de clases mediante un currículo alineado y riguroso: los contenidos específicos (por nivel) se expresan mediante los objetivos establecidos. La selección y la organización del contenido responden a enfoques y concepciones asumidos por cada programa y se reflejan en los métodos de enseñanza y en los modos de evaluar el aprendizaje.

2. Guiar la elaboración del currículo en sus diversos niveles de concreción.

El currículo de los diferentes programas académicos se estructura en diferentes niveles de concreción: desde lo más general o esencial de cada disciplina para todos los estudiantes, mediante el currículo oficial documentado en los Estándares y Expectativas del Grado y en los mapas curriculares, hasta su nivel más específico, dentro del currículo operativo. Este último es tarea del maestro, quien, en última instancia, determina día a día cómo enseñar el currículo oficial en la sala de clases. El currículo operativo se documenta en la planificación de unidad y en la planificación y organización semanal de cada maestro. En este sentido, el Marco Curricular sirve de base y marco de referencia para la elaboración del currículo en los diferentes niveles de concreción.

3. Guiar el desarrollo de investigaciones y la evaluación de la efectividad del currículo y del aprovechamiento académico.

El currículo oficial tiene como función primordial lograr que los estudiantes aprendan. El aprendizaje del estudiante ocurre en tres dimensiones del desarrollo humano, a saber: conceptual (saber), procedimental (hacer) y actitudinal (ser). Estas áreas del desarrollo del conocimiento constituyen los tipos de contenido o conjunto de aprendizajes que el estudiante obtiene de manera significativa en el salón de clases para formarse e integrarse como ser humano y ciudadano responsable en la sociedad. La escuela, como institución socializadora, debe posibilitar la enseñanza de los conceptos, procesos y actitudes para el desarrollo de las competencias académicas y ciudadanas que permitirán al estudiantado alcanzar un buen aprovechamiento académico.

La calidad del aprendizaje se evaluará mediante procesos sistémicos y confiables para determinar la efectividad del currículo al medir el aprovechamiento académico. Los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en todas sus dimensiones, son objeto de investigación sistemática. Un marco curricular ofrece los criterios fundamentales relacionados con los principios teóricos y metodológicos de cada materia para la evaluación e investigación de los procesos educativos.

4. Orientar los procesos de preparación de maestros y desarrollo de facultad en servicio para la asignatura.

El desarrollo de una educación de excelencia en el país depende tanto de los maestros activos en servicio como de los futuros maestros en formación en los diferentes programas de preparación de maestros de las universidades. Es importante armonizar estos programas con el perfil del profesional que requiere el Departamento de Educación en los “Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico” (2008), en términos de enfoques, contenidos, procesos de enseñanza y, además, valores y actitudes propios de la profesión. Es importante, a su vez, reclutar un nuevo maestro

capaz de transferir a la sala de clases las teorías modernas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, un marco curricular provee guías necesarias para la preparación de los maestros capacitados que el país necesita en las diferentes disciplinas de nuestro programa curricular.

Alcance y uso del Marco Curricular

Este Marco Curricular forma parte del currículo oficial y brinda los parámetros de referencia a quienes tienen diferentes responsabilidades en las diversas fases del desarrollo del currículo: los encargados de la gestión de diseño, adaptación y evaluación curricular; los evaluadores en su función de determinar la pertinencia y eficacia, y los maestros, quienes hacen el trabajo fundamental en la aplicación e implantación del currículo en la sala de clase. En estas diferentes fases se procura garantizar la rigurosidad del currículo al cuidar la alineación de los "Estándares de Contenido y Expectativas de Grado" y los mapas curriculares con los cambios e innovaciones educativas que desarrolla el Departamento de Educación. Además, va dirigido a que el maestro lo utilice al máximo en su diseño instruccional, pero sin intentar ser prescriptivo; esto es, ofrece margen al trabajo creativo, original e innovador. De esta forma, el maestro puede, mediante un currículo abierto pero riguroso, reflexionar permanentemente sobre la práctica para asegurar que las modificaciones se realizarán de acuerdo con los intereses y las necesidades del estudiantado.

El Marco Curricular pone en práctica la implantación de un currículo riguroso basado en los estándares de contenido y las expectativas de grado de las materias, así como en los mapas curriculares. Proporciona al maestro criterios fundamentales para que se convierta en un diseñador instruccional y se apodere del currículo oficial en el proceso de enseñanza diario y en su contexto al adaptarlo según los intereses y las necesidades de los estudiantes, junto con los recursos disponibles, pero sin abandonar las guías generales de las metas de la materia que enseña y de la educación del país. De este modo, permite al maestro seleccionar y evaluar los recursos, las estrategias y las técnicas para diseñar un currículo operativo contextualizado con el que pueda atender con efectividad la diversidad de los estudiantes. Esto es posible, pues el documento provee conceptos medulares de las disciplinas, las estrategias de enseñanza y las técnicas de *assessment* que podrá utilizar a fin de alcanzar los estándares establecidos por el Departamento de Educación para cada disciplina y según cada subgrupo. El marco teórico de este documento dirigirá y servirá de referencia para la toma de decisiones en la adaptación del currículo y en la elaboración de materiales curriculares. El Marco Curricular representa un documento de enorme trascendencia para el cuerpo directivo del Departamento de Educación en sus respectivas funciones, y para la comunidad en general, a la hora de evaluar la eficacia de las prácticas educativas implantadas en las escuelas públicas del país.

Este documento es también esencial para los profesores universitarios involucrados en los programas de preparación de maestros, puesto que establece la política pública referente a las metas que procura alcanzar la educación puertorriqueña y el currículo requerido para

lograrlas. Además, este marco establece las competencias de la materia que los maestros necesitan dominar para alcanzar los "Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico" (2008). De este modo, sugiere, sin dictar pautas a las instituciones universitarias, las destrezas de enseñanza, las actitudes y, de un modo general, los contenidos imprescindibles para cumplir con las metas del Departamento de Educación en sus respectivas áreas de estudio y así formar los maestros para el sistema educativo puertorriqueño.

En fin, el Marco Curricular proporciona una visión clara de las metas y del marco teórico en los cuales el Departamento de Educación fundamenta cada uno de sus programas. En este sentido, contesta preguntas que, en gran medida, justifican la existencia de los programas de estudio en el currículo escolar: ¿para qué se enseña y se aprende la disciplina?; ¿qué se enseña de esa disciplina?; ¿cómo se enseña y se aprende la disciplina?; ¿qué evaluar de esta disciplina? Los especialistas de currículo, los maestros, así como cualquier otro personal docente y administrativo del sistema, tienen en este documento las bases para orientar su trabajo en las diferentes fases del quehacer curricular de un modo eficiente y a tono con los principios educativos que rigen el Departamento de Educación.

¿Qué es el Marco Curricular?

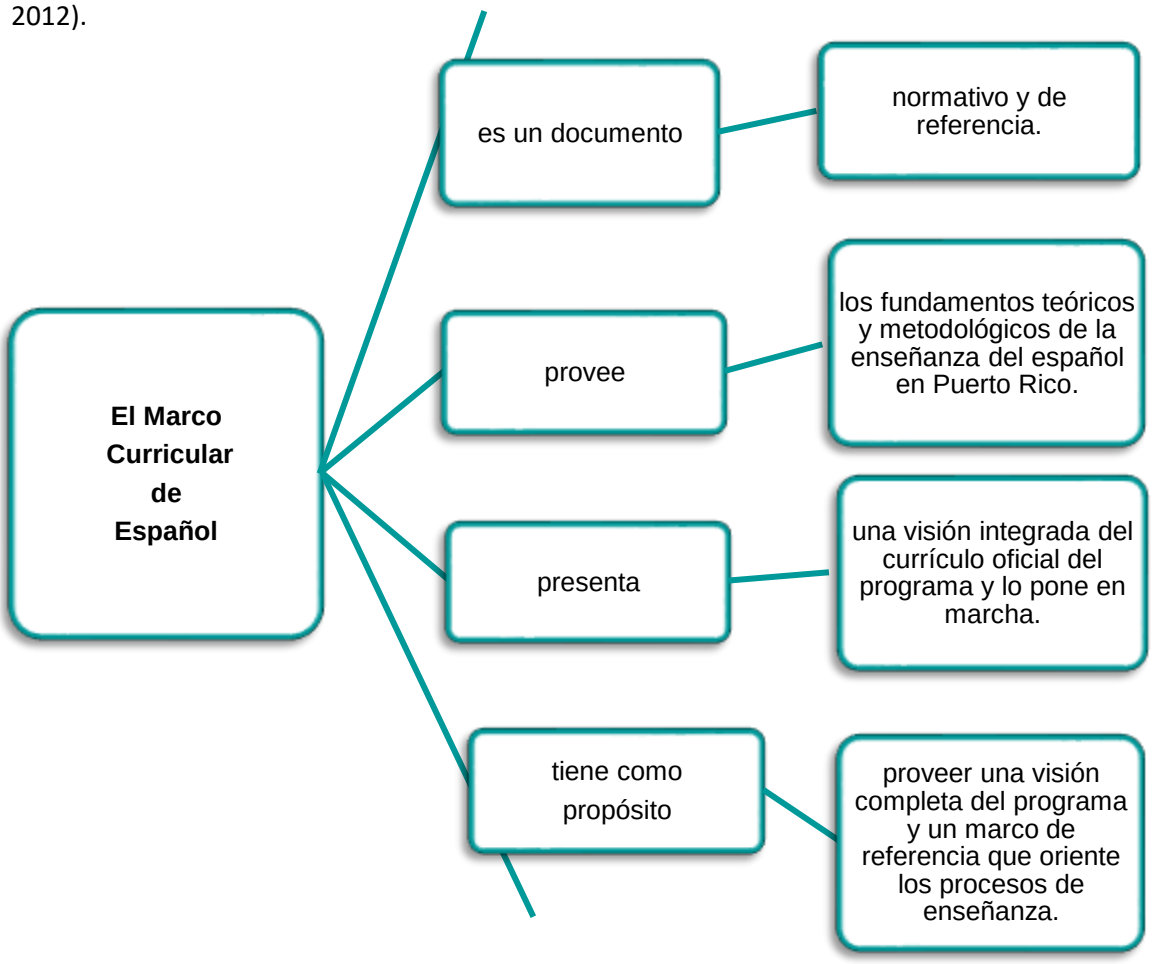
El español, nuestra lengua vernácula, constituye un instrumento para la manifestación del ser individual y su desarrollo personal y social. Nuestra lengua materna representa mucho más que una materia o asignatura para enseñar; constituye una experiencia integradora desde la cual se organiza el aprendizaje en los diferentes programas del Departamento de Educación y se fomenta el desarrollo académico, social, cultural y ético de los estudiantes. Es "el propio vehículo de comunicación que debe emplearse en su propia enseñanza" (Mendoza, 2006 y Vicente y Vivente, 2012). Asimismo, se destaca como el instrumento principal de socialización y formación con el que cuenta la sociedad puertorriqueña. La lengua facilita la adquisición de la herencia cultural y constituye el nexo de convivencia de nuestra vida como pueblo. Por esto, el Marco Curricular del Programa de Español representa el documento normativo y de referencia que pone en práctica el currículo oficial para la enseñanza de la lengua.

El Marco Curricular tiene el **propósito** de proveer una visión completa del programa y un marco de referencia que oriente a los maestros en los procesos de enseñanza del español. Pretende ser ayuda y medio para desarrollar la clase de español en los diferentes niveles y grados. Su contenido tiene como fin primordial clarificar al maestro todos los aspectos de contenido, enfoques pedagógicos y estrategias para la enseñanza del español. Además, persigue proporcionar metodologías, recursos para la enseñanza, la evaluación y la atención diferenciada para los estudiantes de los diferentes subgrupos.

La **revisión** del Marco Curricular del Programa de Español se basa en la necesidad de actualizar sus contenidos y de atemperarlos para atender los vertiginosos cambios sociales que

imponen los medios de comunicación masivos, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos elementos constituyen estímulos para la investigación y ofrecen modelos para el uso de la lengua en los más diversos contextos que deberán considerarse desde la **lingüística aplicada**. Por tanto, en la escuela recae la mayor responsabilidad sobre cómo lograr que cada estudiante use su idioma como un instrumento para recibir información; adquirir conceptos, dominar destrezas y procesos; mejorar actitudes para expresar ideas, sentimientos y emociones; y que, además, se integre a la sociedad eficazmente.

Al revisar las diferentes partes de este marco, hubo especial cuidado de establecer la debida coordinación y articulación entre estas, así como con las áreas y los temas de nueva incorporación. De esta manera, el maestro puede comprender que enseñar español conlleva la responsabilidad de aplicar procesos de enseñanza para promover el aprendizaje de nuestra lengua vernácula en usos comunicativos, significativos y contextualizados, y así desarrollar habilidades para favorecer la capacidad de interacción comunicativa (Mendoza, 2006 y Vicente y Vicente, 2012). Es decir, el maestro tiene la responsabilidad de superar la transmisión de contenidos al promover un proceso de enseñanza que permita ofrecer, según el nivel y el grado, formas y modos de usar la lengua para facilitar las habilidades y actitudes para el desarrollo comunicativo, a la vez que crea los espacios para que los estudiantes reflexionen sobre el funcionamiento y la normativa de la lengua española (Mendoza, 2006 y Vicente y Vicente, 2012).



Historia del Programa de Español

La historia de la enseñanza de la lengua materna en Puerto Rico y del **Programa de Español** está enmarcada en el contexto histórico y político del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico (Departamento de Instrucción hasta 1990). Destacamos, a continuación, algunos datos históricos que dieron forma al Programa de Español sin abarcar todos los procesos, política pública, cambios, enfoques metodológicos, visiones y materiales didácticos, pues, aunque son importantes, ameritarían un espacio extenso.

El Programa de Español del Departamento de Educación se instituyó como un programa de instrucción en el curso escolar de 1957-58. Antes de esa fecha, solo existía una unidad de supervisión y currículo de español adscrita a los programas de la escuela elemental y secundaria. Se destaca el surgimiento, en 1935, de La Escuela del Aire*,* un proyecto del Departamento de Instrucción Pública. Este proyecto reunía mujeres que aportaban a la radio educativa; entre ellas estaba nuestra poeta, Julia de Burgos. El Departamento de Instrucción pautaba en las emisoras de radio existentes para seguir educando al país. Leían cuentos, poesía, teatro, ensayos y enseñaban reglas del buen uso del idioma español. En La Escuela del Aire trabajaron personalidades como Abelardo Díaz Alfaro, Francisco Arriví, Jack Delano, Wilfredo Braschi, Carmen Junco, Georgina María Balseiro, Leopoldo Santiago Lavandero, entre otros. En el año 1938 ya se había publicado el Programa de Lengua y Literatura para las Escuelas Superiores y, anteriormente, el Programa de Lengua para las Escuelas Elementales. Ambas aportaciones se produjeron bajo la dirección de Carmen Gómez Tejera. No fue hasta 1949 que Mariano Villaronga, Comisionado de Instrucción, estableció el español como “vehículo de enseñanza” en los centros escolares. Ese año, también, nació WIPR Radio y se creó la División de Educación de la Comunidad del Departamento de Instrucción Pública.

El nivel superior se reforzó en cada grado con unos materiales denominados *tareas*, los cuales señalaban actividades que guiaban al estudiante en la adquisición de las destrezas básicas de trabajo y de estudio independiente. En un principio, las tareas se utilizaron para el plan experimental llamado Plan Corozal, en el año escolar de 1950-51. Más tarde, otro proyecto experimental, el Plan Morovis, las adoptó y subsiguientemente se publicaron para uso de todos los estudiantes del nivel superior.

Efraín Sánchez Hidalgo (1957-60) estableció la utilización de la televisión del gobierno, WIPR, como medio de divulgación y orientación sobre la obra del Departamento de Instrucción Pública. Como estación educativa, WIPR se diseñó en el año 1951 con la colaboración de figuras como Gabriela Mistral, Jack Delano e Inés María Mendoza. En 1958, se inauguró WIPR como tercera estación de la Isla con una oferta educativa. En 1962 se estableció la Unidad de Programación Educativa que llevó la televisión a los salones de clase en Puerto Rico. Se concibió como una herramienta educativa desde su formación bajo el Departamento de Educación Pública.

En 1960, se creó el Programa de Español de primero hasta duodécimo grado con **atención a la expresión oral y escrita y a la lectura crítica y reflexiva, con un enfoque humanista.** Durante el periodo que comprende los años 1958 al 1961, el Programa elaboró cinco unidades de enseñanza para el nivel intermedio: "Desarrollo personal", "Destrezas lingüísticas", "Vida en Puerto Rico", "Estudio de la obra literaria" y "Enriquecimiento cultural".

Luego, bajo la secretaría de Cándido Oliveras, salió a la luz el manual "Recomendaciones para el uso del idioma español en Puerto Rico", preparado por un comité integrado por Carmen Díaz de Olano, Directora del Programa de Español, y los académicos Jorge Luis Porras Cruz, Enrique Laguerre, Samuel Gil y Gaya y Salvador Tió. Este manual reunía observaciones acerca de uso oral y escrito, además de sobre qué se estimaba correcto o incorrecto, culto o vulgar. También presentaba las normas lingüísticas que cada época considera de validez general y enriquecía el idioma con variantes locales. Este manual era una fuente básica para la enseñanza del español en ese momento.

En el 1966, la Comisión de Español de la Oficina de Puerto Rico del *College Board Entrance Examination Board,* presidida por el doctor Jorge Luis Porras Cruz, rindió el "Informe sobre la enseñanza del español en las escuelas secundarias de Puerto Rico". Este documento respondía a un proyecto piloto que permitiría a estudiantes destacados de escuelas secundarias enriquecer sus experiencias académicas tomando cursos universitarios que les serían acreditados al ingresar a las universidades. En esta administración del secretario Ángel Quintero Alfaro se organizaron los centros de currículo y se estudió la renovación curricular con la colaboración de maestros y la comunidad. El Programa giraba alrededor de las **destrezas de comunicación**, con atención particular a la expresión oral y a la escritura. Se crearon los círculos de lectura y los seminarios. Se incorporó al currículo el estudio de los clásicos grecorromanos, la Edad Media y se trabajó con las fuentes literarias de origen americano.

Posteriormente, Ramón Mellado Parsons, Secretario de Instrucción Pública desde 1969 hasta 1972, designó una Comisión del Español con el fin de recoger la opinión del grupo profesional del país en relación con la enseñanza del español en Puerto Rico. Esta comisión la integraban profesores de la escuela puertorriqueña en los niveles universitario, secundario y elemental, así como personal de supervisión de Español de las Oficinas Regionales y de la Oficina Central del Departamento. El informe pasó a formar parte de las bases sobre las cuales se estructuró el nuevo programa que se presentó en la Carta Circular Núm. 19 del 12 de agosto de 1970. En esta se indica lo siguiente: "Por primera vez en la historia de la educación de Puerto Rico se ha elaborado un Programa de Español totalmente articulado desde el primer grado hasta el duodécimo". Esa articulación se fundamenta en una temática y una secuencia de destrezas que mantienen una continuidad progresiva tanto horizontal como vertical. Tanto las áreas de estudio como los temas y los textos seleccionados responden a los intereses de los alumnos y la capacidad de aprender que tienen. En consecuencia, se consideraron, en la preparación del contenido y la selección de los libros, tres niveles de aprendizaje en un mismo salón de clases:

los de mayor aprovechamiento, los de habilidad promedio y los de menor capacidad para aprender.

En 1972, el Programa de Español presentó un diseño de currículo de español con **énfasis en la expresión oral y escrita, el gusto estético, el desarrollo de valores y el estudio crítico** utilizando los modelos de las grandes obras literarias. Para la selección de estas áreas se tomaron en consideración los principios y valores universales del hombre. El Programa integró los aspectos de la lengua y la literatura para desarrollar las áreas establecidas. El diagnóstico fue uno de los elementos esenciales de este programa. Su propósito era **sensibilizar tanto al maestro como al estudiante en la importancia del buen uso de la lengua.** Serviría, además, como punto de partida para la planificación de las actividades conducentes al desarrollo de las destrezas lingüísticas. En la elaboración del programa se mantuvo como instrumento para la enseñanza de la lectura la serie básica *Por el mundo del cuento y la aventura*. A partir del año escolar 1972, bajo la secretaría de Ramón A. Cruz, se sustituyeron las áreas del nivel elemental y se prepararon las unidades de aprendizaje para los grados primero al cuarto.

Durante el año escolar 1974-75, bajo la secretaría de Celeste Benítez, se experimentó con un plan piloto, el Proyecto Año Escolar Continuo. Este enfoque iba encaminado a ayudar en el desarrollo económico-social del momento. El Programa de Español diseñó y produjo 52 cursos que respondían a la finalidad de **especialización y aceleración** que sostenían la filosofía del plan quimestral. Otra revisión del currículo de español entre 1977 al 78 estableció nuevas metas que se recogen en el documento “Desarrollo sistemático del currículo”.

En el año 1985, bajo la secretaría de Awilda Aponte Roque, se inició una revisión curricular alineada a la nueva Ley Orgánica del Departamento de Educación que establecía como objetivo prioritario el desarrollo de las **destrezas de pensamiento y pensamiento crítico** como uno de los tres principios de la renovación e integración del currículo, junto con la **pertinencia** y los **valores** cónsonos con el enfoque constructivista. El Programa integraba nuevas ideas y enfoques pedagógicos, intelectuales, sicológicos y sociales e incorporaba los principios integradores del currículo que dieron paso a la revisión curricular de los ofrecimientos académicos dirigida por Ángel R. Villarini.

El Programa de Español publicó los documentos de contenido básico para el nivel elemental y secundario, cuadernos de lectura y escritura y guías para la enseñanza de la lengua y los géneros literarios. Se introdujo la estrategia de enseñanza ECA (exploración, conceptualización y aplicación) propuesta en la revisión curricular como un marco conceptual general para plantear problemas, determinar necesidades y tomar decisiones educativas de manera experimental, sistemática y estratégica. **La enseñanza de la lengua y la redacción debían partir del texto literario, de una conversación.** Consistía en un plan general de interacciones o actividades que el maestro diseñaba para los estudiantes con el fin de que estos desarrollaran conceptos, destrezas, actitudes y valores. El fundamento de la estrategia ECA radicaba en que el estudiante, a partir de sus experiencias previas, debía poder resolver

problemas, al tiempo que desarrollaba las competencias y conceptos pertinentes en relación con estos. Su propósito advierte el desarrollo de las destrezas complejas, tomando como base la experiencia individual del alumno, con el objetivo de propiciar su creatividad ante la solución de problemas y la toma de decisiones.

Para 1993 se inició otra revisión curricular con un enfoque comunicativo y, además, se integraron los nuevos enfoques de la **lectoescritura, el pensamiento crítico y el constructivismo.** Se incorporaron las innovaciones en las ciencias del aprendizaje, el desarrollo humano y el estudio semiológico o semiótico de todo tipo de discurso. Los estándares de excelencia se institucionalizaron en 1996 y recogieron las metas que debía alcanzar todo estudiante de español para dominar el idioma en un mundo globalizado. Las revisiones posteriores de los estándares de excelencia y expectativas de grado corresponden a los años 2003 (Proyecto de Renovación Curricular: Fundamentos Teóricos y Metodológicos), 2007, 2014 y 2022.

Los mapas curriculares se integraron en el año 2010; para el 2014 y en la nueva revisión curricular de ese mismo año, los mapas pasaron a ser una pieza fundamental en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza del español. Los mapas curriculares están conceptualizados bajo el marco de *Understanding By Design*, o *UBD*, un proceso de **diseño para pensar con decisión sobre la planificación de lecciones** de unidad. El concepto fue desarrollado por Jay McTighe y Grant Wiggins. Como parte de sus principios, estos autores afirman que UBD "no es una filosofía de la educación", pues no está diseñado para decirles a los maestros qué o cómo enseñar; es, más bien, un sistema que ayuda a enseñar de forma más eficaz. Su flexibilidad es una de las razones por las que ha ganado tanto reconocimiento. El objetivo final de este concepto es "pensar hacia atrás", enfocándose en el panorama general: por ejemplo, al final de una unidad, ¿cuál es la pregunta esencial que sus estudiantes deberían poder responder?

En esta revisión (2014), el Programa determinó cinco estándares de contenido: (1) Estándar para la Comprensión Auditiva y Expresión Oral; (2) Estándar para las Destrezas Fundamentales de la Lectura (K-6); (3) Estándar para la Comprensión de Lectura de: a) Textos Literarios y b) Textos Informativos (por separado); (4) Estándar para el Dominio de la Lengua; (5) Estándar de Escritura y Producción de Textos. El Estándar de Destrezas Fundamentales de Lectura solo aplica al nivel elemental. Al revisar los estándares en el año 2022, se eliminó el Estándar de Destrezas Fundamentales de Lectura, mientras que el estándar de lectura se fusionó nuevamente como Estándar de Lectura de Textos Literarios e Informativos.

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, el Programa de Español ha entendido y privilegiado la necesidad básica del dominio de las artes del lenguaje tomando en consideración la importancia de la lengua como medio de comunicación, expresión y análisis. **Persigue que cada persona hable con soltura, escuche con atención, lea y comprenda, escriba**

con propiedad y corrección, al mismo tiempo que cultiva en sí mismo el gusto estético, los valores morales y el sentido crítico que le ofrece la palabra oral o escrita.

El Programa de Español reconoce y privilegia el **poder formador de la palabra para el desarrollo de conciencia y caracteres.** Utiliza la literatura —vinculada a la enseñanza de la lengua— para **enriquecer al estudiante espiritual, moral y socialmente,** por cuanto la literatura tiene primordial importancia para la selección de los materiales y la ordenación de los contenidos. Para el Programa de Español, el estudiante puertorriqueño es su centro, y destaca la reafirmación de su patrimonio cultural, su lengua y su historia. Parte de esa cultura e historia incluye su pertenencia cultural al Caribe, al mundo antillano y a Latinoamérica. Los contenidos y materiales del currículo reflejarán esta relación, sin desconocer las aportaciones de otros pueblos y otras culturas del mundo. El Programa refuerza la adquisición de la herencia cultural local y mundial y ofrece medios de alcanzar el caudal estético y los otros valores contenidos en la cultura.

Cambios sociales y académicos que plantean nuevas necesidades educativas

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.
Ludwing Wittgenstein

En el campo educativo, la entrada al siglo XXI ha supuesto enfrentarse a un doble y problemático significado. Por un lado, los constantes y acelerados cambios tecnológicos en los sistemas escolares quiebran las certezas acerca de qué ofrecer a nuestros estudiantes para quienes lo digital es más real que lo análogo. Por otro lado, ha sido un hecho irreversible la expansión global del conocimiento y de la información. El reto, ante el acceso ilimitado a la información, es cómo educar a los niños y jóvenes de hoy para desarrollar las habilidades de reflexión crítica con el fin de que puedan diferenciar información confiable de otra que no lo es. Desde ambas perspectivas, las instituciones responsables de la educación de las actuales y futuras generaciones se sitúan en el centro de un escenario de análisis e investigación.

Por tal razón, el Departamento de Educación de Puerto Rico se ha visto en la obligación de transformar los planteamientos, los contextos y las prácticas educativas del Puerto Rico de hoy. Esto ha resultado en una reconceptualización e innovación del sistema educativo, particularmente, en lo relacionado con el diseño y las prácticas instruccionales (Cela, 2005; Díaz, 2003, 2005; Lemov, 2010). De esta forma, enfrentamos el ritmo vertiginoso de cambios e innovaciones, sobre todo en el campo tecnológico, y buscamos respuestas educativas adecuadas para enfrentar las complejidades y las demandas de los estudiantes que cada año llegan a los salones de clase. El Programa de Español, en esta sección del Marco Curricular, destaca los cambios, las tendencias, los valores y las necesidades sociales y académicas de la sociedad actual que plantean nuevas necesidades educativas y nos obligan a enfrentarnos a una educación disruptiva, que cambia y transforma la manera y el medio en que los estudiantes

hablan, escuchan, leen y escriben, o sea, se comunican.

Valores, cambios y tendencias de la sociedad del conocimiento

Puerto Rico vive, en la actualidad, la experiencia de la sociedad de la información y de la globalización de manera similar a otros países. Somos parte de ese universo nuevo, abierto y carente de límites físicos determinados de antemano; multidireccional, continuamente sujeto a modificaciones y ampliaciones; pero donde muchas novedades también mueren rápidamente.

No solo las formas exteriores de la vida y de la convivencia se modifican, sino, también, las normas valorativas, las conductas, los criterios de acción, el alcance del conocimiento, entre otros. Las jerarquías se difuminan; los cánones están en entredicho para dejar su espacio a las convergencias y a lo plural. Vivimos tiempos en que se alteran las relaciones de poder, las identidades sociales, los sistemas de representación, los equilibrios naturales. Se anuncia el fin de la historia, de las ideologías, de las utopías. Se duda sobre las ideas de validez universal y afloran los escepticismos. Otros problemas se presentan más acuciantes, por ser más inmediatos: los conflictos medioambientales y psicosociales, las nuevas enfermedades, la violencia, la inseguridad, entre otros, todos abordados desde una perspectiva predominantemente individual.

Al mismo tiempo, asistimos al surgimiento de nuevos ordenamientos: una visión integral del mundo, la introducción de la perspectiva del sujeto en todas las disciplinas científicas, las relaciones entre el hombre y el mundo como ecosistema, la superación de la idea de progreso lineal, el equilibrio entre competencia y cooperación. Se reconocen las alteridades de género, etnia, cultura, religión, la relatividad de los patrones culturales, la conciencia de la racionalidad como dimensión del conocimiento, sin quitarle la carga de sensibilidad, afectividad, imaginación. Se desplazan las fronteras entre razón e imaginación, entre lo culto, lo popular y lo masivo (Ostria, s.f.).

Es urgente, pues, considerar el punto estratégico en que se encuentra la sociedad contemporánea: el paso de una sociedad de información más limitada y de conocimientos más estables a una sociedad de información abundante y de conocimientos que cambian a velocidades sin precedentes. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) implica un continuo proceso de reorganización y reubicación de saberes y de sistemas de codificación.

Ese vertiginoso proceso de cambio requiere de educadores preparados, audaces e imaginativos, capaces de entender las nuevas dinámicas en que se mueve la cultura contemporánea para poder insertarse en ella y utilizarla estratégicamente en la enseñanza. Hoy, la sociedad del conocimiento demanda un sistema escolar capaz de responder a esas profundas presiones de cambio —muchas de ellas originadas en el contexto externo a la escuela— y que, a su vez, desarrolle en los estudiantes las competencias intelectuales y morales a la altura de los nuevos requerimientos y dilemas de la sociedad de hoy.

Necesidades educativas de la sociedad del conocimiento

Ante la realidad descrita en el apartado anterior, han surgido nuevas categorías de pensamiento sobre políticas educativas para plasmar un paradigma de políticas educacionales renovado que tenga en cuenta el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la globalización y el conocimiento científico y tecnológico y sus innovaciones.

Los sistemas educativos del mundo tendrán la misión principal de desarrollar a un individuo capaz de insertarse productivamente en esta nueva sociedad. La relación entre el progreso tecnológico y la intervención humana se torna cada vez más patente, así como la necesidad de formar individuos con competencias en las tecnologías emergentes y con capacidad creativa para manejar situaciones con sentido innovador. Al mismo tiempo, deben sentirse realizados como seres humanos. Por lo tanto, la acción educativa debe dirigirse a desarrollar simultáneamente en los estudiantes los conocimientos y habilidades para manejar la información y las nuevas tecnologías, al tiempo que se les proveen las herramientas necesarias para desarrollarse como seres humanos capaces de vivir regidos por principios de paz, justicia y dignidad (UNESCO, 1996).

Ante este nuevo horizonte, el sistema tiene el compromiso de:

- lograr personas más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas;
- elevar la competitividad de las personas para que utilicen efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor;
- contribuir a la formación de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir;
- distribuir equitativamente los conocimientos para lograr una sociedad más integrada y democrática;
- lograr personas que se hagan preguntas, investiguen, busquen soluciones a problemas, argumenten, dialoguen;
    - ayudar a las personas a orientarse en un mundo cambiante;
    - desarrollar personas capaces de comunicarse y trabajar en equipo, de alcanzar acuerdos y tolerar la diversidad.

Necesidades educativas relacionadas con la enseñanza del español en la sociedad del conocimiento

Frente a todos estos desafíos, ¿es posible seguir enseñando español de la misma manera? Precisamente, la lengua es la herramienta esencial para lograr personas con los

atributos enunciados anteriormente. De ahí que sea necesario desarrollar al máximo las competencias comunicativas y cognitivas de los jóvenes para que puedan moverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento y responder a sus requerimientos.

La lengua vernácula, como medio de comunicación, regula nuestras interacciones con los demás, representa el código simbólico por excelencia y el medio más universal de intercambio social. Provee un medio de representación del mundo, debido a que está estrechamente vinculada al conocimiento y al desarrollo del pensamiento. A medida que dominamos progresivamente la lengua, podemos comunicarnos con nosotros mismos, analizamos problemas, organizamos la información disponible, elaboramos proyectos, decidimos alternativas, regulamos y orientamos nuestra acción y la de los demás.

Esta función representativa y autorreguladora del pensamiento y de la acción nos permite la significación y apropiación de un mundo de significados culturales que está vinculado a una comunidad. Cuando los individuos aprenden la lengua a partir de experiencias de interacción con las personas de su entorno, aprenden palabras, un sistema de signos e interpretaciones culturales y modos sobre cómo entienden la realidad. La lengua contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida.

Enseñar español en el siglo XXI obliga a partir del papel que juega la lengua materna como herramienta de conocimiento y herramienta de comunicación social y cultural. Es necesario reformular el paradigma de la educación en español. Seguimos en la tarea de refinar un nuevo paradigma basado en la construcción del conocimiento, el pensamiento crítico, la competencia comunicativa, la solución de problemas y la regulación de la acción en el marco de nuestra cultura y en el marco de un mundo global.

Esta concepción y valoración de la lengua vernácula nos lleva a reconocer ocho necesidades educativas relacionadas con el desarrollo de la **competencia comunicativa** de nuestros estudiantes, las cuales el Programa de Español puede y está llamado a atender.

1. El desarrollo de la competencia comunicativa adecuada a los diversos contextos y situaciones de comunicación

Comunicarse es hacer determinadas cosas con unas intenciones establecidas y en unas situaciones concretas. La lengua, la acción y el conocimiento son inseparables; se necesita desarrollar las capacidades de los estudiantes para que usen la lengua de una manera socioculturalmente adecuada en los contextos y situaciones de comunicación en que se encuentren. **Se necesita entender "el hablar", "el escuchar", "el leer" o "el escribir" como "un hacer".** La persona necesita apropiarse de todo un bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes de un encuentro y poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no es algo estático; es un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades.

2. El desarrollo de la identidad cultural y nacional

La **competencia comunicativa**, es decir, el dominio de las actitudes y capacidades para entender, valorar y manejar reflexiva y creativamente la lengua, supone mucho más que un instrumento de comunicación. La lengua y la competencia comunicativa conforman la vida de una comunidad, desde el yo, la pareja y hasta la humanidad entera. Implica conocer no solo el código lingüístico sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. La lengua, como medio privilegiado de comunicación, posibilita los intercambios complejos y la interacción social propiamente humana y, mediante ellos, regula la conducta propia y la ajena. Por medio de la lengua, las personas se apropian de las imágenes compartidas del mundo, de saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados. La competencia lingüística posibilita la conciencia y la identidad de un pueblo. Es, según Chomsky (1957), la capacidad innata de un hablante o un oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua y en una comunidad de habla homogénea.

3. El desarrollo de la capacidad para el pensamiento reflexivo, crítico y sistémico

Desde el punto de vista individual y su dimensión representativa, la lengua permite al ser humano configurar mentalmente el mundo, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. En tal sentido, la lengua posibilita la planificación de las acciones, la organización de las ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de estos. La competencia lingüística posibilita el desarrollo de la capacidad de pensamiento.

4. El desarrollo de la capacidad para la construcción de una personalidad integral

El desarrollo humano pleno y la construcción de una personalidad digna e integral tienen como una de sus condiciones de posibilidad la competencia lingüística característica de los seres humanos. El desarrollo de la personalidad se cumple en la interacción comunicativa, sobre todo si esta es significativa, es decir, si se inserta en el propio proceso de desarrollo de la persona en su historia y su proyecto de vida. La lengua ayuda al individuo a reflexionar sobre sí mismo, a reelaborar constantemente su personalidad.

5. El desarrollo de un sentido de trascendencia

El sentido de trascendencia y la espiritualidad, por los cuales el ser humano, en cuanto individuo concreto, rebasa su determinación y finitud espacio-temporal, son productos de la capacidad lingüística de la persona. El sentido de trascendencia brinda al ser humano la capacidad para experimentar su vida con sentido y significado, consciente de su responsabilidad, con sentido de dirección, armonía, paz y entusiasmo. La introspección para el conocimiento de sí mismo, la interacción comunicativa con otras personas, así como el diálogo sensible y humanizado, contribuyen de modo determinante al desarrollo de ese sentido de trascendencia.

6. El desarrollo para la participación cívica y democrática

Existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una comunidad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente, en distintas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece. Estas diferencias en cuanto al dominio lingüístico, la competencia comunicativa y el uso estratégico del lenguaje, frecuentemente se relacionan con necesidades de una mayor democratización social y cultural. La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no domina su propia palabra constituyen un extremo de marginación social. La competencia comunicativa es una condición del sistema de vida democrática, en su sentido más esencial y profundo.

7. El desarrollo de la capacidad para la expresión, la apreciación y la creación estética

La adquisición y desarrollo de la **competencia literaria** de las personas es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales (Colomer, 1996). El estudio de la literatura contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa. La lengua vernácula como manifestación de la capacidad creadora y expresiva humana también posibilita la expresión de los afectos, los deseos, los sueños, y permite reflexionar sobre la propia identidad. Además, el uso poético de la lengua permite crear mundos alternativos, se generan imágenes de gran valor estético, se accede a mecanismos que posibilitan una mayor riqueza en el uso del vernáculo y se potencia la capacidad de expresión.

8. El desarrollo de destrezas comunicativas para el mundo del trabajo y la tecnología

El desarrollo y la expansión de la informática a distintos órdenes de la vida exigen de las personas un dominio de la lengua oral y escrita para que no queden marginadas del acceso a la información y del mundo laboral. Requieren, a su vez, velocidad y comprensión de lectura y, especialmente, criterios de selección. La competencia comunicativa facilita el acceso al mundo del trabajo y la tecnología.

A la luz de estas necesidades, corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano logre el dominio lingüístico y comunicativo para acceder a la información, expresar y defender sus puntos de vista, construir visiones de mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable. De esta manera, asignamos al aprendizaje de la lengua un valor, no solo instrumental, sino un valor central en los procesos comunicativos de constitución de la persona y su comunidad.

La atención a las necesidades que hemos mencionado se presenta hoy más urgente que nunca. El desarrollo de la competencia comunicativa, tal y como se analiza en detalle más adelante, se cumple en los espacios y procesos de interacción social significativa donde se desarrolla el estudiante. En estos espacios, físicos y virtuales, la persona —el niño o el joven— interactúa y encuentra modelos que conforman su competencia comunicativa, en el proceso mismo de adquirir una lengua, y con ello, las actitudes y estructuras conceptuales que porta. La personalidad, en sus múltiples dimensiones (ética, estética, cívica, perceptual, identitaria y trascendental, entre otras), se va construyendo en ese mismo proceso. Hoy, estos espacios persisten, aunque transformados —a veces deformados—, pero quizás abiertos también a nuevas dimensiones y a espacios de nueva aparición.

La acelerada modernización de nuestro país, en especial, a partir de la década de 1950, tuvo como consecuencia el surgir de nuevos espacios comunicativos significativos. Entre estos cabe destacar, en estrecha relación con el consumo, los medios de comunicación masiva, la tecnología de información y comunicación y el mundo del espectáculo (tanto artístico como deportivo). La interacción de los espectadores y de la gente, en general, en el concierto o en el centro comercial (*mall*), con la televisión, el cine o la prensa, con la computadora o la Internet, entre otros, ha adquirido un peso cada vez mayor en la formación de la competencia comunicativa del Puerto Rico de hoy. Desde luego, el surgimiento y fortalecimiento de estos espacios se lleva a cabo, parcialmente, a costa de los tradicionales, la escuela incluida. Los ambientes tradicionales no han permanecido ajenos a estas nuevas influencias: en el hogar y en la escuela se introduce el *caballo de Troya* de la prensa, la televisión, la computadora, la Internet, las tabletas, los teléfonos móviles, las consolas de videojuegos, entre otras

herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En medio de estos nuevos marcos de acción, se encuentra también la crisis del libro o el papel, o de la lectura y la escritura al estilo tradicional. Los métodos de información y los medios de lectura y de escritura se multiplican y se renuevan. Tales cambios suponen nuevos aprendizajes en los modos de leer y escribir, y suponen también nuevas concepciones de las tareas docentes con miras a explorar el alcance significativo y comunicativo de esa heterogeneidad y pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan. La didáctica de la lengua vernácula debe estar receptiva a la incorporación de estas nuevas fuentes y formas que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con las cuales el libro compite y a las que todos los jóvenes están muy expuestos y son adeptos. No se puede concebir la didáctica de la lengua y la literatura desligada de las TIC. El desarrollo de habilidades instrumentales para hacer un análisis crítico de los mensajes y de los valores subyacentes a estos se torna prioritario si queremos controlar los valores de competitividad e individualismo que promueve la sociedad actual, no tanto porque esta sea de naturaleza informática, sino porque no presta atención a los contenidos más relevantes de nuestra cultura ética.

En definitiva, la sociedad de la información en materia de educación es una sociedad cada vez más exigente y demandante, además de muy competitiva. Si seguimos aplicando los viejos paradigmas educativos, puede que estemos contribuyendo a que se abra aún más la brecha entre los individuos que tienen acceso al conocimiento, la información y los medios tecnológicos y los que no lo tienen. Puerto Rico no está exento de esta situación. Para detener a tiempo el riesgo de mayores desigualdades, corresponde a la escuela, entre otras instituciones y organismos responsables, provocar los cambios necesarios en los escenarios educativos para que se produzca el perfil deseable del ciudadano que exigen estos tiempos y los que se aproximan, sin menoscabar las oportunidades para todos.

Competencias esenciales

El concepto *competencia*, en los contextos académicos, surge en los campos de la lingüística, la sociolingüística, la teoría social y la psicología. Por algún tiempo, estuvo estrechamente relacionado con el campo de la educación ocupacional y técnica. Sin embargo, toma una noción distinta cuando pasa al aspecto cognoscitivo para promover el desarrollo de competencias educativas o intelectuales que vinculan los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores con el fin de proveer una educación holística e integral. Esa visión es apoyada por la UNESCO, organismo que a su vez definió el concepto como un “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (1996). De este modo, vemos que las competencias están vinculadas al saber, al saber hacer y al saber ser.

La educación basada en competencias se fundamenta en que el estudiante es la razón

de ser del sistema educativo. Este enfoque persigue que los estudiantes tengan la capacidad de resolver los problemas de forma autónoma y creativa, y los capacita para ser líderes de sus respectivas comunidades, convertirse en ciudadanos productivos para la sociedad y desarrollarse como emprendedores de la aldea global. Esta educación basada en competencias pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento y al uso de las nuevas tecnologías, pues procura que los estudiantes dispongan de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias dentro de una o varias áreas de contenido para que ejecuten efectiva y eficientemente una tarea o actividad. Es por eso que podemos vincular la educación por competencias con los cuatro pilares de la educación desarrollados por Delors (1994), a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La educación basada en competencias, lejos de ser una educación conductual y fragmentada, se nutre de teorías y enfoques educativos críticos, dinámicos e integrales. Se cimenta en las necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, capacidades y potencialidades para que cada uno alcance su máximo potencial. En este enfoque, la acción pedagógica se centra en la experiencia práctica y en el comportamiento, la acción o el desempeño que necesariamente enlaza los conocimientos para lograr sus propósitos. Implica la exigencia de la criticidad, para analizar y resolver problemas; de la creatividad, para encontrar soluciones prometedoras; del fortalecimiento de la sensibilidad humana, para desarrollar la capacidad de trabajar y colaborar en equipos multidisciplinarios, y en la facultad de aprender a aprender y adaptarse.

El Proyecto de Revisión Curricular de Servicios Académicos 2022 identificó las competencias esenciales en cada materia y para cada grado. Estas se establecieron a partir de los siguientes criterios:

- establecer el conocimiento esencial que debe conocer y dominar cada estudiante en cada grado, según la materia;
- apoyar el desempeño satisfactorio de los estudiantes para que dominen profundamente los contenidos esenciales;
- acelerar el aprendizaje con el objetivo de cerrar las brechas de aprendizaje y de rendimiento académico para disminuir el rezago;
- apoyar el proceso de planificación de la enseñanza y el aprendizaje, para que se revisiten los contenidos durante el año escolar y, en situaciones de emergencia por fuerza mayor, asegurar que el estudiante domine lo esencial de cada materia del grado al ser promovido.

Las competencias esenciales para la materia de español se describen en los documentos normativos que constituyen las herramientas de trabajo para los maestros de los programas académicos, tales como los manuales de estándares y expectativas, los mapas curriculares o los bosquejos temáticos, según aplique. Esta estructura pretende facilitar el quehacer docente, pues reconocemos que los maestros son el recurso principal del sistema educativo. Como mediadores y facilitadores del aprendizaje, asumen un nuevo rol y dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo directo con los estudiantes.

VISIÓN, MISIÓN, PRINCIPIOS, METAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

VISIÓN

El Programa de Español aspira a que el estudiante domine, de forma reflexiva y crítica, el conjunto de funciones del lenguaje y la comunicación. Además, pretende que este asuma una actitud de compromiso con su lengua vernácula y su cultura, y que desarrolle una conciencia individual y colectiva, con identidad y sentido de trascendencia, que le permita convertirse en un ente práctico, sensible y colaborador, capaz de aprovechar la vida plenamente y de servir a la sociedad de la cual forma parte.

MISIÓN

La encomienda central del Programa de Español es proveer un ambiente intelectual, afectivo y social en el que la comunidad escolar y cada uno de sus miembros colaboren en el proceso de aprendizaje y en la construcción de conocimiento, mediante actividades que propicien las competencias comunicativas. Dentro de este proceso, el estudiante es eje principal; el maestro es modelo de la lengua, mediador y guía.

Declaración de principios

Presentamos los principios pedagógicos esenciales a la noción y contenidos del Marco Curricular. El Programa de Español los considera fundamentales para la acción educativa que aspira a respaldar.

1) El estudiante construye y es protagonista de su propio aprendizaje; modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento para construir su propio saber.

2) El maestro actúa como guía y mediador entre las experiencias previas y los nuevos conocimientos para que el estudiante construya aprendizajes significativos y efectivos.

3) Los aprendizajes deben trascender el contexto en que se producen para aplicarse a nuevas situaciones y superar los conocimientos previos.

4) El aprendizaje debe ser funcional, es decir, aplicable a circunstancias reales de la vida; también debe ser útil para llevar a cabo otros aprendizajes y enfrentar con éxito nuevos contenidos.

5) Construir el conocimiento supone el desarrollo de habilidades relacionadas con aprender a aprender.

6) La perspectiva rectora de la acción educativa será la interdisciplinariedad, de modo que propicie el análisis de los contenidos desde una óptica múltiple e integradora.

7) Los enfoques prácticos y procedimentales predominan en el currículo para garantizar la vinculación de la escuela con la sociedad y sus necesidades.

8) La distribución de los contenidos garantiza un equilibrio entre conceptos, procesos y actitudes.

9) La práctica educativa garantizará el respeto, la ayuda y el tratamiento adecuado de la diversidad que presentan los estudiantes, mediante las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar el aprendizaje progresivo.

10) La evaluación continua e individualizada de los estudiantes es meta fundamental del quehacer pedagógico.

11) El estudiante debe participar en los procesos de evaluación del aprendizaje gracias a la reflexión y la autoevaluación.

12) El currículo se concibe como algo abierto y flexible, ligado al contexto docente y a la capacidad reflexiva y analítica de los maestros, quienes son capaces de hacer adecuaciones pertinentes y responsables.

13) La acción educativa propicia la orientación y el desarrollo integral del estudiante, de modo que encauce la acción y la toma de decisiones acerca de su futuro académico, profesional y personal.

14) El proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe como algo motivador y pertinente que considerará los gustos, intereses, necesidades y problemas de los estudiantes, así como la variedad de metodologías, materiales, actividades, textos y situaciones de aprendizaje.

Metas del Programa de Español

A tono con la visión y la misión propuestas y en coherencia con los estándares de excelencia, el Programa de Español persigue que el estudiante:

> *La **competencia comunicativa** es la capacidad de un individuo para actuar de manera eficaz y adecuada en determinada comunidad de habla. Implica respeto hacia un conjunto de reglas gramaticales como las de otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica). Permite conocer y dominar las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.*

1) desarrolle al máximo su **competencia comunicativa**, para que sea capaz de manejar formas autónomas de pensamiento y de comunicación (expresión, transmisión, comprensión de mensajes) y producir, de manera efectiva, reflexiva, crítica y creativa, textos orales y escritos;

2) se inicie en el manejo de la comprensión y la producción de otras formas de comunicación y lenguaje, como las mediáticas y las tecnológicas;

3) asuma el proyecto de su autodesarrollo pleno e integre su formación espiritual, intelectual, emocional, moral, cultural y social con el estudio de su lengua vernácula;

4) construya una perspectiva emancipadora y **proactiva**[3] ante la realidad histórico-cultural, nacional y mundial; se reconozca como sujeto activo capaz de comprender y transformar críticamente la realidad en el sentido de la dignidad y la solidaridad humanas;

5) valore de modo reflexivo y crítico el **patrimonio cultural**, en especial el literario, que lo identifica como puertorriqueño y como ciudadano universal; reconozca las aportaciones de otros pueblos y culturas a nuestro desarrollo histórico, social, cultural y lingüístico; a su vez, se sitúe en el contexto de un mundo diversificado culturalmente, orientado hacia la realización de los valores universales;

> *Según la UNESCO (1982), "el **patrimonio cultural** de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas".*

6) utilice adecuadamente su lengua materna al

[3] Esta voz propia de la psicología se refiere, según la RAE, a quien "toma activamente el control y que decide qué hacer en cada momento, anticipándose a los acontecimientos" o a lo que "implica acción o intervención activa".

incorporarla a su práctica de vida en los procesos de búsqueda y de producción de información, mediante el manejo de la tecnología y de los diversos medios de comunicación, tales como las redes de información y los sistemas de telecomunicaciones;

7) desarrolle su **sensibilidad estética para apreciar las obras artísticas**[4] y sus propias manifestaciones estético-literarias, y documente su reflexión personal y colectiva sobre el mundo y la valoración estética de este;

8) se inicie en la comprensión, aprecio y manejo de las disciplinas humanísticas por medio de sus respectivos lenguajes y formas de construir conocimiento, tales como el diálogo, la narrativa, la argumentación, la investigación cualitativa y la creación artística;

9) construya su propio sentido de trascendencia que lo lleve a reconocerse como parte de realidades que lo superan; tenga responsabilidades desde la cuales su vida cobra significado y propósito;

10) desarrolle valores éticos y cívicos que lo conduzcan a actuar con conciencia recta y compromiso social;

11) sea receptivo con la posibilidad de contribuir al incremento del patrimonio lingüístico y literario del español en el mundo.

Objetivos generales

1) Afianzar los sentimientos de amor, respeto y preservación de la lengua vernácula.

2) Obtener vivencias existenciales y experiencias educativas edificantes para el cultivo y perfeccionamiento de la lengua en todas sus dimensiones: comunicación oral, comunicación escrita y lectura comprensiva e interpretativa.

3) Contribuir al desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que permitan a los estudiantes convertirse en pensadores auténticos, efectivos, críticos y creativos.

4) Aplicar los conocimientos lingüísticos para entender los valores, las reglas y las normas que rigen nuestro código de comunicación y con los cuales se hace posible evaluar y mejorar la expresión oral y escrita.

[4] La **apreciación estética de una obra literaria**, en una de sus vertientes, implica que la literatura como forma de arte puede ser admirada y cualificada por el lector a base de su belleza y valor en relación con criterios de forma, fondo, género literario, movimiento literario (artístico), teoría, crítica literaria, contexto sociohistórico en el que se creó e impactó (la obra debe producir alguna emoción), entre otros.

5) Estudiar y razonar la lengua como instrumento de desarrollo de competencias para la comunicación analítica, crítica y creativa.

6) Analizar y apreciar la creación literaria recogida en los diversos géneros, formas y estilos como parte destacada del patrimonio cultural.

7) Fomentar la autogestión del estudiante para desarrollar las competencias comunicativas y para que pueda utilizar la lengua como vehículo de intercambio de ideas, de modo que pueda valorar las aportaciones de otros respetando las reglas de interacción lingüística.

8) Analizar, comprender e interpretar los valores literarios, éticos, estéticos y culturales encarnados en las obras y autores representativos de las letras puertorriqueñas, latinoamericanas y españolas, de ayer y de hoy.

9) Desarrollar y ejercitar las destrezas de pensamiento (memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), así como sus niveles reflexivos, creativos y críticos.

10) Fomentar actividades que hagan uso de las inteligencias múltiples y las desarrollen, tales como teatro, música, oratoria, declamación, debates, certámenes, foros, conversatorios, movimientos corporales, entre otros, para ayudar a promover el ejercicio de la comunicación oral y escrita en sus más dignas manifestaciones.

11) Utilizar los diversos medios tecnológicos, herramientas de desarrollo comunicativo y lingüístico, tales como la computadora, el video, el proyector vertical, el proyector de diapositivas, el proyector de películas, el *DVD*, las cámaras fotográficas, la pizarra electrónica, entre otros.

12) Crear actividades que propicien el desarrollo de actitudes, habilidades, destrezas y capacidades para orientar al estudiante en sus actos, sus pensamientos y sus sentimientos. Según utilice estas capacidades, podrá relacionarse mejor con las demás personas, controlarse, sentirse bien, alcanzar el éxito en la vida y adueñarse de su espacio social y de su mundo.

13) Promover y asegurar experiencias educativas diseñadas para atender las necesidades individuales de los niños y jóvenes, incluso de aquellos con impedimentos o que muestran deficiencias que dificultan la adquisición del español, por haber crecido fuera de Puerto Rico. (Con el fin de lograr este objetivo, se utilizará el vernáculo como fuente de aprendizaje y crecimiento emocional, social, ético, estético y cultural).

14) Encaminar la enseñanza del español hacia un currículo integrado que aspire a que los estudiantes incorporen sus experiencias de aprendizaje a sus esquemas de significado para ampliar y profundizar la comprensión de sí mismos y de su realidad.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

"La escuela ha de edificar en el espíritu del escolar, sobre cimientos de verdad y sobre bases de bien, la columna de toda sociedad, el individuo".
—Eugenio María de Hostos

Los postulados de disciplinas como la lingüística, la teoría de la comunicación, la teoría literaria y la estética constituyen el fundamento teórico sobre el cual se sostiene la didáctica de la lengua. El Programa de Español se nutre de esa perspectiva interdisciplinaria para entender y manejar de forma analítica, crítica y creativa el fenómeno de la comunicación humana. Sin embargo, otras disciplinas se integran también a la reflexión acerca de los hechos del lenguaje: la psicología, la filosofía, la hermenéutica, la sociología, la ética, la etnografía, entre otras. Naturalmente, diversas escuelas de pensamiento dentro de cada una de estas disciplinas han desarrollado teorías múltiples, así como visiones que, en ocasiones, son compatibles, y en otras ocasiones, incompatibles.

El Programa de Español plantea la reflexión sobre la didáctica de la lengua desde una perspectiva flexible y amplia, sin ceñirse rígidamente a postulados de ninguna escuela o corriente determinada. Más bien, aprovecha la riqueza de las aportaciones que cada disciplina ha proporcionado —incluidas las propuestas más recientes— para así poder fundamentar filosófica y científicamente las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna de un modo integrador y multidisciplinario.

Como subraya Paulo Freire (1986), las prácticas de enseñanza, como expresión de experiencias previas, se han traducido en imágenes, nociones, conceptos y teorías. Implícita o explícitamente, todo maestro posee su "teoría particular" acerca de qué es la lengua, cómo se aprende y cómo se enseña. No obstante, esa visión particular que condiciona la forma de concebir y organizar el proceso de enseñanza de cada uno no debiera quedar fija e inamovible; todo lo contrario, debe estar sujeta a revisión continua. Cuando el educador examina su práctica docente con actitud crítica y renovadora, descubre y evalúa la pertinencia de los diversos postulados filosóficos y científicos que continuamente surgen, y podrá mejorar y transformar su práctica docente a la luz de nuevos conocimientos.

El enfoque semántico-comunicativo

El Programa de Español asume el enfoque semántico-comunicativo presentado en la revisión de su Marco Curricular (2022) en el que se facilitan estrategias para la integración de prácticas didácticas de la lengua y para el desarrollo de todas las áreas que inciden en la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, el abordaje didáctico comienza con el desarrollo de la lectoescritura, un proceso que inicia en el hogar y se enriquece en los grados

primarios. Por tanto, la escuela será el espacio de transición con el hogar, pues le brindará al estudiante la oportunidad de adquirir los aprendizajes formales propios de la lengua materna.

El Programa de Español se nutre de la perspectiva interdisciplinaria que se requiere para entender y manejar de forma analítica, crítica y creativa el fenómeno de la comunicación humana. Los postulados disciplinarios tanto como la Lingüística, la Teoría de la Comunicación, la Teoría Literaria y la Estética constituyen el fundamento base de la didáctica de la lengua. Otras disciplinas se integran también a la reflexión acerca de los hechos del lenguaje: la Psicología, la Filosofía, la Hermenéutica, la Sociología, la Ética, la Etnografía, entre otras. Así mismo, diversas escuelas de pensamiento dentro de cada una de estas disciplinas han desarrollado teorías múltiples y visiones en ocasiones compatibles e incompatibles en otras.

El Programa de Español se plantea la reflexión sobre la didáctica de la lengua desde una perspectiva flexible y amplia, sin ceñirse rígidamente a los postulados de ninguna escuela o corriente determinada. Se trata, más bien, de aprovechar la riqueza aportada por cada disciplina – incluidas las propuestas más recientes – para así poder fundamentar filosófica y científicamente las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, de un modo integrador y multidisciplinario.

Como subraya Paulo Freire (1986), las prácticas de enseñanza muestran expresiones de experiencias previas que se han traducido en imágenes, nociones, conceptos y teorías. Es probable que, implícita o explícitamente, todo maestro tenga su «teoría particular» acerca de la lengua: cómo se aprende y cómo se enseña. No obstante, esa visión particular condiciona la forma de concebir y organizar el proceso de enseñanza de cada uno, por tal razón no debería quedar fija e inamovible; por el contrario, debe estar sujeta a revisión continua. El educador examina continuamente su práctica docente con actitud crítica y renovadora para descubrir y evaluar la pertinencia de los diversos postulados filosóficos y científicos que continuamente surgen, y de esa forma mejorar o transformar esa práctica docente a la luz de los nuevos conocimientos.

Como parte de la cultura, la lengua cumple dos funciones esenciales: sirve de medio de comunicación e interacción social, así como de base esencial para construir el conocimiento, representar y categorizar e interpretar la realidad.

Estas funciones están íntimamente relacionadas, puesto que, mediante la lengua o desde la lengua, el sujeto interioriza representaciones culturales y va construyendo significados por medio de diversos códigos y modos de simbolizar, hasta exteriorizarlos en los actos comunicativos de interacción social.

*Una **lengua** es un sistema de comunicación propio de un pueblo o una nación que está formado por un conjunto de signos interdependientes que conforman un código.*

La lengua, además de constituir el sistema culturalmente más elaborado para la

comunicación en el entorno social, tiene una función constructiva del pensamiento. Ambos aspectos poseen trascendental importancia, ya que la integración social del individuo, así como su desarrollo cognitivo, están condicionados por el grado de dominio y uso de los diversos sistemas de comunicación existentes, algunos muy especializados y complejos.

Desde las décadas de los setenta y ochenta, se ha hecho hincapié en los ámbitos didácticos del carácter comunicativo del lenguaje y su dimensión social. Además, se ha visto la comunicación como un fenómeno que va más allá de las palabras, puesto que hay sistemas de comunicación verbales y no verbales que actúan conjuntamente o por separado y, a la vez, tienen gran importancia en la comunicación cotidiana. La didáctica de las lenguas vernáculas ha estado marcada por el estudio de los procesos comunicativos, vistos estos como actividades interpersonales que implican producción y recepción de mensajes en determinados contextos socioculturales en los que, además, cuentan todos aquellos elementos de la situación que afectan los intereses de los participantes y su imagen social (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

En efecto, el proceso comunicativo no es un proceso mecánico, sino un proceso en el cual los intereses y las motivaciones del otro se entienden como provistos de sentido, y su interpretación adecuada permite que los sujetos hablantes optimicen el uso adecuado de los diferentes lenguajes y códigos culturales. Este uso eficaz evidencia un conjunto de competencias (lingüísticas, pragmáticas, culturales, semánticas, metalingüísticas…) de los hablantes, quienes son capaces de producir y recibir mensajes, además de develar su significado auténtico, su estructura, su entorno funcional, sus intenciones, su relevancia y sus efectos.

Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los medios de comunicación masivos y los contextos de la globalización han influido en los modos de representar la realidad y de ejercer el control de la significación. Las TIC invaden los hábitos culturales y los estilos de vida. Los nuevos contenidos ideológicos y culturales expresados en sus mensajes, así como su poder de influencia en las personas, han logrado ubicar la función comunicativa del lenguaje como centro relevante de estudio y de reflexión crítica.

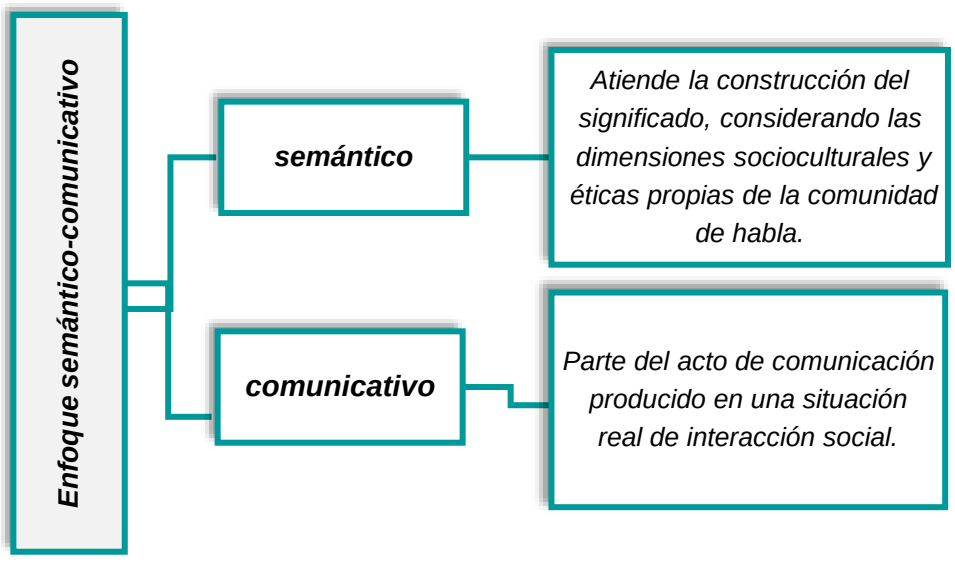
*El **lenguaje** es la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse, basándose en un conjunto de signos y normas que forman un sistema de comunicación simbólico, convencional y*

Más recientemente, otras conceptualizaciones y reconceptualizaciones presentadas en el campo de la cognición (Piaget e Inhelder, Vygotsky), de la lingüística del texto (Van Dijk), de la pragmática (Levinson, Grice), de la etnolingüística (Gumperz, Hymes), entre otras disciplinas, han destacado la importancia de ver el lenguaje y la lengua como el espacio desde donde el sujeto configura su universo de significados simbólicos y se constituye a sí mismo como parte de un espacio cultural concreto. La creación de este potencial de significación, por parte del individuo, supone la posibilidad de aprender un mundo de significados culturales, vinculados a un conjunto de significantes, entender y expresar la realidad y vincularse a la cultura y sus saberes.

Desde esta perspectiva, las lenguas vernáculas se entienden como sistemas de signos regidos por reglas socialmente compartidas, como patrimonios culturales y constructoras de saberes políticos, ideológicos, culturales o estéticos determinados. Las lenguas, además de portadoras de sentido, son productoras del sentido. Forman parte primordial de la cultura. Por lo tanto, es fundamental su función semántica, su capacidad para llenar de significado los signos y para transformar la experiencia humana en actos de significación.

Gracias a su lengua vernácula particular, el ser humano se relaciona tanto con su propio interior como con el mundo exterior y con los demás seres humanos, representándolos de modo que pueda pensar en torno a ellos, expresarles su interioridad y comunicarse con ellos. La relación del ser humano con su mundo está mediada por la lengua; el mundo, por así decirlo, lo vive en la lengua. De ahí que adquirir una lengua supone heredar de una determinada comunidad una forma de expresar, de comunicar, de pensar la realidad para, a la misma vez, compartirla.

La didáctica de las lenguas vernáculas ha derivado en enfoques redefinidos del concepto comunicativo de forma que implique realmente un enfoque **semántico-comunicativo**: semántico, en el sentido de atender a la construcción del significado, teniendo en cuenta las dimensiones socioculturales y éticas propias de la comunidad de habla; y comunicativo, porque parte del acto de comunicación que se produce en esa situación real de interacción social.



Implicaciones educativas del enfoque semántico-comunicativo

Un enfoque semántico-comunicativo equilibrado, en la didáctica del español en Puerto Rico, requiere:

- detenerse de manera especial en el análisis de la lengua propia del entorno social que rodea a los estudiantes, debido a que esa lengua será la principal fuente de información sobre la cultura de su comunidad y sobre su universo de significados;

- entender que el desarrollo del estudiante está asociado al desarrollo de su capacidad para construir los significados del mundo en que vive, para poder entenderlos y expresarlos y para poder compartirlos con los demás de manera adecuada, además de entender la didáctica de la lengua como un proceso interactivo, que parte del universo de significación del estudiante, en el cual el diálogo y la interacción comunicativa son los ejes esenciales de la acción educativa, de modo tal que se alcancen nuevas esferas de significación o revisiones de las existentes;

- entender que se habla, se escucha, se lee y se escribe no solo para comunicarnos con los demás, sino, también, para producir las significaciones necesarias para llevar a cabo los procesos de desarrollo del pensamiento y los cambios cognitivos deseados;

- favorecer el desarrollo de estrategias para facilitar la capacidad de generar ideas, de manejar y valorar la información y los mensajes recibidos; comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo; y desarrollar en el estudiante un modo expresivo propio, enmarcado adecuadamente en el conjunto de las voces socioculturales que le rodean;

- respaldar acciones educativas encaminadas a lograr el desarrollo de las competencias necesarias para el uso operativo y funcional de la lengua, según las restricciones o condiciones de los diversos contextos y según las diversas intencionalidades y sus efectos;

- Comprender y respetar el fenómeno de la diversidad intrínseca de la lengua como resultado de la diversidad social y cultural, la cual produce diferenciaciones importantes en el habla de los sujetos y afecta no solo los procesos comunicativos, sino también los procesos cognitivos.

La lengua y los hablantes: el fenómeno de la diversidad sociocultural y la situación de las lenguas

Todas las lenguas presentan variaciones, es decir, no todos los hablantes de una lengua la usan de la misma manera. Estas variaciones dependen de tres factores:

- la procedencia distinta de los hablantes;
- las diversas condiciones socioculturales en que viven;
- las situaciones comunicativas diferentes en las cuales se encuentran inmersos.

Las diferencias lingüísticas relacionadas con el origen o procedencia constituyen los *dialectos*, y de ellas se encarga la **dialectología**; las diferencias socioculturales y situacionales constituyen los *sociolectos* y los *registros*, respectivamente, y de ellos se encarga la **sociolingüística**.

Normalmente, cuando hacemos referencia al español, señalamos en realidad el español estándar, correspondiente a la variedad que conforma la base del español impreso en libros y periódicos o el utilizado en algunos programas de televisión, en el sistema educativo y en contextos institucionales. Sin embargo, todos los hablantes de una lengua hablan con acento, es decir, todos los hablantes se enmarcan en un dialecto particular. Los hablantes de las diferentes variedades de una lengua o de los diferentes dialectos confían en la mutua comprensión, pero aún no se han superado totalmente los prejuicios que han existido por siglos a favor de unas determinadas variedades y en contra de otras. Sin embargo, desde el punto de vista lingüístico, ninguna variedad de la lengua es mejor que otra. Favorecer o desprestigiar un dialecto geográfico sobre otros responde a cuestiones políticas o sociales, pero no lingüísticas. Afortunadamente, los medios de comunicación, las TIC y la educación generalizada han contribuido a desarrollar mayor tolerancia hacia las variaciones geográficas de la lengua.

Además de proceder de una zona geográfica, los hablantes viven en un momento histórico determinado y pertenecen a una generación determinada. Las lenguas cambian con el tiempo y los hablantes también cambian y se desarrollan. En toda comunidad, conviven generaciones con rasgos lingüísticos propios, distintos de los de otras generaciones. Por ejemplo, el lenguaje de la gente joven, en relación con el de los adultos, suele ser más expresivo y rico, y en ocasiones, más arriesgado, pero menos marcado por la normativa. Las personas

adultas suelen usar un lenguaje más estandarizado, próximo al de los medios de comunicación; los ancianos con frecuencia usan un mayor número de frases hechas y de palabras de su generación y remiten a la cosmovisión que construyeron en su tiempo (Cassany, Luna y Sanz, 2015).

Por otra parte, en toda sociedad, sus miembros se organizan en grupos de acuerdo con los niveles de educación, la situación económica, la profesión u otros factores. Así, se marcan unas diferencias en el uso de la lengua mediante las cuales se patentizan los llamados *sociolectos* o *variedades socioculturales*. Estos usos no siempre son fáciles de establecer a causa de la movilidad social, mayor en las sociedades más complejas y desarrolladas que en las sociedades más tradicionales; por tanto, los hablantes pueden cambiar con más facilidad sus hábitos lingüísticos para alcanzar mayor reconocimiento social (López Morales, 1989).

Además, cada hablante selecciona unos rasgos lingüísticos específicos en cada situación comunicativa particular, de acuerdo con lo que le parezca adecuado según el tema, el interlocutor, el nivel de formalidad, etc. Se trata de manejar diversos registros o variedades funcionales, de modo que pueda adecuar su forma de expresión a cada situación comunicativa. Cuanto más típica o estereotipada sea una situación comunicativa, más limitada suele ser la variedad de alternativas expresivas que se pueden elegir. Este sería el caso de una ceremonia ritual o de una carta de trámite. La mayoría de las situaciones, sin embargo, abren una gama mayor de opciones que dependen del tema, de la relación entre los interlocutores, el propósito o el canal. Entonces, es muy conveniente que los hablantes:

- conozcan los criterios y normas sociales que determinan la variedad lingüística que conviene a cada situación;
- sean capaces de manejar diferentes registros;
- puedan cambiar hábilmente de un registro a otro.

Los ajustes que haga el hablante dependerán de las variedades dialectales; la selección de rasgos lingüísticos adecuados a una situación comunicativa se hace siempre entre aquellos rasgos disponibles para el hablante según su dialecto geográfico. En las sociedades modernas, con el desarrollo de las ciencias, la tecnología y las artes, surgen nuevas situaciones comunicativas que demandan de los hablantes nuevas ampliaciones de su repertorio lingüístico para evitar el rezago.

Desde la perspectiva didáctica, por lo tanto, se hace imperativo propiciar que el estudiante:

- conozca y valore su propia realidad dialectal y sociolingüística;
- tome conciencia de la relatividad de las variantes que una lengua presenta;
- comprenda las razones históricas y socioculturales que motivan el surgimiento de estas variantes.

Como resultado, podrá desarrollar la capacidad para elegir entre diversos usos según la situación, y podrá apreciar, con fundamento, las peculiaridades de su modalidad de habla sin prejuicios infundados, mientras fija las normas del estándar y de las demás variedades. Entonces, es necesario favorecer una actitud consciente y respetuosa hacia la riqueza expresiva que ofrecen las variedades dialectales, socioculturales y situacionales.

Implicaciones educativas de la dialectología y la sociolingüística

Tomando en consideración los postulados de la dialectología y de la sociolingüística contemporáneas, la didáctica del español en Puerto Rico y los diseños curriculares deben considerar lo siguiente:

- el entorno lingüístico de los estudiantes, junto con los factores culturales y socioeconómicos determinantes, provocan la aparición de grandes diferencias en su competencia lingüística, así como en su uso al comienzo de la educación primaria;

- es necesario desarrollar actitudes de respeto y aprecio hacia las diferentes variedades dialectales, socioculturales y situacionales, particularmente las correspondientes a Puerto Rico, y crear conciencia sobre el valor de la competencia comunicativa como la capacidad de manejar adecuadamente los criterios y las normas sociales que determinan qué es apropiado para cada situación;

- el español de Puerto Rico debe situarse adecuadamente en el contexto global de los dialectos hispánicos para valorarlo y apreciarlo positivamente con relación a las otras variedades dialectales del español, eliminando prejuicios infundados acerca de la calidad de nuestras modalidades de habla;

- la acción educativa debe crear situaciones de aprendizaje para que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir desde las formas lingüísticas más inmediatas y coloquiales hasta las más estandarizadas, planificadas y formales;

- el criterio de “corrección” en la expresión oral y escrita debe entenderse como un

concepto relativo y condicionado por el contexto, por lo cual el maestro podrá destacar el principio de un buen comunicador como alguien capaz de manejar el mayor número posible de registros;

- se debe profundizar en la reflexión sobre el uso de la lengua y reconocer la lengua como un medio de encauzar los valores y los prejuicios;

- el maestro se encarga de desarrollar las actitudes de valoración y respeto por las normas sociales básicas de comunicación y de desarrollar la sensibilidad de sus estudiantes hacia la norma general estándar y su aceptación progresiva;

- la escuela está llamada a reforzar la unidad y la riqueza del español, favoreciendo la comprensión entre los hablantes de unas y otras zonas y de diferentes estratos sociales, además de viabilizar su acceso a diferentes tipos de discursos.

La competencia comunicativa

La noción de *competencia* está asociada fundamentalmente a capacidad. Se trata de las capacidades con las que un individuo cuenta para algo. Estas competencias o capacidades solo son observables dentro del desempeño o de la acción específica, es decir, que no son observables directamente.

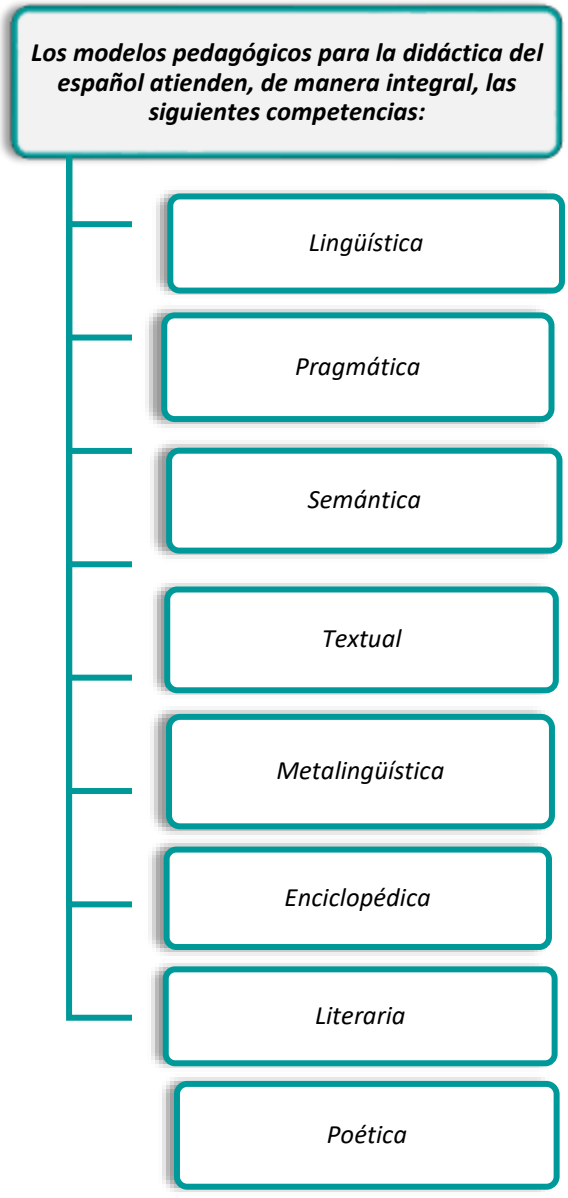
El concepto de *competencia* en el ámbito de la **lingüística** fue propuesto por Noam Chomsky (1970, 1975), quien prefiere esa noción a la de conocimiento de la lengua, por cuanto expresa mejor la creatividad de los hablantes. En su gramática generativa, ***competencia*** **designa el sistema de reglas interiorizadas que permite al hablante comprender y producir un número infinito de frases**. Para Chomsky, esta competencia es independiente del contexto, y es innata y compartida por todos los hablantes de una misma comunidad (Jiménez-Ruiz, 2013).

La **sociolingüística etnográfica**, a partir de la obra de D. Hymes (1966), ha acentuado el papel de la situación de habla y ha englobado la *competencia lingüística* dentro de la noción de *competencia comunicativa*. Hymes (1966) la define como "la capacidad que adquiere un hablante nativo y le permite saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo". Esta *competencia comunicativa* es una noción que, además, forma parte de otra noción más amplia que Hymes llama *competencia cultural*.

Canale y Swain (1980) y Bachman (1990) desarrollaron el modelo de competencia comunicativa y especifican diversas subcompetencias: 1) la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología); 2) la sociolingüística (dominio de las reglas socioculturales); 3) la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión); y 4) la estratégica (conocimiento y dominio de las habilidades y de las normas de la comunicación que permiten mantener la comunicación verbal y no verbal y evitar algunos malentendidos) (Canale, 1995).

Partiendo de esta concepción, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua vernácula basado en un enfoque comunicativo requiere ir más allá de la simple transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, ya que tener competencia comunicativa implica un conocimiento de estrategias reales de uso y un dominio auténtico de aspectos culturales y pragmáticos (Lomas, 2003).

Más recientemente, otros autores (Berruto, 1998; Moreno, 1998; Eco, 1995) han propuesto revisiones o ampliaciones a las subcompetencias que constituyen la competencia comunicativa de los hablantes. Se han añadido, por ejemplo, la competencia cinética (capacidad para manejar gestos, entre otros), la conversacional, la narrativa, la textual, la psicosocial, la enciclopédica, la metalingüística, entre otras.



La didáctica de las lenguas vernáculas ha ido recogiendo estas nociones y ha ido modificando el concepto o la noción de *competencia comunicativa* a un concepto mucho más amplio que incluye muchas o todas las subcompetencias antes establecidas. Los nuevos modelos pedagógicos de diseño curricular para la didáctica del español atienden, de manera integral, ocho competencias.

1) Lingüística: Conjunto de principios y reglas lingüísticas que permiten a los hablantes de una lengua producir y entender un número infinito de enunciados de su lengua.

2) Pragmática: Conjunto de conocimientos relacionados con el reconocimiento y el uso de las reglas contextuales de la comunicación que permiten al hablante reconocer intencionalidades, así como variaciones dialectales y socioculturales y registros específicos.

3) Semántica: Capacidad del sujeto para reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, incluso el vocabulario técnico, y, a la vez, para producir discursos o textos alrededor de un eje o hilo temático.

4) **Textual**: Manejo de mecanismos que garanticen la coherencia y cohesión en los enunciados y en los textos y que permiten al hablante dotar a sus discursos o textos de estructura adecuada.
5) **Metalingüística**: Capacidad del sujeto para centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones, lo cual le permite ser consciente del lenguaje.
6) **Enciclopédica**: Capacidad para aplicar los saberes acumulados a los actos de significación y de comunicación.
7) **Literaria**: Capacidad del sujeto para aplicar, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y del análisis de obras literarias, lo cual le permite indagar en los diversos niveles de la significación.
8) **Poética**: Capacidad para crear y expresar mundos posibles y alternos, producto de la imaginación y de un estilo propio y personal.

Evidentemente, el alcance del lenguaje es muy amplio. Las tareas pedagógicas encaminadas a desarrollar todas estas competencias rebasan la clase de español y se extienden prácticamente a todas las disciplinas. No obstante, el maestro de español, poseedor del conocimiento pleno sobre competencia comunicativa y consciente de la complejidad de los procesos de significación y comunicación, podrá aportar nuevas dimensiones a su práctica docente, para crear iniciativas estimulantes hacia el logro de un desarrollo equilibrado y progresivo de todas estas habilidades.

La competencia comunicativa del estudiante, entendida como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, discursivos, enciclopédicos, literarios, mediáticos, entre otros) que el hablante, oyente, escritor o lector deberá poner en práctica para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de la comunicación y al grado de formalización requerido, será la referencia principal de la didáctica de la lengua. Esta competencia comunicativa forma, a su vez, parte de la competencia cultural, es decir, se concibe como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

*Por medio del **enfoque semántico–comunicativo**, se propicia la integración de prácticas en la didáctica de la lengua que facilitan al educando el desarrollo de todas las áreas que inciden en la **competencia comunicativa**. Dotar a nuestros estudiantes de estas competencias significa:*

- *lograr que los estudiantes conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, el tema, el destinatario y el contexto donde el uso comunicativo se produce;*
- *hacer hincapié en el proceso, más que en el producto;*
- *integrar el conocimiento formal del lenguaje con el funcional;*
- *formar estudiantes que funcionen con soltura en el entorno cultural y que reflexionen críticamente sobre las implicaciones del habla y la escritura;*
- *formar lectores y escritores capaces de desenvolverse en la vida cotidiana en todos los ámbitos donde se requiera el dominio de la lectura y la escritura.*

Implicaciones educativas de la competencia comunicativa

A tenor con la variedad de competencias asociadas al lenguaje, la didáctica del español en Puerto Rico implica diversas consideraciones para el diseño curricular.

- El proceso de aprendizaje de una lengua debe pretender conseguir niveles razonables de desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas.
- Un desarrollo razonable de estas competencias implica que los estudiantes deben progresar de manera significativa en adecuación, funcionalidad, coherencia, eficacia y pertinencia del discurso oral y escrito.
- Se necesita garantizar que la pedagogía de la lengua atienda de manera sistemática y equilibrada todas las subcompetencias que componen la competencia comunicativa.
- El **enfoque semántico-comunicativo** se ajusta mejor al desarrollo balanceado de competencias.
- El **objetivo esencial de la educación lingüística** es la adquisición y mejora del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al estudiante desempeñarse en la sociedad de manera adecuada y competente, con conciencia clara de todas las

dimensiones y las repercusiones que tiene poseer o carecer de calidad discursiva.

- El tratamiento de la competencia comunicativa debe constituir no solo el eje central de la didáctica del español, sino que también debe ser, inevitablemente, eje transversal esencial de todas las materias.
- Los **referentes** para lograr el desarrollo de competencias deben ser procesos de construcción de sistemas de significación:
    - encaminados a la interpretación y producción de textos;
    - dirigidos a los principios de interacción;
    - dirigidos al desarrollo sociocultural;
    - encaminados al desarrollo del pensamiento;
    - implicados en la ética de la comunicación.

La lengua como objeto de estudio y reflexión

Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación y diversificándose, en función de la evolución y desarrollo del conocimiento científico e intelectual. Por largo tiempo, han convivido la especulación, la descripción y la prescripción en los hechos lingüísticos.

La enseñanza de la lengua materna durante la primera mitad del siglo XX se basó en una amplia tradición de estudios sobre el lenguaje y la lengua realizados en los siglos anteriores. Esto hizo que predominaran los modelos tradicionales de la enseñanza de la gramática entendida como “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua”.

La gramática tradicional ha sido cuestionada, entre otras cosas, por las siguientes razones:

- inconsistencias de sus postulados teóricos;
- falta de rigurosidad en el manejo de criterios de análisis;
- confusión entre lo descriptivo y lo normativo;
- predominio del análisis de la lengua escrita, particularmente de la lengua literaria.

No obstante, son innegables las aportaciones de destacados gramáticos, sin las cuales la ciencia lingüística no habría llegado a lo que es hoy. En el plano didáctico, sin embargo, tuvo serias repercusiones negativas la confusión entre lo descriptivo y lo normativo, a tal punto que las clases de español quedaban, muchas veces, limitadas a la enseñanza de normas y reglas del “español correcto”, entendido este como un “único uso” aceptable en toda ocasión y

dictaminado normalmente por la **Real Academia de la Lengua Española**.

La aparición del **estructuralismo** cambió radicalmente la concepción de los hechos lingüísticos. La exigencia de rigor científico, unida a la concepción de la lengua como sistema abstracto, la primacía de la lengua oral, la sincronía como método de análisis, entre otros, surgen como planteamientos que pronto se dejan sentir en la didáctica de las lenguas. El estructuralismo pasa a los libros de texto con su propia terminología y sus modelos de análisis. Desde los años sesenta, términos como *sintagma*, *morfema*, *fonema* o *sistema* proliferan en los libros de lengua y en algunos modelos didácticos que aún perviven.

El estructuralismo de Ferdinand de Saussure (1945) supuso un avance en la didáctica de la lengua, en cuanto permitió al estudiante ver y conceptuar la red de relaciones y la estructura jerárquica de los constituyentes de la lengua; sin embargo, también ha tenido su efecto nocivo, al dedicar durante mucho tiempo una atención desmedida en el salón de clases al análisis gramatical, más bien mecánico, de oraciones descontextualizadas, y al no considerar el análisis de unidades superiores a la oración ni interesarse por los fenómenos de habla en situaciones concretas (Santos-Caicedo, 2005).

La gramática generativa que surgió como corriente lingüística en 1957 con *Syntactic Structures*, de Noam Chomsky representó un cambio de paradigma en la lingüística (Santos-Caicedo, 2005 y Barón y Müller, 2014). Chomsky considera el lenguaje como la capacidad innata que permite al hablante apropiarse del sistema de reglas de una lengua. El lingüista, entonces, debe construir el modelo que dé cuenta de la *competencia lingüística* del hablante, entendida como la capacidad para construir y entender las oraciones gramaticales y rechazar las agramaticales en una lengua dada. Sucesivas revisiones de los postulados generativistas han desembocado más recientemente en la llamada **teoría de principios y parámetros**. En todo caso, el **generativismo** ha desarrollado sus tesis partiendo de la abstracción de considerar como objeto de estudio la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal, y no de la actuación concreta de hablantes reales, porque la actuación de estos es siempre variada y heterogénea desde el punto de vista formal. No le interesa el mecanismo detrás de la producción y la comprensión del hablante real, sino el mecanismo que constituye la gramática del hablante ideal (Aguilar, 2004).

En el plano de la enseñanza, el **generativismo** aporta no solo su rigor científico, sino los conceptos de *innatismo* y *creatividad lingüística*, así como la idea de pensar que todas las lenguas son iguales en su carácter formal. Esto contribuye a erradicar estereotipos existentes que sostienen que unas lenguas tienen más valor que otras. Sin embargo, como el **estructuralismo**, la **gramática generativa** no está interesada en el estudio de la actuación, lo cual plantea limitaciones didácticas, ya que la formación de los maestros exige un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y ofrecer instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la formación de hablantes competentes en el manejo del lenguaje (Lomas, Osorio y Tusón, 1993; Abril, 2004 y Vicente y Vivente, 2014).

Para salvar estas limitaciones que plantean el **estructuralismo** y el **generativismo** en el plano lingüístico de la lingüística textual, de la sociolingüística, del análisis del discurso y de la semiótica, surgen nuevas concepciones que permiten abordar el estudio de la lengua con paradigmas más amplios y funcionales. Estos paradigmas no limitan el estudio lingüístico al marco de la oración por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual se pueden entender los fenómenos comunicativos; además, atienden los aspectos pragmáticos, etnográficos y cognitivos vinculados a la producción y recepción de discursos orales y escritos. El conocimiento del código queda integrado al conocimiento del contexto situacional y al dominio de estrategias de interacción, y deja de ser una pura abstracción. El dominio de las reglas comunicativas abarca, pues, conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen, procesos cognitivos generales y conocimientos socioculturales.

La enseñanza de la gramática desde estos paradigmas funcionales y comunicativos se entiende como una propuesta de análisis y estudio del funcionamiento de la lengua con el propósito esencial de lograr que el estudiante reflexione de manera sistematizada sobre la lengua (Abril, 2004; Cassany et al. 2015 y Vicente y Vicente, 2012). Esa reflexión se efectuará a partir de textos reales y contextualizados, de modo tal que se garantice la significación y que no se pierda en las reglas sociocomunicativas y lingüísticas. Se trata de lograr que observe y analice las unidades lingüísticas en los planos fonológicos, morfosintácticos, lexicosemánticos y textuales, así como sus reglas de funcionamiento según los diversos usos discursivos y su pertinencia y adecuación para la producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación. Incluso, el estudiante debe reflexionar sobre sus propias producciones y la relación de estas con los modelos correspondientes.

Implicaciones educativas de la lengua como objeto de estudio y reflexión

A tenor con lo antes expuesto, la didáctica del español tiene que considerar lo siguiente:

- la finalidad universal de la enseñanza de la lengua consiste en lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita de los estudiantes, mediante un enfoque funcional del estudio y reflexión sobre la lengua materna;

- el maestro debe manejar con claridad los diferentes sentidos en que se atribuye lo gramatical en la acción educativa;
- la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en contextos orales y escritos auténticos debe planificarse sistemáticamente, y no quedarse únicamente en acercamientos incidentales;

- la reflexión gramatical se practicará solamente a partir de textos reales y contextualizados;

- progresivamente, el estudiante debe ir adquiriendo la capacidad de elaborar y formular explicaciones acerca del funcionamiento de la lengua;

- el estudio de la lengua como objeto de reflexión se debe integrar en el conocimiento del proceso general de la comunicación y como parte de la competencia cultural del estudiante;

- los enfoques tradicionales de la enseñanza de la gramática, consistentes en la memorización de reglas, teorías o conceptos, o en la práctica de análisis mecánicos, se considerarán poco efectivos y superados en la didáctica actual;

- se deben considerar apropiadas las actividades que estimulen las habilidades analíticas del estudiante y la apropiación de las normas comunicativas de manejo intencional de datos lingüísticos en contextos reales de comunicación.

La lengua y la literatura

Los estudios sobre la didáctica de la literatura, desarrollados desde los años setenta en adelante, aportaron un gran cambio a los objetivos que fundamentaban el estudio de la literatura. En efecto, se pasó de considerar como algo básico el aprendizaje de saberes acerca de géneros y autores presentados de forma cronológica —combinados con la lectura no muy profunda de algunas obras representativas— a considerar prioritario el **desarrollo literario de los estudiantes**. Esto implicaba el desarrollo de la capacidad para indagar en los diferentes niveles de significación de los textos literarios, su contextualización y su comentario, como resultado de aplicar debidamente el proceso de lectura.

Literatura es el "arte de la expresión verbal" (entendiéndose como verbal aquello "que se refiere a la palabra, o se sirve de ella") y, por lo tanto, abarca tanto textos escritos (literatura escrita) como hablados o cantados (literatura oral). (RAE)

Posteriormente, ya descartadas las visiones historicistas de la literatura, y considerando insuficiente el comentario de textos *per se*, los estudios sobre la psicología del aprendizaje ayudaron a individualizar los procesos que se dan en la mente del lector infantil y juvenil cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito, sustituyendo la centralidad del texto por **la centralidad del lector**. No importa tanto la cantidad de conocimientos literarios acumulados por el estudiante como su **competencia literaria** y sus **hábitos lectores**.

Se visualiza, pues, la enseñanza de la literatura no como acumulación de información general sobre periodos, movimientos o datos biográficos de autores, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de argumentación crítica. Para ello, el maestro necesita explorar tanto

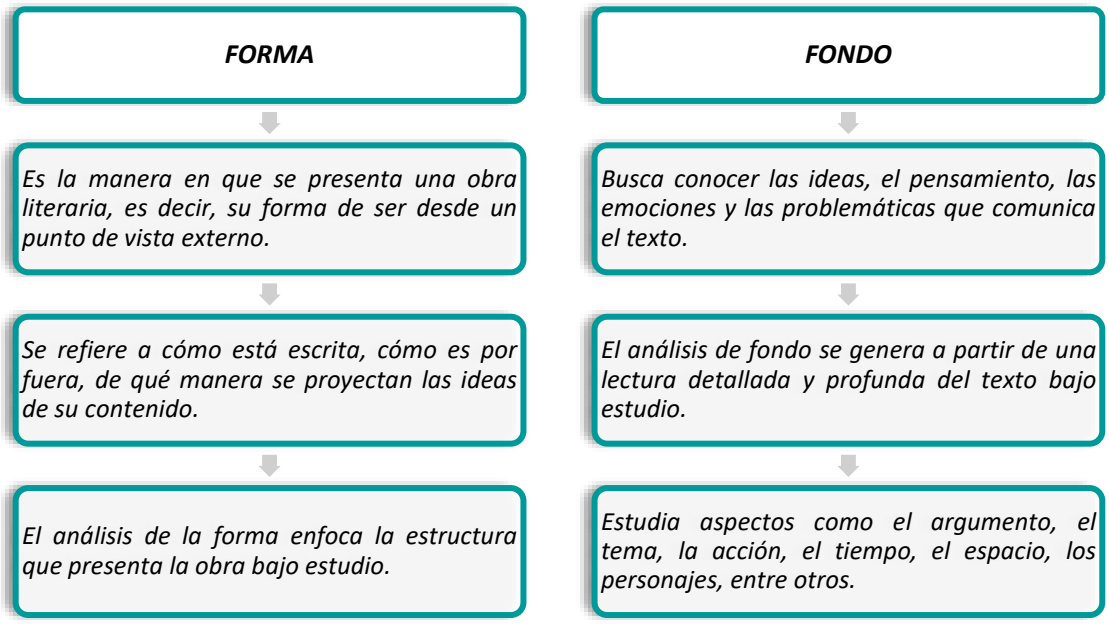
las disciplinas lingüísticas como las teorías literarias que proponen la sociología de la literatura, la estética, la semiótica y la hermenéutica. También, se hacen imprescindibles, en ocasiones, los acercamientos a la historia, a la filosofía, a la psicología, entre otras disciplinas.

Los enfoques didácticos recientes hacen hincapié en el texto literario como producto de la interpretación del mundo de su autor, que a su vez está condicionada por la interpretación del mundo del lector. Es decir, la escritura y la lectura componen parte de un proceso de búsqueda de sentido cuyo centro es el texto y en el que inciden las experiencias y las ideologías del escritor y del lector. Esta búsqueda de significados permite a los estudiantes conocer vicariamente situaciones que amplían el marco de sus vivencias, estimulan su imaginación e inducen a utilizar las herramientas de análisis para acercarse a los textos. Por eso, como parte del enfoque semántico-comunicativo, el Programa de Español propone que la didáctica de la literatura se enfoque en desarrollar:

*El **análisis literario** es un proceso mediante el cual se examinan diversos aspectos constitutivos de una obra literaria (forma y fondo) para lograr una comprensión de esta al hacer inferencias, llegar a conclusiones y establecer una interpretación.*

- las competencias de lectura crítica;
- la sensibilidad estética;
- la creatividad artística de los estudiantes.

No se descarta la atención a la historiografía literaria, pero no será el centro de interés, sino la consecuencia natural del aprendizaje cuando se ha hecho una lectura plurisignificativa y pluridimensional de los textos escogidos. En consecuencia, en la didáctica de la literatura se debe procurar estructurar la secuencia de los contenidos en torno a los géneros literarios con el fin de considerar los diferentes modos de organizar la expresión literaria y analizar las obras con atención a la **forma** y el **fondo**.



El **proceso de interpretación profunda** implica varios niveles de lectura, desde el nivel primario o literal, pasando por el nivel inferencial, hasta llegar al nivel crítico y dialógico o intertextual (Bajtin, 1982; Eco, 1990 y Regueiro, 2011). Es evidente el aumento del nivel de dificultad para el lector de forma que solamente un lector competente puede llegar al nivel intertextual. El proceso de interpretación depende en gran medida de la competencia literaria y crítica del maestro, quien podrá conducir a los estudiantes hasta el nivel superior de lectura.

Según Bajtin, es necesario descubrir que en las obras literarias las palabras contienen ecos del pasado, tradiciones y fuentes literarias anteriores. No siempre lo que dicen es nuevo, pues ya otros lo han expresado; sin embargo, sus obras sí son nuevas, porque sus procedimientos estéticos son distintos y se sobreponen a lo viejo. El escritor dialoga estéticamente con sus propios saberes, con sus personajes, con otras obras, con diversas ideologías, con los lectores posibles. A su vez, el lector, al interpretar, dialoga con el autor y sus personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, cuestiona, acepta, rechaza. Se produce así, mediante la palabra, el entrecruce de voces de la cultura, de lo social y de lo histórico (Bajtin, 1982). En literatura, toda lectura remite a otras lecturas y corresponde al lector rastrear esas otras obras, activando su competencia enciclopédica y su competencia literaria.

Humberto Eco señala que hay dos tipos de lectores: el **lector semántico** y el **lector crítico**. La interpretación del texto que hace el lector semántico es el resultado del proceso por el cual el lector, ante la manifestación lineal del texto, asigna significado. La interpretación que hace el lector crítico es, en cambio, aquella con la que este intenta explicar no solo qué significa linealmente el texto, sino por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras) interpretaciones semánticas. El **lector semántico** es un lector más ingenuo que cree que el texto

tiene solo una interpretación, mientras que el **lector crítico** sabe que el texto consiente o estimula interpretaciones semánticas múltiples. Con frecuencia, el escritor prevé estos dos tipos de lectores y los provoca incitándolos a determinadas interpretaciones (Eco, 1990).

La propuesta de abordar el estudio de la literatura como una experiencia de lectura crítica presupone la idea que sostiene la pretensión de lograr en la enseñanza de la lengua materna estudiantes comunicativamente competentes. La **competencia literaria** es parte de la **competencia comunicativa** y contribuye al desarrollo del lenguaje y a la construcción del conocimiento y de la personalidad. Con la lectura crítica de textos literarios, el estudiante puede activar sus códigos múltiples de significación, los cuales habrá construido progresivamente e irá enriqueciendo en cada etapa de su vida. **Los textos literarios representan discursos de cualidades comunicativas especiales y trascendentales, formativa e intelectivamente, porque permiten tener contacto con referentes culturales y artísticos de las tradiciones en las que el lector se reconoce y con las que configura su propia visión de la realidad y de sí mismo** (Cassany et al., 2015).

Otro aspecto sensible de la didáctica de la literatura se relaciona con la selección de textos y la aceptación o el cuestionamiento del canon literario consagrado. Hay múltiples posiciones didácticas al respecto, algunas muy radicales. El Programa de Español reconoce la importancia cultural, social e histórica del canon literario de las literaturas hispánicas, pero no excluye el acercamiento a textos de diversa naturaleza y calidad que no formen parte del canon, si con ellos se refuerza el aprendizaje significativo de los alumnos, se estimula el hábito de la lectura y se refuerzan los procesos de análisis al relacionar esas obras con otros discursos ideológico-culturales o científicos diversos.

***Canon literario**: conjunto de las obras clásicas que forman parte de la alta cultura. Estos trabajos, ya sea por sus características formales, su originalidad o su calidad, han logrado trascender las épocas y las fronteras, resultando universales y siempre vigentes.*

Por último, el Programa de Español entiende la prioridad del acercamiento a la literatura puertorriqueña, sin que esto se interprete como desatención al resto de las literaturas hispánicas. Privilegiar a la **literatura puertorriqueña** tiene un sentido pedagógico que va más allá del natural sentimiento nacional que se espera en el diseño curricular de cualquier país. En

Objetivos de la enseñanza de la literatura del Programa de Español:

- Asegurar el conocimiento del patrimonio literario puertorriqueño e hispánico.
- Fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio a la literatura.
- Instruir a los estudiantes en el proceso del análisis literario.
- Desarrollar el uso creativo de la lengua.

efecto, al estudiar atentamente la literatura puertorriqueña, los estudiantes tendrán la oportunidad de conectar más intensamente con ese universo de significados culturales necesarios para entender y expresar la realidad en que viven y para vincularse a su propia cultura, es decir, a los saberes políticos, ideológicos, culturales y estéticos que caracterizan a la comunidad cultural a la que pertenecen. Este acercamiento debe contemplar no solo la literatura escrita y publicada en Puerto Rico, sino también la escrita y publicada fuera de Puerto Rico, particularmente la producida por puertorriqueños en los Estados Unidos. De ese modo, podremos acercar a los estudiantes a la realidad puertorriqueña completa: la realidad de los puertorriqueños que viven en la Isla y fuera de ella.

Implicaciones educativas de la lengua y la literatura

La didáctica de la literatura debe considerar lo siguiente:

- los textos literarios, como todos los demás textos, presentan una situación de comunicación entre autor y lector que provoca la búsqueda de sentidos, y esa búsqueda es objetivo esencial de la lectura;

- la lectura de textos literarios, así como la de otros textos, se somete a todas las etapas del proceso lector;

- la interpretación literaria no queda al nivel de lectura primaria o literal, sino que debe tener como meta la lectura crítica;

- la didáctica de la literatura debe centrarse en procesos de interpretación de textos, y no en la historiografía literaria o en la teoría literaria;

- la organización de la secuencia de los contenidos se realiza en torno a los géneros literarios con el fin de analizar los diferentes modos de organizar la expresión literaria;

- el maestro desarrolla sus competencias lectoras al máximo para entender cabalmente el carácter plurisignificativo y dialógico del texto literario y para aceptar otras interpretaciones diferentes a la suya, si están fundamentadas;

- la selección de los textos literarios parte de criterios pedagógicos que consideren las experiencias e intereses de los estudiantes;

- la selección de lecturas estará condicionada no por el canon del maestro, sino por el nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes y por el carácter significativo del aprendizaje en cada etapa;

- debe primar la lectura de obras de la literatura puertorriqueña, tanto de las escritas dentro de la Isla como de las producidas fuera de ella, porque vinculan al estudiante con

el universo de significados que necesita manejar para construir el conocimiento y entender la realidad;

- los textos literarios se consideran instrumentos para la construcción de sentido y para que los estudiantes amplíen su visión del mundo;

- se propicia el aprecio por la literatura como hecho lingüístico, producto de un modo específico de comunicación, y un producto social y cultural de gran valor.

Lengua, creatividad y estética

La **estética**, como disciplina académica, supone la reflexión sobre la belleza de la naturaleza y del arte. Como disciplina, se pregunta qué es la belleza y qué es el arte. Analiza el proceso creador mientras observa al artista y al sujeto que aprecia su obra artística.

El arte constituye una manera particular del ser humano percibir, interpretar y recrear la realidad; se apropia de ella, la transforma y la devuelve convertida en pieza artística. La experiencia estética, la derivada de desarrollar arte y de su apreciación, parece ser una capacidad inherente a la naturaleza misma del ser humano. Reconocer y optar por lo bello y descubrir nuestra potencialidad artística representan acciones que definen lo verdaderamente humano de cada uno. Desarrollar y refinar la actitud estética natural presente en cada persona es tarea de la educación estética. Esto implica el desarrollo continuo y amplio de la sensibilidad estética, o sea, de la capacidad para la percepción y el juicio sobre el aspecto bello de las cosas.

Los nuevos tratados de estética nos advierten que la obra de arte no debe ser visualizada solamente como objeto de goce, sino igualmente como una forma privilegiada de percibir y representar el mundo con ojos nuevos, desde perspectivas inusuales, que nos abren a relaciones insospechadas. Esa nueva mirada nos permite ver **el objeto artístico como un nuevo motivo de disfrute intelectual**.

La lengua tiene una dimensión estética que se manifiesta principalmente en los textos literarios. Otras funciones de la literatura rebasan las estrictamente intelectuales-comunicativas (expresar sensaciones, emociones y valores relacionados con el gusto y la belleza); en fin, es expresión de la dimensión estética de la experiencia humana. La lengua también muestra la capacidad creadora y expresiva artística humana y, por ello, su cabal entendimiento requiere examinarlo desde el punto de vista de los valores estéticos y artísticos que porta. Desde esta perspectiva, la clase de español representa un espacio esencial para fomentar el desarrollo de la sensibilidad estética y artística de los estudiantes. Además, las emociones tienen una dimensión cognoscitiva, única e irremplazable que los estudiantes no deben perder (Nussbaun, 2001).

Por otro lado, el lenguaje literario demuestra una actividad creadora. La creatividad conlleva una capacidad transformadora de la persona en interacción con su entorno. La

transformación genera la creatividad e implica la producción de una solución novedosa, de una invención o de un descubrimiento ante un problema o necesidad. Ser creativo alude a buscar soluciones que sean reconocidas como valiosas por los demás.

La enseñanza de la lengua podría concebirse como una acomodación de las formas de comunicación a modelos ya elaborados, o bien todo lo contrario, como una creación de formas originales y nuevas de comunicación. En la medida en que se utilice la lengua como instrumento de expresión personal, se convertirá a la vez en instrumento de creatividad, porque servirá para comunicar vivencias, sensaciones, sentimientos estrictamente individuales y difícilmente repetibles de forma idéntica en otras personas. La enseñanza creativa de la lengua debe extenderse a la capacidad del estudiante de captar y comprender de forma original, flexible o plural los mensajes de otras personas. El maestro desempeña un importante papel en este sentido, exhibiendo un talante creativo, abierto y tolerante. A la vez, ayuda al alumno a vencer cuantos obstáculos socioculturales y afectivos puedan limitar su expresión personal (Rosales, 1987).

Paulo Freire entiende que existe un impulso creativo en todo ser humano que deriva de nuestra naturaleza inconclusa. Cuanto más la educación desarrolla ese impulso de crear y transformar, de responder a los desafíos que el mundo plantea, más auténtica es. Los esfuerzos de los educadores deben ir a la par con una profunda confianza en los seres humanos y en su poder creador. La educación problematizante está fundada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad para transformarla y mejorarla. Así, promueve la experiencia de la liberación real, una experiencia para crear y servir en comunidad (Schipani y Freire, 1998 y Mansilla, 2003).

Implicaciones educativas del desarrollo de la sensibilidad estética y la creatividad de los estudiantes

La didáctica de la lengua vernácula, en su relación con el desarrollo de la sensibilidad estética y la creatividad de los estudiantes, tendrá en cuenta lo siguiente:

- la clase de español es un espacio que debe propiciar la apreciación estética y la creatividad;
- todas las personas, mediante el proceso de socialización, van desarrollando su estética particular;
- un análisis reflexivo de la estética ofrece al maestro la oportunidad de examinar los fundamentos ocultos de su estética personal y distinguir entre su estética y el proceso de enseñanza artística y estética del alumno;
- el maestro debe estar consciente de las diferentes maneras de hacer arte sin necesidad

de enjuiciar;

- el maestro no descalificará las manifestaciones creativas de los estudiantes, sino que las encauzará y estimulará el alcance de mayores cotas de calidad;

- el estudio de la estética brindará al maestro las herramientas intelectuales para el aprecio, análisis y creación conforme a conceptos y valores estéticos, tanto en la lengua vernácula como en otros medios (artísticos, masivos y tecnológicos);

- se debe prestar particular atención al desarrollo de las artes en Puerto Rico desde una perspectiva multidisciplinaria e integradora;

- la acción educativa propicia la expresión oral y escrita como expresión del mundo personal del estudiante, de su capacidad creativa y de su sensibilidad estética;

- la didáctica de la lengua debe explorar la capacidad lúdica como manifestación de la creatividad de los estudiantes con la ayuda de actividades diversas que propicien el goce, el disfrute, la diversión y el juego con propósitos educativos;

- el desarrollo de la competencia comunicativa debe entenderse como un proceso liberalizador que permite a los estudiantes desarrollar conciencia de sus capacidades creativas y tomar acción para solucionar problemas, ser agentes de cambio, dejarse sentir y servir a la comunidad y al país.

Lengua, cultura e identidad

La enseñanza de la lengua vernácula es inseparable del proceso de construcción de la identidad lingüístico-cultural de la persona. Una lengua no manifiesta meramente un código;

Identidad

Conjunto de rasgos propios de un individuo o grupo de individuos que los caracteriza frente a los demás.

Cultura

Conjunto de valores, costumbres, tradiciones, conocimientos, creencias y prácticas que caracterizan una sociedad.

Identidad cultural

Sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias.

conlleva un conjunto de modos de expresión que, a lo largo de su formación histórica, ha ido perfilando significaciones y privilegiando valores para con ello atender, entender y asumir la realidad y apropiársela.

La **etnolingüística** o **antropología lingüística** estudia la relación entre lengua, cultura, pensamiento, cosmovisión y conducta correspondiente a la cultura. En este contexto, la lengua representa la visión de mundo, el pensamiento y la conducta cultural de los hablantes.

Comprendemos el mundo y nos relacionamos con él dentro del marco de una tradición cultural y lingüística que nos precede y dentro de la cual estamos inmersos. A la vez, nos comprendemos también a nosotros mismos dentro de ese mundo particular al que pertenecemos.

Al aprender una lengua, no solo aprendemos a comunicarnos, sino que también aprendemos las formas de interpretar el mundo que caracterizan a nuestra comunidad y que constituyen su tradición. Por ello, el entendimiento cabal, es decir crítico, del mundo y de nosotros mismos, requiere el examen de cómo y desde qué comunidad y tradición interpretamos la realidad.

La **psicología** y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de prestar atención a la relación entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Planteamientos como los de Vygotsky, que destaca la existencia, previa al individuo, de una anterioridad cultural que forma parte esencial de la lengua, el conocimiento, la construcción y la apropiación de las herramientas del pensamiento, se dan en el diálogo o interacción cultural. El sujeto puede así ir construyendo los sentidos de la cultura y va dando significado a su mundo cultural particular.

La identidad lingüística atestigua, pues, una identidad más amplia: la cultural. En esa identidad cultural podemos reconocer cuatro dimensiones:

- la identificación con un lugar geográfico específico;
- la identificación con una población, etnia o pueblo;
- la identificación con una cultura;
- la identificación con una historia colectiva.

Ser puertorriqueño implica sentirse y saberse nacido en Puerto Rico. Esto es, sentir esta tierra como punto de partida que orienta en el camino de la vida. Hostos dijo: “Amamos la patria porque es el punto de partida. La vida es un viaje; la razón no sabría encontrar el punto de partida si no fuera por el terruño cuya imagen atrayente vemos por todas partes”. Parece referirse a que la personalidad individual se constituye a partir de la experiencia de la vida en una comunidad que resulta ser el sustrato a partir del cual nos diferenciamos. La patria confirma, en primer lugar, el suelo, la raíz a partir de la cual nos elaboramos. Más que un lugar geográfico, marca un espacio físico y mental que brota de las experiencias de la niñez por las cuales nos fuimos asociando a un hábitat o a un lugar que forma parte de nosotros.

Ser puertorriqueño también es sentirse y saberse miembro de una colectividad humana que llamamos pueblo; definirse en el marco de una identidad colectiva de la cual nos sentimos orgullosos; formar parte de una comunidad histórico-cultural desde la que nos proyectamos hacia el futuro, en la que nos formamos y que nos da sentido de identidad frente a otras

comunidades geográficas e histórico-culturales.

Ser puertorriqueño es, además, identificarse con una cultura, entendida esta como la totalidad de las creencias aprendidas, de las herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas (García, 1992). Se trata de compartir una lengua, una identidad étnica, una fe religiosa, una localización geográfica, una historia común, un todo estructurado, un modo de pensar, actuar y creer que proporciona a la colectividad puertorriqueña respuestas a los problemas del entorno, asegurando la cohesión entre sus miembros. **La cultura puntualiza, sobre todo, comunicación**. La interacción entre los sujetos es posible gracias a la comunicación y pone en marcha la cultura. La cultura revela algo vivo, un quehacer dinámico, y no una mera herencia. Los puertorriqueños estamos llamados a dar continuidad, orden y significado a lo que hacemos diariamente, para que las generaciones que nos sucedan reciban enriquecidos las experiencias y los productos acumulados que nosotros hemos recibido.

Lo puertorriqueño ilustra una historia, una narrativa, una experiencia común, que incluye reconocer, entre otras cosas, que somos un pueblo de la diáspora, ya que muchos de los nuestros están fuera de la Isla. El Puerto Rico que vive en los Estados Unidos forma parte esencial de lo puertorriqueño; por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad de integrar esa realidad al currículo escolar para fomentar el conocimiento y la reflexión acerca de las aportaciones que otra parte de Puerto Rico agrega a nuestra historia y cultura. Ser puertorriqueño es relatar y expresar una historia de vida colectiva y compartida.

La lengua tiene una función fundamental en el desarrollo de la identidad nacional. No solamente por el hecho tan sabido que valida, que sugiere y señala que entre los elementos constitutivos de la nacionalidad han contado siempre la lengua, la religión, el territorio, la historia común y el gobierno común, sino por otras razones menos citadas que explican en qué sentido todos estos elementos están permeados por la realidad lingüística. La constitución de una identidad nacional se realiza gracias a la experiencia fundacional de un país. Esta está compuesta por eventos significativos (guerras, logros, catástrofes) vividos en común; por la existencia de personajes considerados héroes, líderes, modelos; por historias y mitos compartidos con los cuales el pueblo se identifica; por imágenes y símbolos considerados nacionales. Tales elementos entran en la experiencia fundacional de un pueblo, o salen de ella, según los conserve u olvide la memoria histórica. Una de las formas más efectivas de conservar la memoria histórica es convertirla en arte, y la literatura es un arte. La literatura puertorriqueña es un vívido testimonio de eventos, mitos y personajes que nos retratan como pueblo en nuestro devenir. Corresponde a la escuela exponer a los estudiantes a ese tesoro patrimonial que reproduce nuestra experiencia fundacional.

Implicaciones educativas de la relación entre lengua, cultura e identidad

La planificación escolar de la didáctica de la lengua vernácula debe partir de la

dimensión cultural que el español tiene para los puertorriqueños y esto plantea importantes implicaciones didácticas:

- los estudiantes entienden la relación entre lengua, cultura e identidad;
- la interpretación y producción de discursos o textos se abordan teniendo en cuenta que formamos parte de una comunidad de interpretación, una tradición, en la que cuentan el significado del hablante o del escritor y el significado del receptor o lector;
- la acción educativa respeta el principio del vínculo personal permanente entre su identidad y su lengua vernácula;
- la acción educativa reconoce que los derechos lingüísticos —individuales y colectivos—, aplican a una comunidad lingüística histórica como Puerto Rico, que es un territorio geográfico, un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua;
- la educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural propia de la comunidad puertorriqueña;
- la didáctica de la lengua debe enfocarse en el logro de un conocimiento profundo, crítico y activo del patrimonio cultural, lingüístico y literario del estudiante;
- la acción educativa debe concentrarse en reforzar la adquisición del universo de significados que constituye la cultura puertorriqueña;
- la escuela pondrá a la disposición de los estudiantes todos los recursos de simbolización y estructuración de significados para subsanar las carencias cognitivo-lingüísticas originadas por las desigualdades socioculturales;
- el acercamiento a textos significativos de la literatura puertorriqueña hará explícitas sus características y los contextos históricos en que se produjeron las obras, así como sus valores estéticos y culturales.

Lengua, personalidad y trascendencia

Existe una estrecha relación entre lengua, personalidad y trascendencia. Cada individuo posee unas propiedades más o menos constantes que tienden a diferenciarlo de las otras personas. Ese conjunto de propiedades constituye la *personalidad*. Desde ella, el individuo organiza y experimenta la realidad (la percibe, la siente, la piensa), y autorregula el comportamiento (González Rey, 1999). La **personalidad** se desarrolla en un presente contextual en el que interactúan el pasado (historia de vida) y el futuro (proyecto de vida). La personalidad se mueve en esa tensión entre qué somos como resultado de vida y qué aspiramos a ser como

proyecto de vida.

El desarrollo de la personalidad se cumple en la interacción comunicativa significativa, es decir, se inserta en el propio proceso de desarrollo de la persona en su historia y su proyecto de vida. Por lo tanto, el desarrollo de la personalidad depende directamente del lenguaje. El estudio de la lengua queda vinculado al desarrollo de la personalidad en un doble sentido. Primero, porque de las interacciones comunicativas y mediante el dominio progresivo que la persona adquiere sobre la lengua se va construyendo la personalidad misma. Segundo, la lengua convertida en competencia y objeto de estudio se convierte en una importante forma de reflexión para entender y reconstruir la personalidad, reelaborando nuestra historia y nuestro proyecto de vida.

Además, el lenguaje como fenómeno específicamente humano permite destacar a este como un ser muy diferente de los otros seres del universo. Esa superioridad se hace más patente a medida que el ser humano se perfecciona, de tal modo que puede transformarse hasta el punto de que su existencia se expanda hasta dimensiones antes insospechadas. El ser humano ha sido capaz de trascender desde el tallado de la piedra, la domesticación de los animales, la invención de la escritura, la constitución de la *polis* (el estado), entre otros. Y todos estos fenómenos tienen de alguna manera que ver con su capacidad simbólica y con el lenguaje (Deacon, 1997 y Owens, 2006).

Un ser es **trascendente** cuando "sale" de su propio ser (intencionalmente) al encuentro de otro, o de otros seres. La apropiación del lenguaje permite una forma de trascendencia, porque es una manera de proyectarnos hacia otro del cual reconocemos su plena humanidad, un encuentro en que experimentamos la experiencia de alguien que nos **habla**. El individuo, muy pronto después de haber nacido, es interpelado. Su atención es requerida por otro. La conciencia de ser un *Yo* frente a otro *Yo* lo eleva a la categoría de persona. Esta salida intencional de sí mismo no es solo cognoscitiva: hablar es un acto de amor, un acto que va en busca de la afirmación del otro. Por el diálogo que se produce con otro, nos constituimos en personas.

*El **habla** es la facultad de conocer los signos de una lengua y aplicar sus normas de uso para establecer un intercambio de información.*

La enseñanza de la lengua materna, especialmente el intercambio oral maestro-estudiante y estudiante-estudiante, destaca dos principios fundamentales:

1) la necesidad del diálogo para contrastar nuestra percepción del mundo con la percepción de otras personas;

2) la importancia de comprender la experiencia enriquecedora de hablar y descubrir la persona del interlocutor, su manera única y personal de asumir su humanidad y de relacionarse con el hablante.

Ese segundo principio significa el descubrimiento de la amistad, por la que alcanzamos la plena dignidad humana, precisamente al trascendernos a nosotros mismos.

Diversas corrientes de la filosofía, la literatura y la psicología han insistido en que "preocuparse por hallar un sentido a la existencia es una realidad primaria, es la característica más original del ser humano". Significa esto darle a la vida finalidad, propósito, trascendencia. El ser humano se dirige siempre más allá de sí mismo, hacia algo que no es él, hacia algo o hacia alguien, hacia un sentido. El ser humano se realiza a sí mismo en la medida en que trasciende (Frankl, 1983).

Se puede definir, pues, el sentido de trascendencia como la capacidad del ser humano de experimentar su vida con sentido y significado, consciente de su responsabilidad, con sentido de dirección, armonía, paz y entusiasmo. Este sentido de trascendencia confiere un significado a la vida frente a la mera casualidad o el absurdo. Permite pensar la vida individual como parte de una trama, un plan o propósito. Da la esperanza de esperar un mundo mejor. El sentido de trascendencia es una experiencia de ser, de pertenecer y de cuidar. Apela a sensibilidad, compasión, gozo y esperanza. Declara armonía entre la vida más interna y la vida exterior. Conjuga la experiencia de lo espiritual y revela un sentido de algo más allá.

Corresponde a la escuela atender esta problemática de la pérdida del sentido de la trascendencia que parece caracterizar a buena parte de los estudiantes puertorriqueños. La acción educativa sobre este asunto debe llevarse a cabo salvando la separación de Iglesia y Estado y la diversidad de creencias acerca de lo trascendente. Para ello, se propulsará el desarrollo de la competencia espiritual, vista como la inteligencia que permite resolver nuestros problemas existenciales, nos permite poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio y significativo y nos permite determinar cuándo un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro.

Implicaciones educativas de la relación entre lengua, personalidad y trascendencia

El desarrollo de la personalidad y de la trascendencia está íntimamente relacionado con el lenguaje, particularmente con el diálogo con el otro, por tanto, la clase de español abordará estos temas desde un enfoque no doctrinario. Para ello se proponen los siguientes principios:

- el maestro, en su privilegiada relación cotidiana con los estudiantes, debe capacitarse para manejar las situaciones vitales de estos y convertirse de alguna manera en orientador del desarrollo de la personalidad de sus alumnos;

- los temas del sentido de la trascendencia y de la personalidad se tratarán como parte de la experiencia histórico-cultural y psicológica del ser humano, expresada en diversos

géneros y producciones literarias, filosóficas y religiosas;

- el sentido de la trascendencia y el desarrollo de la personalidad se trabajarán como una dimensión del desarrollo humano basada en el diálogo y en la comunicación oral con el estudiante;

- la escuela debe propiciar que el propio estudiante aprenda a entender y a desarrollar su sentido de trascendencia y en qué toma como trascendente, lo cual depende de la familia, de la comunidad moral o religiosa a la que pertenece y de la moral pública;

- el sentido de la trascendencia y el desarrollo de la personalidad se abordarán como ejes transversales de la lectura de textos y discursos variados.

La lengua: constructora del conocimiento y de nuevos aprendizajes

El dominio gradual que el individuo adquiere de su vernáculo significa el desarrollo de su capacidad para el lenguaje y, por ende, para el pensamiento, la expresión y la comunicación. En gran medida, llegar a ser humano, traducir el potencial biológico en realidad personal y social, depende del desarrollo de la capacidad para el lenguaje, de la apropiación de una lengua. El potencial neurobiológico para la adquisición de una lengua, unido al potencial social que permite hablarla, hacen posible el desarrollo de esa competencia del lenguaje propia del ser humano.

Resulta impensable la enseñanza de la lengua separada de los procesos de pensamiento. La nueva cultura de la educación ha adoptado una visión para la cual el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico es medular. Resulta inapropiado pensar en transmitir el conocimiento para almacenarlo. La información disponible en la sociedad tecnológica cambia muy rápidamente; por tanto, la educación no puede garantizar que los conocimientos que transmite sean perdurables. Por tal razón, se opta mejor por el desarrollo de destrezas para identificar la información pertinente, para juzgar su calidad, para analizar y comparar datos, para resolver problemas, para ofrecer puntos de vista y valorarlos (Brunner, 1996).

Los planteamientos de Piaget (1999) y Vygotsky (1999), aunque diferentes en muchos aspectos, están de acuerdo con el afirmar que el individuo construye el conocimiento; por tanto, el aprendizaje se conceptualiza como un proceso constructivo, y no como uno reproductivo o repetitivo. La repetición automática lleva a un aprendizaje superficial y transitorio y, en consecuencia, de poco sentido para el estudiante. El aprendizaje con sentido es el resultado de la interpretación y la significación por parte del estudiante (Rodríguez Arocho, 1998, Díaz-Barriga y Hernández, 2010 y Santrock, 2011).

Dentro de estas modernas posturas de la pedagogía contemporánea, la lengua se convierte en eje central de la actividad docente. La comprensión y la producción de discursos

implican destrezas de observar, comparar, ordenar, agrupar, clasificar, analizar, sintetizar, inferir, argumentar y evaluar. Desde esta perspectiva, **el hablar, el escribir, el leer y el escuchar se convierten en herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento.** El dominio de la lengua no se da hasta que aprendemos a comunicarnos con sentido. Repetir palabras, copiarlas, registrarlas, leerlas mecánicamente no es, estrictamente, lenguaje. Solamente cuando se articulan simultáneamente sentido y expresión tenemos verdaderamente lenguaje.

Es por eso que el proceso educativo se debe iniciar con intercambios verbales mediante los cuales conozcan las creencias, valores e ideas del estudiante. Esta práctica se fundamenta en la idea que sostiene que no se puede ignorar el conocimiento adquirido previamente por el alumno; por el contrario, ese conocimiento ofrece claves para facilitar o dificultar el aprendizaje (Rodríguez Arocho, 1998 y Díaz-Barriga y Hernández, 2010). De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo del psicólogo cognitivo David Paul Ausubel (1963, 1968, 2002), para que el estudiante aprenda un concepto, debe considerarse la información que tiene acerca de él, puesto que esta información actúa como material de fondo para la nueva información, y la accede. La nueva información se asimilará en la medida en que se ajuste a la información existente. El estudiante construye el conocimiento a partir de conocimientos y experiencias previas, y la enseñanza es una ayuda en este proceso de construcción.

Las luchas culturales no son un sucedáneo insignificante de la política “real” sino que son fundamentales para cualquier lucha que pretenda forjar vínculos entre las relaciones discursivas y materiales del poder, entre la teoría y la práctica y entre la pedagogía y el cambio social (Giroux, 2001). El fin de la educación debe ser, en este caso, ayudar al estudiante en el proceso de construcción y en la adquisición de su desarrollo personal en el marco de la cultura a la que pertenece. Se trata de promover el doble proceso de socialización y de individualización para permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Este aprendizaje se logrará satisfactoriamente al suministrar una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas.

Los seres humanos constituimos nuestra personalidad al ser atravesados por el lenguaje en que crecemos. Tener esto en cuenta es crucial para no enseñar aspectos y competencias lingüísticas considerando el lenguaje como un objeto de conocimiento ajeno a quien aprende. Por el contrario, se trata de formar un sujeto que pueda encontrar en el lenguaje su modo de expresión y, también, su modo de comprensión del mundo (Marín, 2006 y Vicente y Vicente, 2012).

La finalidad más importante de la acción educativa propone desarrollar la capacidad del estudiante para realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Se trata de enseñar a pensar y a actuar en contextos significativos. De este modo, el alumno selecciona, organiza y transforma la información y la relaciona con sus

experiencias y conocimientos previos para atribuirles un significado que traduce a representaciones mentales o a imágenes o a teorías que entran a formar parte del marco explicativo de su conocimiento. El **aprendizaje significativo** es, pues, aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Piaget (1999) y Vygotsky (1999) resaltaron la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Esta interacción se considera esencial para clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar la información y los significados. Debido a que la lengua media, en las interacciones se coloca en el centro de la acción educativa. **En un enfoque constructivista de la educación, el habla, la recepción auditiva, la lectura y la escritura se redimensionan como las herramientas esenciales que sirven para transformar el pensamiento.** El aprendizaje de la lengua no supone una ejercitación mecánica. Las actividades de lectura e interpretación de textos, así como los intercambios y debates de ideas, ayudan al desarrollo de destrezas de razonamiento y de argumentación. El diálogo socrático cobra nueva vigencia, porque permite la reflexión.

Por consiguiente, la lengua representa un instrumento valioso para la organización y el desarrollo de los distintos aprendizajes en relación con los diferentes campos del conocimiento. La lengua capacita a los estudiantes para intervenir en el medio donde viven, ordenar racionalmente la acción y organizar sus saberes y sus experiencias.

Implicaciones educativas de la lengua como constructora del conocimiento y de nuevos aprendizajes

De los planteamientos arriba indicados se deriva lo siguiente:

- la lengua se distingue como una herramienta esencial para la construcción del conocimiento y para la adquisición de nuevos aprendizajes;

- la enseñanza se destaca como un proceso de comunicación cuyos ejes centrales son el diálogo y la interacción comunicativa;

- educar para comprender el lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar información para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo;

- el maestro utiliza una metodología que le permita desempeñar el papel de mediador o animador de actividades lingüísticas planificadas para propiciar la actividad mental de los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos;

- los maestros indagan y exploran los conocimientos previos de los estudiantes para

diseñar tareas o actividades y garantizar el aprendizaje significativo;

- la lengua tiene que enseñarse y aprenderse en estrecha relación con los procesos cognitivos;
- el aprendizaje cooperativo propicia situaciones significativas y reales;
- la didáctica de la comunicación oral debe redimensionarse en la acción educativa, porque es una herramienta esencial para la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El contenido ideológico de la lengua

La pedagogía liberalizadora defendida por Paulo Freire ha subrayado cómo, desde la fundación del Estado moderno, persiste la tendencia a anular la diversidad. La imposición de una unidad cultural por parte de un grupo social o un grupo cultural es parte de las políticas de muchos Estados y constituye un problema importante, pues parte del concepto equivocado de que la clase dominante es la única válida. La educación como práctica social y política ha transmitido la cultura dominante mediante el intercambio social, los currículos, la lengua y las relaciones de poder que se dan en el aula, contribuyendo a perpetuar y legitimar la hegemonía económica y social de los poderosos (Freire, 1986).

Respeto a la dignidad *es el derecho que tiene cada ser humano de ser respetado y valorado como ser individual y social, con sus características y condiciones particulares.*

Freire plantea la necesaria *unidad en la diversidad*, **el respeto mutuo de las diferentes expresiones culturales**. La educación, en las sociedades con diversidades culturales y desigualdades de clase, debe considerar esas diferencias a la hora de llevar a cabo la acción pedagógica. Para Freire, deben reinventarse críticamente la cultura y la lengua. La lengua no puede pensarse al margen de su contenido ideológico. En el centro de la discusión se sitúa la pregunta de quién define qué es culto o inculto, qué es acertado o incorrecto, qué es coherente en el lenguaje, entre otros aspectos. Normalmente, lo hacen los que tienen el poder. Sin embargo, una nueva cultura promovida por una nueva educación deberá ser inclusiva y no excluyente. Se hace imprescindible la participación de todos los elementos constitutivos de la sociedad para que, dentro del marco del diálogo y la participación, se constituya lo nacional.

Estereotipo*: "imagen o idea" preconcebida e inalterable que es "aceptada comúnmente" por la sociedad como representativa de un determinado grupo de personas de la comunidad. (RAE)*

Desde esta perspectiva, no es sencillo definir los "estándares" de una lengua. Con frecuencia, se relacionan con los grupos sociales que los alientan y mantienen como parte del *ideological state apparatus* (Downes, 1998). Sin embargo, la

didáctica de la lengua debe tener en consideración el dominio del mayor número posible de registros lingüísticos, incluido el estándar, teniendo en cuenta que fortalece en el individuo el sentido de la dignidad, de la autoestima, de la integración social y mejora las posibilidades de acceso a la educación superior y, sobre todo, es en sí mismo un cambio social (Cooper, 1997, Vicente y Vicente, 2012 y Cassany, 2015).

La educación ha de respetar los estilos propios representados en todas las comunidades sociolingüísticas. La enseñanza del español debe potenciar y proteger la rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que enriquecen la lengua puertorriqueña. A la vez, deben eliminarse del hecho educativo aquellas formas de la lengua que reflejen prejuicios de clase social, género o raza, entre otros, por presuponer la asimilación de **estereotipos** sociales falsos. Los estudiantes deben reflexionar sobre el lenguaje como poseedor del poder de imponer formas de ver e interpretar la realidad, no siempre justificadas, y diferenciar entre "decir" y "poder decir".

Los **prejuicios** se manifiestan de múltiples maneras y en diferentes medios, y esto puede llevar a **discriminar**. El racismo, por ejemplo, se expresa, se reproduce y se legitima por medio del habla y los textos. Esto obliga a recordar que los textos producidos en diferentes situaciones comunicativas estarán ligados al contexto social de los interlocutores, no solo por los demás, sino también por las marcas sociales que aparecen en el lenguaje (dicción, vocabulario y educación). En algunos países, hay relaciones mutuas entre los juicios de la ciudadanía sobre los extranjeros y qué dicen sus diarios o dice la televisión. Además, se restringen y estereotipan los temas acerca de las minorías, y se enfocan en las diferencias, en el desvío y la amenaza. Las minorías étnicas se perciben por los medios como gente problemática o como pobres, atrasados o primitivos. En las conversaciones de élite se condena a quienes viven en situación marginal por su falta de trabajo, por sus pretensiones sociales, entre otros.

*Un **prejuicio** es una opinión o juicio, generalmente negativo, que se forma sin motivo y sin el conocimiento necesario. (RAE)*

*El **uso no marcado del masculino** para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español y su empleo no implica un uso sexista de la lengua.*

En la década de los 90 se intensificaron las investigaciones sobre el discurso, el poder y la ideología. A base de estas investigaciones, se han estudiado las muchas formas de poder (y de abuso de poder) en las relaciones de género, étnicas y de clase, tales como el sexismo y el racismo. Los discursos actúan, expresan, perdonan o contribuyen a la reproducción de **la desigualdad y la intolerancia**. El objetivo consiste en ver cómo los sistemas básicos de *cognición social*, es decir, representaciones mentales compartidas socialmente, controlan otras representaciones mentales y otras actitudes sociales de grupo (Van Dijk, 1995, 1997).

La didáctica de la lengua ha de propiciar el análisis crítico del valor ideológico de diferentes estereotipos sociales, culturales y lingüísticos que supongan juicios de valor o prejuicios de todo tipo, con el propósito de generar **una reflexión profunda que sirva para combatir el discrimen y promover la equidad[5] entre todos los seres humanos, desarrollando y viviendo el valor universal del respeto a la dignidad como un medio para lograr la igualdad[6]**. La escuela está llamada a generar conciencia sobre el hecho de que la lengua no es objetiva o neutral, sino que refleja una determinada concepción social y, muchas veces, expresa una visión discriminatoria de la realidad, una idea que debe superarse. El lenguaje, apunta Marta Marín (2006), no es un instrumento lógico; es ideológico, por lo cual porta la subjetividad del usuario más allá de las pretensiones, deseos o necesidades de comunicar con la mayor objetividad posible.

> ***Discriminar** es "dar un trato de inferioridad a una persona" o grupos de personas por razón de sexo, raza, lengua, religión, afiliación política, nivel social, entre otros, y así negarle su plena integración social y desarrollo personal.*

Por eso, es medular, en los procesos discursivos orales y escritos, buscar alternativas expresivas más adecuadas con el fin de evitar discursos androgénicos que hagan interpretar lo masculino como lo universal (Bosque, 2012) con el fin de evitar la invisibilidad de cualquier grupo de la sociedad. El Programa de Español concuerda con la Real Academia de la Lengua Española y la Asociación de Academias en términos de que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como en otras lenguas, y su empleo no implica un uso sexista de la lengua (García-Meseguer, 2001). Por lo tanto, es incorrecto usar el femenino para referirse conjuntamente a ambos sexos al dirigirse a un grupo de personas —con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto— (Real Academia Española de la Lengua, 2016). Se empleará la mención explícita del femenino cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto del discurso. A la hora de usar la lengua, debe primar la economía expresiva y evitar introducir formas complejas de difícil lectura o expresión que resultan engorrosas. Por eso, no se recomienda el uso de formas inclusivas como *todos y todas, las niñas y los niños, los/as niños/as.* Además, es incorrecto tratar de construir formas inclusivas con la arroba *(l@s, niñ@s),* ya que esta no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inaceptable desde el punto de vista normativo (Fundéu, 2011).

Implicaciones educativas del contenido ideológico de la lengua

El diseño curricular del Programa de Español contempla lo siguiente:

[5] Equidad: según el *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.,* 2014), de la RAE, es disposición de ánimo de dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones.

[6] Igualdad: según el *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.,* 2014), de la RAE, es un principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones.

- el estudiante se debe exponer al contenido ideológico del lenguaje, de modo que reconozca y analice críticamente los valores ideológicos que subyacen en los usos sociales de las lenguas;

- la acción educativa propiciará actividades encaminadas a identificar estereotipos lingüísticos, visiones clasistas, sexistas o racistas manifestadas por medio del lenguaje, con el propósito de proponer formas alternas de ver la realidad que repercutan en nuevas formas de expresión;

- se respaldarán propuestas de actividades educativas que apoyen actitudes de rechazo ante usos lingüísticos en los que haya —explícita o implícitamente— prejuicios o expresiones que carezcan de cortesía y respeto;

- la clase de español contribuye a la creación de una cultura de la tolerancia y del respeto a la diversidad;

- los enfoques pedagógicos de la clase de español estarán enmarcados dentro de visiones integradoras y pluralistas de los temas que se traten;

- el currículo de español incorpora como eje transversal fundamental la solidificación de una cultura de paz, de justicia, de tolerancia y de solidaridad;

- la enseñanza del español propiciará el análisis crítico del valor ideológico de diferentes estereotipos sociales, culturales y lingüísticos que supongan prejuicios, con el propósito de generar la reflexión como un medio para combatirlos y prevenir el discrimen;

- la acción educativa debe propiciar actividades encaminadas a promover el valor universal del respeto a la dignidad de todos los seres humanos como un medio para alcanzar la equidad y la igualdad.

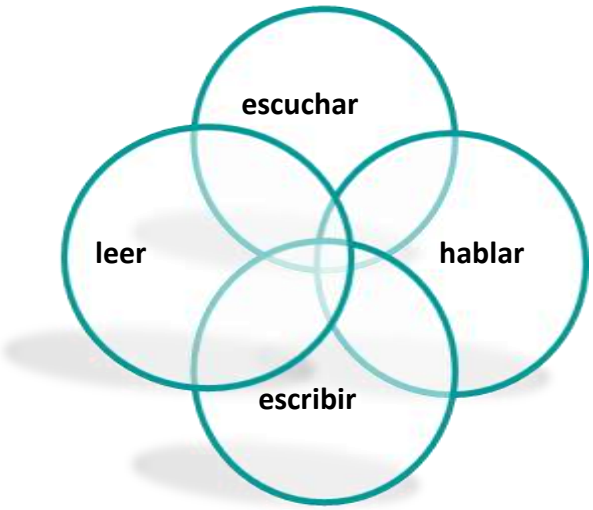
Un cierto consenso metodológico entre todas las aéreas o materias es necesario, para que se asegure que, en cualquier clase, se atiende a la comprensión de textos, se formulan preguntas y opiniones, se expone, se argumenta, se enseña a pensar sobre lo que va a ser dicho o escrito, o sea, se enseña y se aprende a planificar la elaboración de todo tipo de textos académicos (Lomas, 2000,

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA CLASE DE ESPAÑOL

"El habla es la segunda posesión nuestra, después del alma, y tal vez no tengamos otra posesión en el mundo".
Gabriela Mistral

El enfoque semántico-comunicativo de la lengua se centra, en primer lugar, en el desarrollo de los procesos de **hablar**, **escuchar**, **leer** y **escribir**. En segundo lugar, se centra en el conocimiento lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo que el hablante pone en práctica para producir y comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalidad requerido. El hablante pone en función estos procesos y conocimientos para **desarrollar las competencias comunicativas** y construir conocimientos del mundo, la comunidad, las interacciones socioculturales y sobre la lengua misma.

El Programa de Español cree pertinente ordenar el currículo alrededor de procesos de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de competencias comunicativas apoyados en **cuatro procesos fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir**. Estos procesos tienen una relación recíproca y se unen en binomios inseparables: hablar es a escuchar como leer es a escribir. Las competencias comunicativas deben promoverse en el salón de clase en forma integrada, porque permiten procesos de comunicación significativos con fines sociales y formativos.



Finalmente, aunque se destaquen como ejes centrales estos cuatro procesos, no quiere decir que los contenidos conceptuales se excluyan. Más bien, se debe interpretar que se persigue una mayor integración y un mejor equilibrio entre procesos, conceptos y actitudes, de modo tal que el desempeño de los estudiantes pueda evidenciar mejor los logros obtenidos en la apropiación de la lengua vernácula.

El proceso de la comunicación oral (hablar)

Existe el pensamiento ampliamente difundido que describe la adquisición de la lengua oral de forma "natural", mientras que la lengua escrita se adquiere de manera "artificial". Aunque no es realmente cierto, dar validez a ese pensamiento puede llevar a establecer una dicotomía total entre lo correspondiente a la biología y lo correspondiente a la cultura. Si la lengua oral es anterior a la lengua escrita, no permite suponer que el contexto en que se dan esté ligado estrictamente al desarrollo biológico, en el caso de la oralidad, y al desarrollo cultural, en el caso de la escritura. Al contrario, ambos modos de realización lingüística se dan como resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales; por tanto, su adquisición es un componente esencial del desarrollo cultural de las personas.

La función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones humanas. Con la palabra dicha, iniciamos las relaciones con los demás y las mantenemos; "dejar de hablar con alguien" supone una expresión sinónima de romper una relación. El habla representa una acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies de animales. El habla, además, cumple funciones esenciales en la vida íntima y privada, y también en la vida pública, institucional y religiosa (la política, la jurisprudencia, la enseñanza, los oficios religiosos). Evidentemente, cuanto más democrática y libre es una sociedad, más espacio ocupa el habla; en las sociedades con regímenes autoritarios o totalitarios, el derecho a la palabra, a la discusión pública y abierta se limita y se convierte en una reivindicación (Calsamiglia y Tusón, 2002).

La oralidad, también, cumple funciones lúdicas y estéticas. Los mitos, las leyendas, las narraciones orales, el teatro o el cine tienen el habla como medio artístico y de representación de la vida humana. Desde esta visión de la oralidad, desde su función lúdica, se ha visto cómo ha multiplicado su importancia y su presencia en los medios de comunicación de masas que hoy trasladan la palabra a todos los rincones gracias a la presentación de noticias, debates institucionales, opiniones de la gente, declaraciones públicas, entrevistas y otras modalidades de discursos orales, difundidos por radio o televisión. Estos también pueden grabarse y reproducirse; la historia ya se escribe de otra manera a partir de la documentación oral.

Hoy, la cultura del espectáculo y los medios de comunicación audiovisual privilegian la oralidad, acompañada de la imagen, para el relato de películas, series televisivas, transmisiones deportivas o concursos. La televisión convierte en relato cualquier contenido que pasa por sus manos, incluidos los anuncios publicitarios y hasta las noticias de los informativos. Los periodistas, por su parte, reconocen que cualquier información, para que llegue al público de manera eficaz, ha de estar personalizada y dramatizada, es decir, reconvertida en conflicto, narrada (Ferrés, 2000, 2008).

La interacción social cara a cara se construye, en gran medida, gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad. Desde los encuentros mínimos más o menos rutinarios o

espontáneos, como los saludos, las peticiones, los halagos, los ofrecimientos, hasta los encuentros más elaborados y más o menos ritualizados, como las conferencias, los debates, los juicios, los servicios religiosos, etc., todos se producen hablando. La oralidad permite diferentes grados de formalidad, desde los registros más coloquiales hasta los más cultos, así como las formas dialogadas y las formas monologadas. La aparición de las nuevas tecnologías redimensiona de forma sorprendente los canales por los que circula el habla, tanto de forma directa o simultánea como de forma diferida, y el docente debe tener conocimiento de las nuevas dimensiones creadas continuamente. Destaca Ferrés (2000, 2008) que un educador es un comunicador, y nadie puede comunicar de manera eficaz si no está en sintonía con los receptores, si no es capaz de conectar con ellos. No se puede ser comunicativamente eficaz a partir de un conocimiento profundo del receptor. En consecuencia, la oralidad es eje central de "lo humano" y, como fenómeno cultural y social, debe ser atendido por la escuela.

En materia de comunicación oral, la **competencia comunicativa** implica conocer no solo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. (Saville-Troike, 2003 y Vicente y Vicente, 2012). En otras palabras, conocer todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado, en este caso, el contexto puertorriqueño.

En las sociedades, existen diferencias y disparidades que se reflejan en el desigual acceso de las personas a los "bienes lingüísticos y comunicativos". Respecto a la adquisición y el desarrollo de la **competencia comunicativa**, no todas las personas son iguales. Una persona puede crecer moviéndose solo en entornos familiares más o menos restringidos, mientras puede que otra tenga acceso a entornos públicos variados, más formales, que impliquen la interacción con gente diversa. Es lógico pensar que, en el primer caso, los recursos comunicativos a los que tenga acceso esa persona serán aquellos asociados a la conversación y los registros coloquiales, mientras que, en el segundo caso, tendrá acceso a recursos más variados, a registros más formales y tendrá un "capital lingüístico" que le preparará mejor para la vida social adulta (Calsamiglia y Tusón, 2002 y Owens, 2006).

La escuela tiene que encargarse de acortar las desigualdades en el "capital lingüístico y comunicativo" de los estudiantes. En ella se deben programar y planificar formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes, que aumenten la posibilidad del estudiante de desenvolverse mejor en un entorno más amplio en la vida adulta. Se debe exponer al estudiante a procesos comunicativos tales como diálogos interactivos conversacionales, procesos de audición, procesos de argumentación, procesos narrativo-descriptivos, procesos de exposición

formal de conocimiento, entre otros.

El diálogo

Los dos grandes teóricos del aprendizaje y el desarrollo humano, Jean Piaget (1999) y Lev S. Vygotsky (1999), insistieron en que el conocimiento, las estructuras cognitivas y afectivas y la personalidad en general se construyen en la interacción social comunicativa. La naturaleza de la comunicación se produce en la interacción y condiciona el carácter de las estructuras y la personalidad. Así, la comunicación autoritaria y unidireccional contribuye a generar niveles de pensamiento simple y una moral convencional; por el contrario, el diálogo genera niveles complejos del pensamiento y una moral posconvencional.

El diálogo, por un lado, al no ser impositivo, parte de las estructuras y conocimiento previo del estudiante, favoreciendo procesos de adaptación y apropiación cultural. El diálogo, en su interacción, obliga a colocarse en otro punto de vista más allá del personal y, con ello, a descentrarse y colocarse en una perspectiva social. El diálogo, además, debe, en parte, su capacidad para generar desarrollo humano a su calidad afectiva. Las personas se sienten reconocidas como tales. De este modo, no se sienten amenazadas y parten de su experiencia previa para asomarse a nuevas esferas de sentido e incorporarlas como nuevas experiencias.

Por otra parte, el diálogo está estrechamente vinculado con la democracia. Existe una estrecha relación entre nuestro propósito de fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes y los esfuerzos que lleva a cabo el Departamento de Educación por promover la educación cívica y democrática. La democracia, como ideal de una forma de vida, sustituye el uso de la fuerza y la violencia física o psicológica, y aúna voluntades por la persuasión racional surgida del diálogo. La democracia requiere diversos e intensos procesos comunicativos en un espacio público en el cual la ciudadanía se informa, investiga, dialoga y delibera para llegar a acuerdos y consensos sobre cursos de acción.

Favorecer las actividades de diálogo interactivo en el salón requiere organizar metodológicamente la participación libre y respetuosa de los estudiantes. Se deben propiciar los trabajos orales individuales o de grupo, privilegiados en las actividades y tareas de desempeño de los mapas curriculares, para producir un intercambio constructivo y enriquecedor de datos y opiniones. **El maestro encauzará estratégicamente las actitudes solidarias y la ausencia de prejuicios en las producciones comunicativas que se generen dentro del salón, fomentando una cultura de tolerancia y respeto**. A la vez, abordará la importancia de las “reglas de juego” que rigen la interacción comunicativa: los temas que se discuten, el orden de los turnos, la distribución de tiempo y espacio, el manejo de las interrupciones, la autoridad del moderador, la adecuación del registro, la importancia y adecuación de los recursos verbales, entre otros.

Los procesos de diálogo deben conducir a la exploración de los niveles reales de comprensión y expresión oral de los estudiantes, de modo que sirvan de base para el diseño de actividades que permitan valorar y apreciar adecuadamente, sin prejuicios, cada uno de los

rasgos de su modalidad de habla y, a la vez, pueda conocer los efectos de sentido que conlleva utilizarlos en los diferentes registros, desde su entorno más próximo hasta entornos más amplios. De esta manera, podrá ir construyendo una **competencia comunicativa** cada vez más amplia, variada y flexible, que abra espacios más amplios de interacción social. Los estudiantes entenderán los objetivos si los procesos de diálogo tienen sentido. Además, serán estimulantes e interesantes desde el punto de vista temático, es decir, podrán apreciar la referencia a temas o cuestiones relevantes y pertinentes, relacionados con sus intereses, sus necesidades cognitivas o emocionales, o sus circunstancias vitales.

En los procesos de diálogo, toca al maestro fundamentar adecuadamente las correcciones u observaciones que hace a los estudiantes respecto a su forma de hablar. El fenómeno de la diversidad geográfica, social y situacional existente en las lenguas está en constante tensión con la necesidad de intercomunicación. Esto produce tendencias a la desaparición de los rasgos extremos de expresión que están más alejados del estándar socialmente compartido y aceptado por las mayorías. Metodológicamente, es necesario tener en cuenta estos procesos en la programación de actividades para que los estudiantes puedan comprender qué casos deben considerar sus expresiones o las de otros como estrictas incorrecciones, cuáles son deficiencias y cuáles son simples inadecuaciones a la situación o al registro. El objetivo final de estas actividades será el desarrollo de mayor **competencia comunicativa.**

Desde la perspectiva humanista y constructivista del conocimiento, el proceso del diálogo debe estar dirigido a criticar y superar las visiones ideológicas distorsionadas, las que se muestran pasivas ante la realidad o acomodaticias a los intereses de unos pocos, para lograr el propósito de una educación emancipadora. Además, se fomentarán los enfoques abiertos (aprendizaje dialógico), que respeten los conceptos, experiencias y valores diferentes de quienes dialogan, promoviendo un clima de confianza y seguridad que propicie la honestidad en los salones de clases. La función del maestro será encauzar los diferentes puntos de vista para lograr una síntesis enriquecedora que no resulte excluyente (Vicente y Vicente, 2012).

El proceso del diálogo se compone de cinco momentos importantes.

- **Momento de exploración**. Los participantes expresan sus diversos puntos de vista ante la presentación de un tema.
- **Momento de comparación**. Los puntos de vista se comparan y se agrupan para ver semejanzas y diferencias.
- **Momento analítico o problematizador**. Los puntos de vista se someten a reflexión y crítica.
- **Momento de síntesis**. A la luz de lo analizado, se construye un nuevo punto de vista.
- **Momento de evaluación**. Se determina si el nuevo punto de vista construido es superior, igual o inferior a los puntos de vista presentados en el primer momento.

En todo proceso de diálogo, las actitudes también son importantes, más aún cuando se trata de un diálogo orientado a la emancipación y el desarrollo humano. Sin un abandono de las actitudes elitistas, paternalistas y autoritarias, no hay auténtico diálogo, sino solo un simulacro de este. Más que ningún otro proceso comunicativo, el diálogo requiere de un clima de libertad, seguridad y confianza que permita a los sujetos que dialogan tomarse el riesgo y participar en la aventura de la apertura y transformación de sí mismos y del mundo posible. Ese clima nace de las actitudes que manifiesta cada participante en el proceso mismo del diálogo, sobre todo el maestro. La entrada en el diálogo requiere sobre todo de un cambio de actitud. El maestro modelará ante los estudiantes una actitud dialógica, lo cual significa que:

- reconoce a las demás personas como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos;
- está dispuesto, igualmente, a expresar sus intereses y a presentar los argumentos necesarios;
- no cree tener toda la verdad, pues el interlocutor es un sujeto al que convencer, y no alguien con quien dialogar, porque el diálogo es bilateral, y no unilateral;
- está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor, es decir, descubrir qué tienen en común (no lograr un acuerdo total);
- sabe que la decisión final, para ser correcta, tiene que atender intereses generales, esto es, a aquello que todos podrían querer;
- reconoce que las decisiones morales no se toman por mayoría, sino desde el acuerdo de todos los afectados, porque satisface, asimismo, los intereses de todos.

En el salón de clases, se fomentan, además, actitudes de respeto y confianza en la capacidad de los seres humanos y en su potencial de superación. Es importante resaltar y modelar la cualidad de la humildad para reconocer que no sabemos todo, que siempre ignoramos algo, que de los estudiantes se aprende; esto no está reñido con la seguridad ni debe entenderse como inseguridad o complejo. El maestro debe exhibir una actitud distante de la prepotencia o la autosuficiencia desmedida. Reconocer sus limitaciones, ante sí y ante los estudiantes, es quizás el mejor testimonio de apertura cognoscitiva y de su disponibilidad para el diálogo.

Procesos de recepción y comprensión auditiva (escuchar)

Comunicarse no es solamente expresarse, sino también escuchar adecuadamente qué dice el otro. Un comunicador tiene dos roles que desempeñar: el de hablante y el de oyente. Como cualquier otra habilidad, la habilidad de escuchar se desarrolla con entrenamiento y constancia. Escuchar no es lo mismo que oír. Oír es un asunto de capacidad sensorial. **Escuchar**

es un proceso activo que involucra la percepción, la interpretación y la reacción verbal o no verbal del interlocutor.

En el mundo actual, la dificultad para escuchar surge de la constante competencia que desarrollan la televisión, la radio y los anuncios en la calle por ganar nuestra atención. Las personas de hoy tienen para escuchar mucho más que antes. Se multiplican las llamadas telefónicas, se triplican las noticias y los mensajes de todo tipo. Las personas se ven obligadas a seleccionar qué escuchan. La situación empeora si a esto le añadimos el lenguaje distractor de los políticos, de los anunciantes, entre otros.

Como parte del desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, es responsabilidad de la escuela desarrollar la capacidad para escuchar. Deben programarse actividades que contemplen procesos de interpretar el significado de discursos orales de diversa naturaleza en relación no solo con la estructura semántica que presentan, sino con los datos relevantes de la situación de comunicación, en especial con los del contexto social y la tradición cultural en que se inscriben. Asimismo, es importante tener en cuenta el desarrollo de la capacidad para analizar los valores de ese discurso, implícitos o manifiestos, y para reflexionar sobre ellos críticamente, emitiendo juicios personales basados en la adecuada recepción y en opiniones y razonamientos propios.

El tratamiento didáctico de diversos mensajes orales, conjugados muchas veces con otros tipos de lenguajes no verbales, puede servir para desarrollar procesos de comprensión en los cuales el estudiante tenga la oportunidad de relacionar el lenguaje verbal con otros lenguajes, como el de la imagen, el musical, el gestual, para poner de manifiesto las diferencias de uso en grupos sociales diferentes. Particularmente, atender la recepción de los discursos producidos por los medios de comunicación tiene un alto rendimiento formativo y comunicativo. Sobre todo, los discursos de la televisión permiten observar directamente la tipología discursiva y tomar conciencia de los factores socioculturales, geográficos y situacionales de la comunicación, al igual que los valores y la calidad de la información que contienen.

Los procesos de comprensión de textos orales permiten también identificar las formas de expresión que suponen prejuicios, así como las formas de cortesía, las intenciones del hablante, la finalidad del mensaje, los aspectos de adecuación, coherencia y cohesión. El proceso de recepción y comprensión de discursos orales debe estar encaminado a desarrollar actitudes que muevan al estudiante a desarrollar una postura crítica ante la expresión de las ideas de los demás, ante los mensajes de los medios de comunicación social y ante la publicidad. De igual manera, las actividades de recepción deben propiciar el rechazo a los prejuicios y a las faltas de respeto y tolerancia, así como también deben estimular el interés en observar las normas de comportamiento gestual, corporal y tonal propias de los diferentes contextos y situaciones. En última instancia, también se debe lograr que el estudiante reconozca los aciertos y desaciertos comunicativos del emisor con el propósito de lograr mejores producciones de

discursos propios.

El proceso lector (leer)

En la tradición lingüística, el acto de leer se entiende como un proceso de comprensión del significado del texto o, en lenguaje más moderno, una especie de descodificación. Sin embargo, en el acto de leer se destaca un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, entre otros, y un texto portador de significado cultural, ideológico, político y estético particular. La lectura es un proceso cognitivo y lingüístico —determinado por el pensamiento y el lenguaje—, que permite comprender mejor la vida, la ciencia, la cultura, el mundo.

La teoría de la interacción comunicativa hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en las mentes del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa. No hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Goodman (1982, 1986, 1990, 1994) postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. La comprensión varía de estudiante a estudiante, debido a que cada uno de ellos posee unas vivencias y contextos únicos, tiene unas relaciones muy particulares con la página impresa y, además, sus habilidades para procesar un texto son diferentes. De ahí que no exista una sola interpretación.

Leer, pues, es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está solo en el texto, ni tampoco en el contexto o en el lector, sino en la interacción de los tres componentes. Visto así, la actividad pedagógica no podrá reducirse únicamente a prácticas mecánicas o instrumentales. Se concibe la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en ese texto. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector mientras otorga sentido a las pistas encontradas. El proceso es dinámico y quien lee establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la información nueva que obtiene del texto.

Según Goodman (1982, 1986, 1990, 1994), el lector usa diversas estrategias básicas para construir los significados, tales como el muestreo, la predicción y la inferencia. Todos los lectores, aun los poco diestros, utilizan estas estrategias; sin embargo, los diferencia la calidad con que las usan.

- **Muestreo**: Capacidad que tiene el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados. El lector procesa solo aquellas palabras o ideas significativas para él.

- **Predicción**: Capacidad del lector para anticipar los contenidos de un texto. Permite prever las conclusiones, el desenlace de una historia o el final de una parte del texto, entre otras.

- **Inferencia**: Capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite al lector complementar información disponible en el texto utilizando su conocimiento.

Los buenos lectores, además de las estrategias básicas, utilizan otras dos: la **verificación** y la **autocorrección**. Con la verificación, constata la predicción; y con la segunda, se autocorrige, determina si están bien o no las predicciones que hizo. En el proceso de lectura, los **propósitos** y el **conocimiento previo** son también importantes aspectos. Normalmente se lee con determinado fin, con un propósito que el lector define en el proceso. Además, el lector enfrenta el texto con un conocimiento previo, constituido por todo el sistema de conocimientos conceptuales y lingüísticos que ha ido construyendo y que ha intervenido, muchas veces, en lecturas previas.

El proceso de lectura se completa cuando, además del nivel primario o literal y del nivel inferencial, el lector llega al nivel crítico y al nivel dialógico. Esto ocurre cuando el lector establece comparaciones con sus propios saberes; cuando cuestiona, acepta o rechaza lo planteado en el texto; cuando dialoga con el autor, sus personajes, con otras obras o con otras voces de la cultura que ha leído o escuchado antes; cuando activa sus múltiples códigos de significación frente a la propuesta significativa que el texto representa.

Por otra parte, el **texto** y el **contexto** también determinan la comprensión lectora. En el caso del texto, facilitan o dificultan la comprensión:

- el léxico,
- la consistencia temática,
- la adecuación,
- la coherencia,
- la corrección gramatical,
- la cohesión.

En el caso del contexto, influyen en el proceso lector tanto el contexto lingüístico y el extralingüístico o situacional como el contexto psicológico en que se encuentre el lector. La acción educativa debe dirigirse a enseñar la lectura como un proceso, y en el salón de clases deben proveerse actividades previas, durante y después de la lectura. Cuando se asigna una lectura, ya sea para realizarla en clase o en la casa, el maestro establece cuál es el propósito de la lectura, ya que este incide en la comprensión del texto. Luego de establecer el propósito, procede con la activación del conocimiento previo de los estudiantes para facilitar la comprensión del texto. Este subproceso deberá modelarse en clase. Cuando se inicie la lectura, es importante que el docente modele el proceso mental que lleva a cabo mientras lee. En este subproceso, enseña a los estudiantes las estrategias para procesar un texto, tales como el muestreo, la inferencia, la predicción, la verificación, entre otras. Estas estrategias se utilizarán durante todo el proceso lector; así, el estudiante aprenderá a utilizarlas al momento de leer.

Al finalizar la lectura, es importante realizar actividades de este subproceso como las siguientes:

- contestar preguntas de interpretación;
- escribir composiciones;
- preparar organizadores gráficos;
- aplicar lo leído a otras situaciones, entre otras.

Con este método, el estudiante deberá convertirse en un lector estratégico, en un lector competente. El lector estratégico comprende que tomará en consideración el propósito de la lectura y el tipo de texto para saber cuáles estrategias utilizará con el fin de procesar el texto leído.

El maestro juega un papel muy importante en todo el proceso de lectura como lector principal del grupo: es el modelo para imitar. El maestro, como lector, habla de sus lecturas y de sus experiencias. Corresponde al docente la responsabilidad de fomentar la práctica de la lectura en los estudiantes como un medio para aprender sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea.

De la misma forma, debe modelar la lectura como un proceso interactivo. Debe detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con las sugerencias del texto y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que el docente manifieste las dudas que encuentra mientras lee y cómo las resuelve. Explicar los procesos internos puede ser sumamente difícil, pues no nos damos cuenta debido a nuestra falta de costumbre de hablar sobre ellos. **El aprendizaje de un procedimiento requiere teoría y demostración.**

La escuela tiene que potenciar la creación de buenos lectores, pues garantiza el principal acceso a la información y al conocimiento. Además, la actividad lectora desarrolla de forma consciente e inconsciente la asimilación de lo siguiente:

- recursos de la lengua,
- ortografía,
- vocabulario contextualizado,
- orden de palabras,
- estructuras de los enunciados.

Proceso de producción de textos escritos (escribir)

La lengua escrita requiere de una enseñanza sistemática y planificada. Esta idea se ha utilizado para justificar o privilegiar una presencia mayor, a veces exclusiva, de la lengua escrita

en la enseñanza escolar. El Departamento de Educación propone favorecer el uso funcional de la lengua, tanto oral como escrita, como instrumento de conocimiento y comunicación.

No obstante, es necesario resaltar la importancia de la escritura para la sociedad occidental por sus funciones de conservación, difusión y medio de expresión de la ciencia y de la cultura. El texto escrito ha logrado un gran prestigio social por su capacidad para potenciar el desarrollo intelectual, la reflexión y la creatividad. Por eso, el progresivo dominio de la escritura permitirá al estudiante descubrir las posibilidades que tiene el escribir como fuente de placer, de fantasía, de información y de saber.

La adquisición de la lengua escrita no sigue el mismo proceso que la lengua oral. Como rasgo esencial, cada persona tiene ya una competencia lingüística fundada en su actividad oral. Una de las primeras necesidades apunta a la adquisición del código gráfico. En el momento del aprendizaje, este código supone un simbolismo de segundo orden con respecto al de primer orden (el sistema simbólico sonoro), pero, una vez adquirido, se convierte gradualmente en un simbolismo directo (Vygotsky, 1999). Con esto se advierte que, aunque en una primera fase la traducción de un código a otro es inevitable, muy pronto la expresión escrita irá perdiendo la intervención de la lengua oral. El sistema lingüístico que posee el hablante tiene, cuando este domina el código oral y el código escrito, dos pautas sobre las que puede desarrollar una gran variedad de funciones. Estas vienen condicionadas por las prácticas discursivas del entorno social y cultural (Calsamiglia y Tusón, 2002 y Cassany et al., 2015).

El uso escrito de la lengua se ha convertido en herramienta de poder y de competencia, representa un signo de cultura y de instrucción y forma parte del “capital comunicativo” de la persona; por tanto, la escuela viene obligada a potenciar las prácticas de escritura para que los estudiantes se apropien del código elaborado que representa. Las teorías actuales definen la escritura como un proceso complejo, que exige una serie de acciones, elecciones y decisiones por parte del que escribe. La mayor parte de estas teorías coinciden en que la escritura tiene tres momentos importantes: la planificación o preescritura, la escritura o redacción del texto y la postescritura o revisión. Concebirlos de manera lineal, sin embargo, no siempre es exacto, puesto que, con frecuencia, el escritor planifica y revisa a la vez que va escribiendo. El modelo lineal ha sido revisado por las corrientes actuales que exploran el proceso de producción textual, dado que las etapas no se suceden mecánicamente, sino que se alternan y se interfieren en el transcurso de la actividad redactora.

Flower y Hayes (1981) presentan el proceso de la producción de textos como un proceso cognitivo en el cual:

1) la planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático, e incluye la definición de objetivos, la generación de ideas y su organización;

2) la textualización “traduce” los contenidos mentales en elementos de lengua, generando

decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico;

3) la revisión implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación de los objetivos iniciales.

La complejidad del acto de escribir provoca una tensión que el escritor experimenta de forma autónoma, porque, en definitiva, es responsable de su propio texto. Las diversas operaciones mentales y verbales en diferentes niveles suponen una sobrecarga cognitiva considerable. La complejidad se da cuando el escritor:

1) pasa de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal, aunque es importante considerar que la gramática de la lengua, la puntuación y la disposición del texto permiten señalar la jerarquía dentro de la linealidad impuesta por la secuencia textual;

2) controla la adecuación de los elementos lingüísticos que modelan el ámbito global del texto (conectores, segmentación, estructura, ordenación) que precisan el ámbito local (las palabras y su combinación, las oraciones y sus relaciones, el control ortográfico);

3) regula la inserción acertada del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que permitirá que sea eficaz de cara a los destinatarios (Calsamiglia y Tusón, 2002).

La investigación sobre el proceso de la composición escrita informa a los maestros cómo sus estudiantes suelen acometer una tarea de redacción. Se pueden reconocer en los modelos más aceptados del proceso de escritura unos subprocesos y unas rutinas de trabajo bastante fijas. Los educadores propician ese conocimiento metacognitivo para ayudar a los estudiantes a reconocer las estrategias que mejor apoyan cada momento de su proceso individual de escritura. Con ese propósito, se podrían formular las siguientes preguntas:

- ¿qué les facilita la generación de ideas?;
- ¿cuál es el esquema o procedimiento que les ayuda a organizarlas mejor?;
- ¿cómo podrían visualizar con mayor nitidez las características del texto que se pretende producir?;
- ¿cómo pueden recoger información más significativa dirigida a mejorar sus borradores?;
- ¿cuál es el método de revisión que les resulta más eficaz?

Plantear estas interrogantes desde el punto de vista de los alumnos, durante la escritura, e inducirlos a la reflexión y discusión sobre ellas, advierte un asunto esencial en la

clase de español, y en todas las disciplinas, al momento de producir textos. Además, el maestro puede orientar el proceso de producción de textos presentando en clase estrategias de apoyo que los alumnos puedan utilizar individual o colectivamente, tales como torbellinos de ideas, organizadores gráficos, bosquejos, mosaicos temáticos, guías para la revisión, entre otras. La utilización de esas estrategias también será un recurso importante para motivar a los estudiantes a consultar sus dudas sobre la marcha, así como para adiestrarlos en el manejo y evaluación de materiales de referencia o de Internet.

Cambiar el énfasis de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura hacia el proceso, en lugar del producto, tiene varias implicaciones prácticas. Por un lado, se concederá más importancia a la metacognición, es decir, a la reflexión sobre el proceso mismo de composición. Por otro lado, la evaluación formativa y la autoevaluación asumen un papel protagónico. Se insistirá en la elaboración de uno o más borradores antes de la versión final de un trabajo y se diseñarán, de acuerdo con el nivel y las características de cada grupo, estrategias para la observación de dichos borradores en función de los objetivos de la tarea específica de redacción. Los portafolios, los diarios de clase, los cartapacios acumulativos y las escalas descriptivas pueden ser, entre otros, instrumentos útiles para estos fines.

A continuación, se enumeran los puntos que apoyan el proceso de producción de textos por parte del estudiante.

1) Considera la redacción como un proceso que nos induce a ser más conscientes de la necesidad de practicar en clase estrategias de apoyo para cada una de las rutinas en los subprocesos de planificación, textualización y revisión.

2) Practica destrezas de procesamiento de información, como redactar resúmenes, realizar prosificaciones, paráfrasis, esquemas, bosquejos o mapas conceptuales, para facilitar el proceso de composición.

3) Recurre a la discusión oral previa de los temas que tratará en un escrito. (Es una actividad muy eficaz para que los alumnos puedan planificar mejor sus trabajos, pues se estimula la memoria a largo plazo del alumno para recuperar información, y surgen ideas nuevas que se pueden aprovechar para asociarlas con las propias en la memoria a corto plazo. La activación de ambas memorias prepara el camino para el detalle, los ejemplos, las comparaciones, los contrastes y otros recursos retóricos vinculados con la calidad de una composición).

4) La reflexión y el análisis, en clase, de las soluciones que los alumnos traigan a la construcción de textos mediante combinación de oraciones, permite:

- descubrir el conocimiento operativo de la gramática que poseen los estudiantes;
- reflexionar sobre la pragmática y sobre conceptos como el estilo;
- utilizar las aportaciones de los alumnos más adelantados para beneficio de todos, cuando se involucran en la solución de problemas;

- aprovechar la ocasión para ofrecer explicaciones gramaticales con el fin de iluminar el proceso de revisión.

5) La redacción libre, sin que sea el centro de atención en las prácticas escolares, puede ser también una estrategia recomendable, ya que revela un medio interesante para estimular la introspección o la creatividad en los estudiantes, y permite un foro de comunicación libre, no amenazante, para sentirse más cómodos con esa forma de expresión.

6) Las experiencias de autoevaluación y de revisión individual o grupal pueden fortalecerse con el uso de preguntas guías que orienten la observación que los alumnos hacen de sus trabajos o los de sus compañeros.

Si deseamos que nuestros alumnos entiendan y mejoren sus procesos de composición, nuestra evaluación debe responder a esos objetivos. Para cada tarea de redacción que emprendan, se ofrecerán oportunidades de *assessment*, evaluación y autoevaluación de los textos que, sobre la marcha, producen. La reflexión sobre el proceso responde a evaluación. El grupo compartirá sus experiencias al utilizar diversas técnicas para la planificación. Asimismo, la revisión de los borradores ocupará tiempo suficiente para que cada alumno, con la ayuda necesaria de sus compañeros y del maestro, descubra maneras de mejorar su trabajo.

CONTENIDO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

"De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el individuo ya sabe".
Ausubel

El desarrollo de la **competencia comunicativa** y el dominio instrumental de la lengua (dominio fonético, morfológico y sintáctico) se convierten en un proceso de aprendizaje lento, progresivo y parcialmente subconsciente. Por tanto, no siempre es fácil de medir y de observar. Sus implicaciones psicológicas, sociológicas y culturales, así como sus continuas vinculaciones con otros sistemas de comunicación no verbales, hacen difícil el establecimiento explícito de los contenidos más apropiados para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva.

El Programa de Español propone un currículo orientado hacia **los procesos o procedimientos**. Desde esta perspectiva, desplaza el tradicional énfasis de la transmisión de conocimiento a los procedimientos o procesos utilizados para construir los saberes lingüísticos, de modo que sean las formas de interacción y comunicación planificadas en el salón de clases los ejes alrededor de los cuales se organiza el desarrollo curricular. El hecho de privilegiar los procesos como orientadores del currículo no excluye ni relega los conceptos. Por el contrario, es necesario que los procesos de aprendizaje tengan una base conceptual sobre la cual sostenerse. Sin embargo, no serán las explicaciones teóricas sobre conceptos o el desarrollo de contenidos temáticos por parte del maestro el objetivo central de este nuevo enfoque del Programa de Español.

Esta metodología propuesta, centrada en procesos de aprendizaje, requiere asignar al maestro el papel de mediador de actividades de aprendizaje, de modo tal que favorezca el intercambio comunicativo y la participación del estudiante en la clase, para que aprenda a proceder, a hacer lo adecuado, en situaciones comunicativas reales. El maestro necesita estar constantemente en actitud de indagar, de cuestionar, de suscitar la acción y la reflexión, el análisis y la interacción entre los estudiantes. Será alguien que promueva el diálogo y la argumentación, alguien que problematiza en el salón de clases, que introduce obstáculos para provocar análisis profundos y participaciones continuas.

Desde una perspectiva funcional, en este Marco Curricular se presentan los contenidos por nivel a la luz de los "Estándares de Contenido y Expectativas de Grado" y los mapas curriculares. Los contenidos establecen los procesos a seguir, los conceptos que los fundamentan, las actitudes que se desean desarrollar en el estudiante, así como los indicadores esenciales para el *assessment* o la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, corresponde al maestro, en discusión con los demás maestros, los estudiantes y la comunidad

educativa, enseñar los contenidos, seleccionar los métodos, las estrategias y las técnicas más adecuados y orientar las formas de comunicación en el salón de clases. El nivel de competencia será observable en el desempeño de estos en actos concretos de comunicación (enfoque semántico-comunicativo). Ese desempeño es, además, susceptible de evaluación continua mediante procesos de *assessment* que presenten indicadores específicos de esas habilidades comunicativas. En ningún caso se debe interpretar que estos contenidos agotan las posibilidades curriculares de la didáctica de la lengua, pero sí deben considerarse como prioritarios.

Los temas transversales e integradores del currículo

Para que la educación y, a su vez, la escuela, cumplan con los propósitos establecidos y con las expectativas sociales, además de los conocimientos de las diversas disciplinas, es necesario propiciar experiencias educativas en torno a asuntos de la época actual que reclaman una atención prioritaria.

En este aspecto, surge en el currículo escolar el concepto de *temas transversales*, los cuales tienen que penetrar e influir toda la práctica educativa y estar presentes en diferentes áreas (Busquet 1993 y Yus, 1996). Estos se definen como un conjunto de contenidos de enseñanza que se integran a las diferentes disciplinas académicas y se abordan desde todas las áreas de conocimiento. Se denominan así porque atraviesan cada una de las áreas del currículo escolar y están presentes en todas las etapas educativas.

Los temas transversales, al presentarse como conjuntos de contenidos que interactúan en todas las áreas del currículo escolar, no necesariamente son tratados como experiencias de enseñanzas autónomas, sino como una serie de elementos del aprendizaje, integrados dentro de las diferentes áreas de conocimiento. Al no estar atados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, su contenido es transversal en el currículo (Yus, 2001).

Los temas transversales acogen problemáticas y asuntos sociales de actualidad ante los cuales la escuela no puede inhibirse. Son temas relacionados con la necesidad de desarrollar valores cívicos y éticos, valores democráticos, conciencia ambiental, cultura de paz, identidad cultural, buenos hábitos de salud y de consumo, tecnología y educación, entre otros asuntos relevantes de la sociedad contemporánea. Estos constituyen problemáticas sociales que permiten el tratamiento de los valores y contenidos en sí mismos valorativos, y están relacionados con aspectos sociales de los que la escuela no puede estar alejada. Constituyen contenidos educativos valiosos que forman parte de un proyecto de la sociedad y la educación. Esto es, pues, una forma de abrir la escuela al entorno social.

Los temas transversales se consideran como puentes entre el conocimiento popular y el conocimiento científico, en tanto que conectan lo académico con la realidad social del alumno

(Yus, 2001). Esta unión entre lo cotidiano y lo científico tiene, como finalidad, un aprendizaje más significativo de las temáticas planteadas y, como medios, las materias curriculares. Estos temas transversales pueden convertirse en buenos aliados para lograr el acercamiento de la escuela a los temas significativos del mundo actual. Por consiguiente, conectan la experiencia educativa con la realidad percibida por los estudiantes.

Los asuntos contenidos en los temas transversales se manifiestan a nivel global o local, y el sistema educativo debe priorizar la atención de aquellos que más responden a su realidad, sus fines y sus aspiraciones. El Departamento de Educación ha establecido seis temas transversales que deben estar presentes en el currículo de todas las materias, a saber:

- Equidad y respeto entre seres humanos
- Identidad cultural e interculturalidad
- Educación para la concienciación ambiental y ecológica
- Emprendimiento e innovación
- Promoción de la salud
- Tecnologías de la información y la comunicación

Estos temas siempre han estado presentes en la educación de manera más o menos implícita, pero en el actual proyecto educativo pasan a ocupar un papel relevante. Estos suponen una oportunidad de globalizar la enseñanza y, sobre todo, de apuntar a un enfoque interdisciplinario del aprendizaje.

En el caso del currículo de español, la mayoría de estos temas, más que transversales, son temas directamente relacionados con los contenidos básicos y centrales del programa de estudio del área programática de español. El estudio en torno a los contenidos de los temas transversales, mediante su inclusión en el currículo de español, pretende alcanzar propósitos cognitivos y actitudinales.

Los temas transversales deben tratarse didáctica y metodológicamente en tres niveles (González-Lucini, 1994).

- **Nivel teórico**. En él, se permite al estudiante conocer la realidad y la problemática contenida en cada tema transversal.

- **Nivel personal**. En él, se permite al estudiante analizar críticamente las actitudes personales que deben interiorizarse para hacer frente a la problemática descubierta en cada tema transversal.

- **Nivel social**. En él, se permite al estudiante considerar, igualmente, los valores y compromisos colectivos que deberán adoptarse.

Los temas transversales pueden desarrollarse desde una triple perspectiva (González-Lucini, 1994), a saber:

- integrándolos de forma contextualizada y coherente en los procesos didácticos comunes de las diferentes unidades de trabajo del curso;

- creando ocasionalmente situaciones especiales interdisciplinarias en cuanto a aspectos relacionados con los contenidos de los temas transversales;

- contextualizando un asunto relevante desde la perspectiva de uno o varios temas transversales.

Para facilitar la integración contextualizada y coherente de los temas transversales, el Programa de Español ofrece un conjunto de temas generadores para cada tema y por nivel. A continuación, expresados con cierta generalidad, se describen los temas transversales, se ofrecen su propósito y sus respectivos temas generadores.

DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
Equidad y respeto entre todos los seres humanos	La integración de este tema transversal en el currículo del DEPR sirve para prevenir la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Su integración permitirá transformar los contenidos e implementar las estrategias y las prácticas curriculares que permiten proveer unos servicios educativos que promuevan la equidad y el respeto entre todos los seres humanos. De esta manera, cada espacio de trabajo en las escuelas (salones de clases, oficinas, comedor	▪ Reconstruir la experiencia educativa por medio tres principios fundamentales: desarrollo del pensamiento crítico, desarrollo de valores humanos, atención a la pluralidad humana. ▪ Integrar —como se ha hecho hasta hoy— las vivencias o situaciones que surgen en el día a día de nuestras comunidades escolares (en las obras literarias, las anécdotas históricas, las figuras de la historia, las obras de arte y las personalidades que se destacan positivamente en su quehacer social,	▪ Somos responsables ▪ Necesitamos de los demás ▪ Compartimos con responsabilidad ▪ Respetamos las normas de convivencia ▪ Procuramos el bienestar de todos ▪ Apreciamos todas las manifestaciones del arte ▪ Respetamos las diferencias de los demás ▪ No somos iguales ▪ Amamos la vida ▪ Confraternizamos ▪ Derecho a la vida	▪ Somos dignos y solidarios ▪ Necesitamos de los demás ▪ Respetamos los sentimientos e ideas de los demás ▪ Compartimos sentimientos e ideas ▪ Apreciamos todas las manifestaciones del arte ▪ Nos respetamos y respetamos a los demás ▪ No somos iguales, pero tenemos el mismo valor ▪ Amamos la vida	▪ Protegemos nuestras vidas ▪ Solidaridad hacia todos ▪ Prudencia: virtud necesaria para tener buenas relaciones ▪ La autoestima y la dignidad ▪ Reflexión sobre la muerte ▪ La libertad: derecho y responsabilidad ▪ Apreciamos todas las manifestaciones del arte ▪ Respetamos las diferencias de los demás ▪ No somos iguales ▪ Respetamos la vida	▪ Somos responsables ▪ Necesitamos desarrollar nuestra espiritualidad ▪ Compartimos con los demás, cerca o lejos ▪ Convivencia ▪ Procuro el bienestar de todos ▪ Apreciamos todas las manifestaciones del arte ▪ Actuamos con sentido ético y moral ▪ Respetamos las diferencias de los demás ▪ No somos iguales

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	escolar, patio) se convierte en el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, un lugar donde se enseña (en forma directa o por modelaje) a todos los estudiantes a procurar el bienestar colectivo y a aprender con y de la pluralidad humana.	intelectual y en sus logros). ▪ Crear las condiciones y proveer las experiencias de aprendizaje que consideren la pluralidad humana para desarrollar en nuestros estudiantes las competencias necesarias que les permitan asumir —consciente y responsablemente— su vida en la sociedad al descubrir, asumir y transformar ideas, valores, creencias y roles en busca del bienestar colectivo.	▪ Educación para la paz ▪ Derechos humanos ▪ Antirracismo ▪ Convivencia ▪ Responsabilidad social (sana convivencia) ▪ Conciencia de derechos y deberes ▪ Empatía y respeto ▪ Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	▪ Importancia del consenso en la toma de decisiones ▪ Educación para la paz ▪ Derechos humanos ▪ Antirracismo ▪ Convivencia ▪ Responsabilidad social (sana convivencia) ▪ Conciencia de derechos y deberes ▪ Empatía y respeto ▪ Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	▪ Buscamos vivir y compartir en paz ▪ Educación para la paz ▪ Derechos humanos ▪ Antirracismo ▪ Convivencia ▪ Responsabilidad social (sana convivencia) ▪ Conciencia de derechos y deberes ▪ Empatía y respeto ▪ Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	▪ Promovemos y respetamos la diversidad de opiniones ▪ Desarrollamos el sentido de trascendencia ▪ Educación para la paz ▪ Derechos humanos ▪ Antirracismo ▪ Conciencia de derechos y deberes ▪ Empatía y respeto ▪ Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
Identidad cultural	Este tema transversal tiene	▪ Fomentar el mayor conocimiento y	▪ Mi mundo: yo	▪ Nuestro país	▪ Somos antillanos	▪ Nuestro mundo: nuestra nación

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
e interculturalidad	dos componentes: (1) la identidad cultural, que se relaciona con el conocimiento y valoración de la historia y la cultura de nuestro país en todas sus manifestaciones y su diversidad; y (2) la interculturalidad, que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para reconocer la igualdad e importancia de todas las culturas y las personas que, individual o colectivamente, las representan para construir una convivencia de respeto y de legitimidad.	valoración de los elementos histórico-culturales que definen nuestra identidad y permiten su permanente construcción. ▪ Promover la valoración de los elementos culturales autóctonos y la comprensión de la evolución histórica de estos en su relación y contacto con otras culturas. ▪ Promover respeto y valoración por la diversidad de las manifestaciones culturales del puertorriqueño y un compromiso hacia el fortalecimiento, la presentación y la transmisión de nuestro patrimonio histórico y cultural. ▪ Promover respeto	▪ Nuestro mundo: hogar, escuela, amigos, vecinos, otros ▪ Mi familia y mi vecindario: pueblo, ciudad y campo ▪ Nuestro país y otros países ▪ Conocemos otras culturas ▪ Folclor de nuestro país ▪ Otras culturas y formas de pensar ▪ Todos somos parte del mundo ▪ Respetamos otras culturas ▪ Nuestras raíces hispánicas y el mundo ▪ Solidaridad ▪ Migración	▪ Nuestras raíces indígenas, españolas y africanas ▪ Somos caribeños ▪ Somos latinoamericanos ▪ El mundo americano ▪ Las maravillas del universo ▪ Solidaridad ▪ Migración ▪ Origen étnico ▪ Grupos vulnerables ▪ Entorno urbano y convivencia ▪ Diáspora	▪ Somos caribeños ▪ Nuestra lengua y el español antillano ▪ Somos hispanoamericanos ▪ Nuestra lengua española en Hispanoamérica ▪ Conocemos otras culturas de América ▪ Respetamos otras culturas ▪ Nuestras raíces hispánicas y el mundo ▪ Honramos nuestros valores ▪ Somos parte del Caribe ▪ Solidaridad ▪ Migración ▪ Origen étnico	▪ Honramos nuestros valores ▪ Somos parte del Caribe ▪ Somos la suma de tres culturas: indígena, española y africana ▪ Somos parte del mundo ▪ Solidaridad ▪ Migración ▪ Origen étnico ▪ Grupos vulnerables ▪ Entorno urbano y convivencia ▪ Diáspora ▪ Capital social y comunidad ▪ Enfoque inclusivo o de atención a la

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	Martínez (2006) señala que la interculturalidad es aquella que afirma que la diversidad o pluralidad no es característica exclusiva de los grupos provenientes de fuera o de las minorías, sino que igualmente se encuentra en nuestra sociedad particular.	y valoración por la diversidad de las manifestaciones culturales que conviven en Puerto Rico. ▪ Reconocer lo positivo de la diversidad cultural y las lenguas en la escuela y la sociedad. ▪ Preparar cada estudiante para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.			▪ Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad ▪ Diversidad cultural	diversidad ▪ Diversidad cultural
Educación para la concienciación ambiental y ecológica	La educación para la concienciación ambiental y ecológica es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo sensibilizar a nuestro niños y jóvenes para que desarrollen conocimientos, actitudes y valores hacia el	▪ Concienciar a los niños y los jóvenes sobre los problemas relacionados con el ambiente y los ecosistemas. ▪ Proveer conocimientos ambientales y ecológicos para ayudar a nuestros niños y jóvenes a interesarse por el medioambiente.	▪ La maravillosa naturaleza ▪ El ambiente de nosotros ▪ Necesitamos del agua, las plantas y los suelos ▪ Amamos y protegemos a los animales ▪ Respeto por los	▪ La maravillosa naturaleza ▪ Proteger el ambiente es responsabilidad de todos nosotros ▪ El ambiente y nosotros ▪ Necesitamos del agua, las plantas y los suelos	▪ La maravillosa naturaleza ▪ Proteger el ambiente es responsabilidad de todos nosotros ▪ El ambiente y nosotros ▪ Necesitamos del agua, las plantas y los suelos	▪ Somos parte de la naturaleza ▪ Protegemos el ambiente ▪ Necesitamos del agua, las plantas y los suelos ▪ Amamos y protegemos a los animales ▪ Educación

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	medioambiente para asumir un compromiso, en términos de acciones y responsabilidades cuyo fin sea el uso racional de los recursos para poder lograr un desarrollo adecuado y sostenible. El único actor del ambiente que tiene la posibilidad de orientar sus acciones voluntariamente es el ser humano; por lo tanto, en él se centra la responsabilidad de promover un cambio cultural ligado a una nueva perspectiva ético-ambiental de la humanidad, que puede ser la única salida a esta crisis desde un nuevo enfoque	▪ Sensibilizar a nuestros niños y jóvenes con el ambiente y los ecosistemas para desarrollar la voluntad para defenderlos, protegerlos, restaurarlos y conservarlos. ▪ Desarrollar el sentido de la responsabilidad para que adopten medidas adecuadas de restauración y preservación ambiental y ecológica. ▪ Fomentar una actitud crítica y autocrítica frente a las relaciones que establecemos diariamente con el medioambiente y los ecosistemas, especialmente ante aquellas que afectan la calidad de vida individual y colectiva.	fenómenos de la naturaleza ▪ Sensibilidad por la naturaleza ▪ Cuidado del medioambiente	▪ Amamos y protegemos a los animales ▪ Amamos y protegemos toda la naturaleza ▪ Educación ambiental ▪ Conciencia ecológica ▪ Sensibilización ecológica ▪ Sensibilidad por la naturaleza ▪ Respeto por los fenómenos de la naturaleza ▪ Agricultura	▪ Amamos y protegemos a los animales ▪ Amamos y protegemos toda la naturaleza ▪ Educación ambiental ▪ Conciencia ecológica ▪ Sensibilización ecológica ▪ Sensibilidad por la naturaleza ▪ Respeto por los fenómenos de la naturaleza ▪ Agricultura ▪ Ambiente y sociedad ▪ Huella ecológica ▪ Actitud ecológica	ambiental ▪ Conciencia ecológica ▪ Sensibilización ecológica ▪ Educación ecológica (Objetivos de Desarrollo Sostenible) ▪ Sensibilidad por la naturaleza ▪ Respeto por los fenómenos de la naturaleza ▪ Agricultura ▪ Ambiente y sociedad ▪ Huella ecológica ▪ Actitud ecológica

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	educativo (Villalobos, 2009).					
Emprendimiento e innovación	El emprendimiento y la innovación se caracterizan por desarrollar en las personas capacidades para crear a partir de significados y de plantear problemáticas y situaciones que permitan aprender a solucionar los problemas con base en las emociones, la creatividad, las actitudes, los valores personales, entre otros, lo cual permite adecuarse a un contexto y aprovechar sus oportunidades (Cabrera, 2015). Se busca que emprender sea algo cotidiano,	▪ Fomentar en nuestros niños y jóvenes las actitudes y las habilidades fundamentales para el proceso de transformar ideas en acción. ▪ Desarrollar a nuestros niños y jóvenes como personas sensibles, colaboradores, autodidactas, con sentido de esfuerzo, motivación y perseverancia, que toman riesgos intelectuales, para que se conviertan en profesionales emprendedores capaces de insertarse en una economía global dinámica. ▪ Fomentar las habilidades para establecer alianzas	▪ Valoramos el trabajo ▪ Todo el mundo trabaja ▪ Me gustaría ser ▪ Diferentes trabajos ▪ El trabajo y yo ▪ Educación para el trabajo ▪ Trabajamos para el bienestar de la humanidad ▪ Estudiamos para alcanzar nuestra vocación ▪ Educación para el consumidor	▪ Trabajamos y contribuimos con nuestras familias y nuestra patria ▪ Trabajar es un deber ▪ Trabajos que podría realizar en el futuro ▪ ¿Qué quiero estudiar? ▪ Educación del consumidor ▪ El trabajo: actividad esencial de nuestras vidas	▪ Trabajamos para el bienestar de la humanidad ▪ Estudiamos para alcanzar nuestra vocación ▪ La perseverancia ▪ ¿Qué quiero estudiar? ▪ Toma de decisiones ▪ El trabajo: actividad esencial de nuestras vidas ▪ Mi preparación: recurso de formación para mi trabajo futuro ▪ Vamos a trabajar por nuestra nación ▪ Diferentes trabajos ▪ El trabajo: actividad esencial de nuestras vidas	▪ Mi preparación: recurso de formación para mi trabajo futuro ▪ Vamos a trabajar por nuestra nación ▪ Diferentes trabajos ▪ El trabajo: actividad esencial de nuestras vidas ▪ Educación para el consumidor ▪ Educación financiera ▪ Conciencia económica ▪ Trabajamos para el bienestar de la humanidad ▪ Estudiamos para alcanzar nuestra vocación

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	pues se espera que nuestros niños y jóvenes emprendan e innoven día a día al planificar, organizar, presupuestar, ejecutar, monitorear, controlar, pero, sobre todo, proyectar y demostrar compromiso.	y redes. ▪ Vincular la realidad social y el mercado laboral. ▪ Aprender a hacerse responsable de sus propias decisiones y compromisos. ▪ Contribuir al desarrollo de personas conscientes del papel primordial del trabajo como elemento de mejoramiento humano, con actitudes de responsabilidad social y de compromiso en el desarrollo de una vida personal y social productiva, tanto en el aspecto material como en el espiritual.			▪ Educación para el consumidor ▪ Educación financiera ▪ Trabajamos para el bienestar de la humanidad ▪ Estudiamos para alcanzar nuestra vocación ▪ Economía ecológica ▪ Profesiones del futuro ▪ Empresarismo	▪ El trabajo: actividad esencial de nuestras vidas ▪ Economía ecológica ▪ Profesiones del futuro ▪ Empresarismo
Promoción de la salud	La Organización Mundial de la Salud define la educación para la salud como cualquier	▪ Fomentar la integración de las TIC como herramienta de aprendizaje permanente y	▪ Mi corazoncito ▪ ¿Qué son las emociones? ▪ Autoestima	▪ Estoy contento ▪ Mis mejores momentos ▪ Comunicamos lo	▪ Mis relaciones con los demás ▪ Amo a mi familia ▪ ¿Cómo el personaje	▪ ¿Cómo el personaje maneja sus emociones? ▪ ¿Cómo actúan los personajes de una

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite (OMS, 1983). Al educar en salud, se actúa sobre los individuos en la fase de formación física, mental y social en la que son muy receptivos al aprendizaje y asimilación de nuevos hábitos. La promoción de la salud supone, por tanto, que la población se responsabilice e implique	continuo, y como medio de desarrollo personal y social. ▪ Propiciar una actitud positiva hacia el conocimiento, dominio y aplicación de las TIC para la solución de problemas individuales y sociales, tanto en el escenario escolar como en la vida cotidiana. ▪ Promover el entendimiento de los asuntos sociales, éticos, legales y humanos relacionados con el uso de las TIC. ▪ Preparar a todas las personas con la capacidad de buscar, seleccionar, valorar, estructurar e incorporar la información a su	▪ Yo me siento… ▪ Estoy feliz ▪ ¿Cómo soy con los demás? ▪ Comunico mis emociones ▪ Vamos a reír ▪ Dibujemos emociones ▪ Música y emociones ▪ Me importan tus sentimientos ▪ Mis amigos ▪ ¡Somos familia! ▪ Mis alimentos ▪ Me siento saludable ▪ ¡Nos cuidamos! ▪ No a las drogas ▪ Educación vial,	que sentimos ▪ Me siento como el personaje ▪ Mis emociones día a día ▪ Meditamos ▪ Yo soy tú ▪ Mis preocupaciones ▪ Mis amigos ▪ Me alimento bien ▪ Comunico mis emociones ▪ No a las drogas ▪ ¿Cómo el personaje maneja sus emociones? ▪ Relaciones saludables	maneja sus emociones? ▪ ¿Cómo actúan los personajes de una historia? ▪ Las emociones del personaje ▪ Emociones que distinguen al personaje ▪ Efecto de las emociones ▪ Comunico mis emociones ▪ Reflexiono sobre mis errores ▪ Aptitud física y ejercicio ▪ Mis emociones día a día ▪ Meditamos ▪ Yo soy tú	historia? ▪ ¿Qué demuestran las emociones del personaje? ▪ Emociones que distinguen al personaje ▪ Educación para la resolución de problemas y toma de decisiones ▪ Salud física y mental ▪ Ambiente escolar ▪ Educación vial, seguridad y prevención de accidentes ▪ Salud mental y emocional ▪ Habilidades sociales ▪ Educación sobre drogas

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	activamente en los aspectos de su vida cotidiana y se sirva de distintas herramientas destinadas a mejorar la salud, incluyendo la educación y la información, el desarrollo y la organización comunitarios, así como acciones legales y de defensa de la salud.	propio cuerpo de conocimientos con ética. ▪ Sensibilizar y capacitar a nuestros niños y jóvenes para interpretar y comprender la imagen, así como analizar y construir nuevos mensajes, de forma tal que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en un proceso continuo de traducción de lenguajes, códigos y canales(visual a verbal, audiovisual a escrito, y viceversa).	seguridad y prevención de accidentes ▪ Siento orgullo	▪ Siento orgullo ▪ Educación vial, seguridad y prevención de accidentes	▪ Mis preocupaciones ▪ Relaciones afectivas saludables ▪ No a las drogas ▪ Mis amistades ▪ Siento orgullo ▪ Educación vial, seguridad y prevención de accidentes	▪ Relaciones afectivas saludables ▪ Participación comunitaria ▪ No a las drogas ▪ Educación socioemocional ▪ Comunico mis emociones
Tecnologías de la Información y la comunicación	El desarrollo de la sociedad de la información, caracterizada por el uso masivo y creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cada uno de los aspectos de	▪ Fomentar la integración de las TIC como herramienta de aprendizaje permanente y continuo, y como medio de desarrollo personal y social. ▪ Propiciar una	▪ Nuestra amiga la computadora ▪ Medios electrónicos de comunicación ▪ Juegos electrónicos ▪ Publicidad ▪ Cine, televisión y	▪ La computadora ▪ Medios electrónicos de comunicación ▪ Juegos electrónicos ▪ Publicidad	▪ La tecnología nos acerca ▪ Medios electrónicos de comunicación ▪ Juegos electrónicos ▪ Publicidad ▪ Cine, televisión,	▪ La tecnología nos permite ampliar nuestros conocimientos ▪ La computadora y la Internet como un medio para analizar y razonar ▪ Juegos

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	la vida diaria y profesional y por una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural, exige que las personas desarrollen nuevas competencias para poder afrontar con éxito los cambios vertiginosos de nuestra sociedad puertorriqueña y mundial. Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa dentro de la cual casi siempre tendrán una triple función: (1) como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje; (2) como herramienta para el proceso de la	actitud positiva hacia el conocimiento, dominio y aplicación de las TIC para la solución de problemas individuales y sociales, tanto en el escenario escolar como en la vida cotidiana. ▪ Promover el entendimiento de los asuntos sociales, éticos, legales y humanos relacionados con el uso de las TIC. ▪ Preparar a todas las personas con la capacidad de buscar, seleccionar, valorar, estructurar e incorporar la información a su propio cuerpo de conocimientos con ética. ▪ Sensibilizar y capacitar a	radio ▪ Usamos responsablemente la tecnología ▪ Disciplina digital	▪ La tecnología nos acerca ▪ Cine, televisión y radio ▪ Usamos responsablemente la tecnología	radio y otros medios tecnológicos ▪ Disciplina digital y tecnología ▪ Transformación digital ▪ Investigación ▪ Conciencia tecnológica ▪ Tecnología en la sociedad ▪ Alfabetización digital y seguridad cibernética ▪ Tecnología, investigación y creatividad ▪ Tecnología en nuestro diario vivir	electrónicos ▪ Publicidad ▪ Planificar y gestionar un proyecto virtual ▪ Disciplina digital ▪ Transformación digital ▪ Investigación ▪ Conciencia tecnológica ▪ Alfabetización digital y seguridad cibernética ▪ Tecnología, investigación y creatividad ▪ Tecnología en nuestro diario vivir ▪ Seguridad cibernética ▪ La tecnología nos

Temas transversales	Breves descripciones	Propósitos	Temas generadores			
			K-3	4-6	7-9	10-12
	información, y (3) como contenido implícito de aprendizaje. La competencia sobre el uso de las TIC se sustenta, en primer lugar, en la alfabetización digital; en segundo lugar, en la mediación interactiva propia de los entornos virtuales; y, por último, en las redes sociales y en la selección y producción de conocimiento a partir de la complejidad de datos y grandes volúmenes de información (Guarniz Vargas, 2021).	nuestros niños y jóvenes para interpretar y comprender la imagen, así como analizar y construir nuevos mensajes, de forma tal que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en un proceso continuo de traducción de lenguajes, códigos y canales (visual a verbal, audiovisual a escrito, y viceversa).				acerca ▪ Cine, televisión, radio y otros medios tecnológicos

La adquisición de la lengua y las destrezas fundamentales de lectura

El concepto *lengua* se define como (1) un sistema de comunicación verbal, casi siempre escrito, propio de una comunidad humana; (2) un sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión, considerado en su estructura; (3) un vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social (RAE, Diccionario de la lengua española 23.ª ed., Real Academia Española, 2014). Las teorías que sustentan la adquisición de la lengua básicamente se fundamentan en las teorías del conocimiento. Sorprende el hecho de que, en un periodo relativamente corto, un niño sea capaz de manejar un sistema de comunicación tan complejo como se advierte en el lenguaje humano. La mayoría de los psicólogos y los lingüistas están de acuerdo con reconocer la existencia de un "periodo crítico" durante el cual el niño adquiere la lengua de sus padres, si está debidamente expuesto a ella. Sin embargo, hay menos consenso a la hora de establecer la edad que corresponde a ese "periodo crítico".

La influencia que ejerce el entorno lingüístico en el proceso de adquisición de la lengua apunta a un asunto controvertible. Al respecto, surgen una serie de teorías, entre las cuales se destacan la conductista, la innatista y la sociointeraccionista.

La lingüística americana de la primera mitad del siglo XX recibió una fuerte influencia de la psicología conductista. La conducta verbal, según Skinner, se interpreta como un conjunto de hábitos de respuesta controlados por los estímulos o las circunstancias en que se produce la actividad lingüística. En un principio, los niños simplemente imitan, para después asociar palabras a situaciones, objetos o acciones. Este proceso puede explicar, quizás, la adquisición del vocabulario y del sistema fonológico que el niño recibe de sus padres, pero resulta más difícil explicar cómo se adquiere la estructura oracional a partir de asociaciones.

A pesar de estas limitaciones, la teoría conductista hizo pensar, durante mucho tiempo, que tanto la imitación (repetición) de formas lingüísticas, por parte del niño, como la corrección gramatical, por parte de los padres, cumplían una función determinante en el proceso de adquisición de la lengua. En la actualidad, se sabe que esto no es cierto y que, si bien el niño imita, lo hace selectivamente, y no como mero impulso, sino, más bien, como una estrategia real de aprendizaje que lo conduce a hacer abstracciones y formular reglas.

*Según **Skinner**, el aprendizaje de la lengua se produce por simples mecanismos de condicionamiento.*

El problema de esta teoría, además, se agudiza porque no explica la similitud en el desarrollo del lenguaje humano de todos los niños, aun cuando han estado expuestos a diferentes experiencias de refuerzo y de interacción lingüística. No obstante, esta primera visión psicolingüística predomina hasta la década de los 60 e influye en los enfoques didácticos conductistas.

> ***Chomsky*** *considera que se nace con un conjunto de principios lingüísticos que condicionan la adquisición de la lengua materna*.

En las postrimerías de la década del 50, Chomsky generó una revolución en la lingüística norteamericana al afirmar que el lenguaje humano es una facultad **innata** (Jiménez-Ruiz, 2013). Esta facultad se encuentra dentro del cerebro humano y pertenece al sistema biológico. Se trata de la existencia de un mecanismo o *dispositivo de adquisición del lenguaje* (*LAD*, por sus siglas en inglés) en la mente de cada niño que lo dota de un conjunto de procedimientos para desarrollar una gramática. El niño recibe información lingüística al oír y hablar y, a partir de esa información, deriva las reglas gramaticales universales. Ese dispositivo de información que el niño recibe es imperfecto, porque la información que recibe en sus experiencias lingüísticas está incompleta; sin embargo, el niño es capaz de generar, a partir de esa información, una gramática que produce oraciones bien estructuradas, además de determinar cómo deben usarse y comprenderse. La naturaleza de la adquisición de la lectura no es conocida, pero la lingüística contemporánea acepta la tendencia innata del hombre para aprender el lenguaje (Barón y Müller, 2014).

Desde la perspectiva de Chomsky (1987, 2003, 2006), si nacemos con un conjunto de principios lingüísticos que condicionan nuestro aprendizaje de la lengua, la influencia del entorno lingüístico se reduce considerablemente. El desarrollo lingüístico del individuo está fundamentalmente sujeto a un proceso de maduración, y solo necesita que el entorno sirva de detonante para activar la facultad lingüística o el mecanismo que le permitirá inferir las reglas de la gramática (Barón y Müller, 2014). Por tanto, la adquisición es más un proceso de desarrollo cognitivo que un proceso de desarrollo social.

En los años 70, surgen las primeras críticas al innatismo de Chomsky (2003, 2006). Desde la **pragmática**, en la adquisición del lenguaje, son importantes las intenciones comunicativas de los interlocutores y la influencia del contexto para la interpretación del significado (Locastro, 2012). La dimensión funcional del lenguaje representa un cambio de perspectiva, dado que centra su interés en el usuario que usa el lenguaje para determinados fines. El lenguaje se materializa en formas concretas de conducta.

> *Se entiende por* ***pragmática*** *el estudio de los principios que regulan el uso de una lengua en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el uso de un enunciado por parte de un hablante en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario.*

Estas corrientes de la psicolingüística están influenciadas por los filósofos del lenguaje, como John Searle y John Austin, y por los psicólogos Lev S. Vygotsky y Jerome Brunner. Para estos últimos, el lenguaje tiene un origen sociointeractivo. De acuerdo con Brunner (1986, 1992, 1996), el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas equivale al "mecanismo" (LAD) de Chomsky; la otra sería la presencia de un "sistema de soporte de la adquisición del lenguaje" (LASS, por sus siglas en inglés), que haría funcionar el sistema biológico LAD establecido por Chomsky. La madre usa con el niño una versión simplificada de la lengua adulta que se conoce como habla infantil (*motherese*), con características prosódicas, léxicas, sintácticas y conversacionales muy definidas que agilizan el desarrollo del niño.

Vygotsky (1999) visualiza el desarrollo del lenguaje como un sistema de signos construidos socialmente, y su aprendizaje depende de la interacción entre pares. Este concibe al individuo como un ser integral, que depende tanto de su propio desarrollo como del contexto en que crece y se desenvuelve, en el cual el lenguaje juega un rol importante porque le permite influir sobre la realidad y, luego, sobre sí mismo. Según Vygotsky (1999), no solo implica exponer al niño a palabras, sino, también, a experiencias de crecimiento del lenguaje y del pensamiento. El niño, al interactuar con su entorno, desarrolla lenguaje; por lo tanto, subraya la importancia del entorno donde se desarrolla el niño. Además, el lenguaje estaría determinado por factores externos, como las experiencias comunicativas, lo que ocurre en dichas interacciones sociales y por factores internos que incluyen cómo el niño percibe una situación y cómo es capaz de expresar sus pensamientos.

*La **teoría sociointeraccionista** considera que la interacción con otras personas contribuye al desarrollo del lenguaje.*

Los seres humanos poseen una capacidad innata para aprender el lenguaje, pero el desarrollo y formación de este solo será posible si existe un entorno social alrededor del niño que le brinde, de forma activa, el input lingüístico *adecuado para que desarrolle el lenguaje (Camacho, E.* y *Chorres, I. 2001).*

Gran parte de los investigadores en el campo de la adquisición de la lengua materna reconoce tanto la capacidad lingüística innata en el individuo como la importancia del entorno y los contextos en que se mueve. Por tal razón, los defensores de la corriente psicolingüística se centran en el estudio de las funciones del lenguaje, en la reciprocidad comunicativa entre el individuo y la sociedad y en el efecto que tiene en el desarrollo cognitivo y lingüístico de este, así como también en los aspectos pragmáticos del lenguaje que inciden en la comunicación (Locastro, 2012 y Woolfolk, 2014). Para estos teóricos, la interacción social propicia el contexto adecuado para el desarrollo progresivo de las capacidades lingüísticas innatas, es decir, se logran mejores niveles de desarrollo cognitivo y comunicativo cuando existe un contexto social propiciador de actividades útiles con propósito comunicativo.

Entonces, **los padres y los docentes son mediadores en la adquisición de la lengua**. Evidentemente, la escuela, como entorno social, tiene un rol importante en el desarrollo y perfeccionamiento de la lengua del estudiante. La enseñanza de la lengua no se limita a la repetición, memorización de sonidos, palabras, frases u oraciones sin contextos. En la enseñanza de la lengua se ofrecen instancias de tiempo para que los estudiantes pregunten, expresen opiniones y den respuestas. Además, esto favorecerá la comunicación y adquisición de la lengua. El estudiante, como comunicador efectivo, necesita desarrollar competencias que le permitan producir e interpretar un mensaje adecuadamente según la situación que se presente, y podrá utilizar la lengua como medio para lograr diversos propósitos.

Componentes del lenguaje

La *lengua* puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos que están regidas por reglas (Owens, 2006 y Jiménez-Ruiz, 2013). Para adquirir una lengua, es relevante conocer los componentes del lenguaje y el vínculo que existe entre estos. La **conciencia fonológica** se refiere al estudio de los patrones de sonido de una lengua que más adelante permiten al estudiante **descodificar** y obtener significado del lenguaje. A su vez, la **fluidez** implica que el estudiante integre la fonología y la ortografía de forma automática. De esta manera, aprende y comprende palabras nuevas para adquirir el **vocabulario** que eventualmente permitirá el desarrollo de la **comprensión** para que construya significado y lo utilice en un contexto social para transmitir el conocimiento.

La didáctica del español como lengua materna requiere la enseñanza explícita de los cinco componentes del lenguaje, así como experimentar estos elementos a partir de una visión práctica mediante modelaje y demostraciones. La lengua escrita, expuso Palacios (1987), debe presentarse en la escuela tal como es fuera de ella: sin deformaciones que la conviertan en un mero objeto escolar. Presentar la lengua desde esta perspectiva es comprender la afirmación de Goodman (1990) cuando dijo lo siguiente: "el lenguaje es social, además de personal, por lo cual es fácil de aprender si es útil socialmente". Por esta razón, la experiencia pedagógica que se ofrece por medio de cuentos, periódicos, revistas, cancioneros, libros informativos, poesías o adivinanzas, incluyendo el uso social de la lengua escrita, ofrece un ámbito auténticamente alfabetizador a los niños con pocas oportunidades de exposición en su entorno extraescolar.

Al enseñar explícitamente los cinco componentes lingüísticos, se debe seguir una metodología que propenda en el desarrollo holístico e integral de la **competencia comunicativa** de los niños. La *conciencia fonológica* (la habilidad para oír y manipular los sonidos de la lengua) se fundamenta en el hecho de que existe una relación determinante entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lengua escrita. Los lectores principiantes deben estar conscientes de los sonidos de la lengua.

Toda actividad para promover el desarrollo de los componentes del lenguaje debe ocurrir en contextos significativos de lectura.

Hay que proveer experiencias directas para que el niño manipule los sonidos del habla. Los juegos lingüísticos, como los trabalenguas, las adivinanzas y las onomatopeyas, así como la inversión de palabras, el buscar láminas que empiecen con el mismo segmento silábico, entre otras actividades, promueven el desarrollo de la conciencia fonológica.

La *descodificación* o la manera en cómo se reconocen las letras supone el acercamiento a las relaciones sonido-letra. **Este acercamiento partirá de un texto literario cuyo contenido y estructura refleje el juego sonoro, preferiblemente con rima, ritmo y repetición, sin que pierda significación o sentido.** Este tipo de texto, a su vez, activará la conciencia fonológica. La lectura oral de los textos facilitará que los estudiantes discriminen visual y auditivamente semejanzas y diferencias entre sonidos y sílabas. Se recomienda que se provea una enseñanza explícita y sistemática del deletreo, además de oportunidades para comparar palabras, ejercicios diarios de escritura, entre otros.

La *fluidez* (habilidad para coordinar e integrar la información ortográfica y fonológica de forma automática) se fomenta mediante la enseñanza explícita y sistemática de la lectura oral. Esta requiere de ejercicios individuales para relacionar sonidos y letras mediante textos que se volverán más complejos según el niño progresa. El *vocabulario* (habilidad para comprender y utilizar las palabras con la ayuda de diversas claves) se debe fortalecer por medio de la enseñanza directa de estrategias para identificar el significado de las palabras: glosarios pictóricos, vocabulario en contexto y uso de diccionario, entre otros.

La *comprensión* del texto se define como un proceso interactivo y transaccional de construcción de significados. Como proceso cognitivo complejo, incluye la interacción y transacción entre **lector, texto y contexto**. El acercamiento a este se debe realizar mientras de desarrolla la lectura como un proceso de tres etapas: **prelectura**, **lectura** y **poslectura** (Goodman, 1986, 1990). En cada etapa, se realizan diversas actividades antes, durante y después de la lectura con el propósito de promover una construcción del significado del texto.

Las **destrezas fundamentales de la lectura** componen los cimientos necesarios para un programa comprensivo y efectivo dirigido a desarrollar lectores proficientes con la capacidad de comprender textos de diversas disciplinas y de distintos tipos con el fin de aprender. Con las destrezas fundamentales de lectura, el estudiante desarrolla un uso funcional de la lengua que le permite ir más allá del empleo correcto del código lingüístico para alcanzar la **competencia comunicativa** y la competencia lingüística. De esta forma, logrará un conocimiento funcional del principio alfabético y las normativas del idioma español, de conceptos de textos impresos y de la comprensión como proceso. Desde la perspectiva del uso funcional de la lengua, la enseñanza debe diferenciarse, pues los buenos lectores necesitarán menos práctica que los que tienen dificultades. Lo primordial es enseñar a los estudiantes aquello que necesitan aprender (“Estándares de Contenido y Expectativas de Grado” del

“La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos”. (Rosenblatt) 2002).

Programa de Español, 2022).

La comprensión, como componente del lenguaje, se desarrollará al máximo. De acuerdo con Smith (1997), la información no visual que posee el lector interactúa con la información visual que proporciona el texto; en este proceso de interacción, el lector construye el sentido del texto. La teoría transaccional es una derivación de la visión interactiva sobre la lectura aplicada al campo de la literatura (Quintana, 2010). Louise Rosenblatt (1997) adoptó el término *transacción* para indicar la relación recíproca que ocurre entre el lector y el texto. Para Rosenblatt, la comprensión se logra a partir de la compenetración del lector y el texto.

Cooper (1996) estableció una serie de principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora: la experiencia previa del lector, la experiencia previa del lector para la construcción de significado, la comprensión como construcción del significado por medio de la interacción con el texto, la comprensión como relación con las artes del lenguaje y el uso de las estrategias lectoras. Estos elementos se presentan con mayor profundidad en el Estándar para la Compresión de Lectura.

Lenguaje integral

El ser humano aprende significativamente en forma holística y natural. Por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje en la escuela se facilitaría si se proveyera a los estudiantes un lenguaje integrado, significativo y relevante, además de lograr que utilizaran el lenguaje para sus propios propósitos (Goodman, 1990). Desde esta perspectiva, el lenguaje se considera una totalidad indivisible que debe usarse **funcionalmente**. Por eso, el enfoque del lenguaje integral toma en cuenta la lengua, la cultura, la comunidad, los estudiantes y los docentes.

Los propulsores del lenguaje integral creen que el aprendizaje comienza cuando la enseñanza se conecta con las experiencias de vida del estudiantado (Ausubel, 1963, 2002). Independientemente de qué se enseñe en la sala de clases (contenido), los estudiantes necesitan hacer conexiones entre sus experiencias y el lenguaje. El lenguaje (verbal y no verbal) está en función del ser humano, y lo utiliza para entender y comprender el mundo. Sucede, pues, que el niño está explorando este mundo, y se da cuenta de que su ambiente está mediatizado por el lenguaje. Bajo este contexto, el niño utiliza la lengua según la situación comunicativa y a tenor con su nivel de dominio (de acuerdo con su etapa de desarrollo), para adecuar el registro al considerar los elementos de la comunicación.

Un desarrollo inadecuado del proceso lector entre Kindergarten y el tercer grado puede tener consecuencias graves y serias implicaciones a lo largo de toda la escolaridad y la vida adulta. Por esta razón, cada grado de este nivel aportará al desarrollo lector de acuerdo con los descriptores de las expectativas e indicadores establecidos para que el tratamiento de estos conduzca al acceso exitoso a la expresión escrita.

Goodman (1989) apunta a que el desarrollo del lenguaje se produce de igual forma dentro y fuera de la escuela. Todos los niños aprenden a hablar bien su lengua materna en muy poco tiempo y sin una enseñanza formal; sin embargo, cuando llegan a la escuela, muchos presentan dificultades en el aprendizaje formal de esa lengua (Goodman, 1990). Por eso, se debe aprender a mantener la enseñanza de la lengua en forma integrada al **usarla funcionalmente**, tal como lo hacen los niños fuera de la escuela con el propósito de satisfacer sus propias necesidades (Goodman, 1990).

Los educadores deben tener presente que el aprendizaje de la lengua fuera de la escuela lo facilitará dentro de ella. En consecuencia, la función principal del maestro responde a mediar o facilitar situaciones de aprendizaje para promover que el lenguaje se produzca en una forma natural y agradable (Arellano-Osuna, 1989). Si la escuela implanta en su programa educativo eventos auténticos del habla, de lectura y de escritura, si capacita al maestro en conocimientos amplios del desarrollo lingüístico y este es capaz de monitorear y apoyar el crecimiento del niño, tendremos estudiantes que desarrollen las destrezas relacionadas con los **procesos** del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) y sus habilidades sin dificultad.

Según Cambourne y Turbill (1990), existen siete condiciones del enfoque del lenguaje integral para crear un ambiente de aprendizaje centrado en los estudiantes que propenda al desarrollo de la lectura y la escritura:

- *Inmersión*
- *Demostración*
- *Expectativa*
- *Responsabilidad*
- *Aplicación*
- *Aproximación*
- *Retroalimentación*

Los programas educativos (Goodman, 1989, 1994 y Taqbash, 2009) integran **las artes del lenguaje**, pues aceptan la realidad de que se aprende arriesgando y cometiendo errores: cuando el niño comete errores, está demostrando tanto su desarrollo como su conocimiento. Una vez el niño comienza a hacer garabatos, letras invertidas, ortografía espontánea y puntuación creativa, se reconoce que comienza el desarrollo de los procesos lingüísticos comunicativos. Por eso, Goodman (1990) propuso hacer cambios; invitó a los docentes a motivar a sus estudiantes a utilizar la lengua, a animarlos a hablar de temas pertinentes y significativos. Propuso que el docente enseñe que está bien preguntar y responder, que sugiera que escriban acerca de sus vivencias para que puedan analizar sus experiencias y compartirlas con otros. Además, recomendó al docente estimular al estudiante a leer para informarse, para poder manejar la palabra impresa en su entorno y para disfrutar de una buena historia.

Según Cambourne y Turbill (1990), para crear un ambiente de aprendizaje centrado en los educandos que propenda al desarrollo de la lectura y la escritura, siete condiciones deben estar presentes en un

programa que se fundamente en el enfoque del lenguaje integral.

1) **Inmersión.** Los niños deben estar rodeados de material impreso. La ecología del salón debe estimular a sentirse a gusto en el lugar de trabajo: debe estar decorado con láminas llamativas y con los trabajos de los estudiantes. Prepare un área del salón con una biblioteca que invite a leer (con una mesa o una alfombra). Esta área debe proveer privacidad para la lectura silenciosa y tener al alcance revistas, periódicos, diccionarios y otro material disponible de lectura. Los salones deben estar divididos por áreas de trabajo.

2) **Demostración.** Los niños aprenden por modelaje. Se deben crear actividades e incluir las cuatro artes del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) utilizando como estrategia el trabajo en pequeños grupos en los que se realicen proyectos.

3) **Expectativa.** Los educandos siempre están a la expectativa de trabajar y aprender, pero a un nivel de desarrollo apropiado para ellos. Para que el maestro conozca los niveles de desarrollo del estudiante, debe tener una variedad amplia de materiales, actividades y libros. Los estudiantes deben pasar por los diversos centros para ir desarrollándose en todas las facetas.

4) **Responsabilidad.** Los educandos comparten la responsabilidad de su aprendizaje. El maestro de lenguaje integral facilita, y los estudiantes asumen responsabilidades que antes pertenecían al maestro. Los estudiantes son responsables de mantener limpio el lugar de trabajo, utilizar y devolver los libros y trabajar con un mínimo de vigilancia y dirección del maestro.

5) **Aplicación.** Los estudiantes están activamente inmersos en actividades de aprendizaje para desarrollar responsabilidad e independencia. Las rutinas establecidas por el maestro y el salón ayudan a mantener el orden.

6) **Aproximación.** Los estudiantes se involucran activamente y toman riesgos. Se sienten libres para experimentar, se les anima y felicita por sus logros.

7) **Retroalimentación.** Los educandos reciben un apoyo positivo y específico de sus educadores y sus pares. Existen varios aspectos del salón de clases que proveen apoyo, como acomodar los asientos para promover la discusión, colaborar y hacer conferencias. Estas conferencias fortalecen las autoevaluaciones y permiten ver cómo crecen los lectores y escritores.

Lectoescritura

La lectoescritura responde a una visión de la lectura y la escritura como una relación indisoluble entre ambos procesos. Corresponde a una conceptualización de qué significa leer y escribir, de quiénes son lectores y escritores, de cómo se aprende a leer y a escribir y de cómo crear contextos educativos que faciliten su aprendizaje y desarrollo (Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D. y Sáez, R., 1999). Las investigaciones de Kenneth Goodman (1982, 1990, 1994), Emilia Ferreiro (1986), Frank Smith (1997), Louise Rosenblatt (1978, 1994, 1995), entre otros, avalan esta visión de aprender a leer. Dichas investigaciones son parte de una gama de estudios de la cual se nutre el enfoque del lenguaje integral y el uso funcional de la lengua. "Se sostiene en la premisa de que teoría y práctica van de la mano" (Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D. y Sáez, R., 1999). Es decir, la lectoescritura permite desarrollar el lenguaje integral.

El acceso a la lectoescritura desde el nivel kindergarten hasta tercer grado supone un hito de incuestionable repercusión en el proceso de aprendizaje del educando, puesto que se trata del momento crucial de adquisición de la herramienta clave para todos los aprendizajes.

La lectoescritura también se define como "la aplicación y uso de los procesos de pensar, leer y escribir al fomentar la interacción verbal" (Cooper, 1997; en Acosta, 2006). Según Acosta, el propósito de este enfoque consiste en comprender un texto como un todo antes de examinar las partes[7]. Define la lectoescritura como una ampliación de los procesos de pensar críticamente, leer y escribir al fomentar la interacción verbal en actividades antes, durante y después de la lectura, y la considera como un proceso de construcción de conocimientos en que el rol del docente de artes del lenguaje corresponde al de facilitador de la construcción de conocimientos sobre la lengua.

De acuerdo con la autora, la lectoescritura parte de (1) unidades temáticas que integran las áreas curriculares; (2) actividades relacionadas con las artes del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir); (3) estrategias que utilicen claves semánticas, sintácticas y grafo-fonéticas; (4) actividades para la comprensión y metacognición, y (5) avalúos para ayudar al estudiante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, como organizadores gráficos, redes semánticas, mapas conceptuales, avalúos para la escritura creativa, entre otros.

En la lectoescritura, el estudiante utiliza todo el conocimiento que posee, sus experiencias previas y su interés para comprender lo que lee y escribe. La escuela tiene como una de sus prioridades la alfabetización de sus estudiantes; el estudiante se alfabetiza cuando aprende a leer y a escribir. El lenguaje integral representa una perspectiva pedagógica como

[7] El Programa de Español no favorece ningún método de enseñanza de la lectura; se recomienda a cada maestro tener una perspectiva ecléctica, es decir, usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo al considerar su experiencia docente, los recursos disponibles y las particularidades de sus estudiantes.

opción para la alfabetización (Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D. y Sáez, R., 1999). Cuando los estudiantes llegan a la escuela, saben que existe la lectura y la escritura, ya que la letra impresa está por todas partes. El docente utilizará ese conocimiento para estimular el desarrollo del lenguaje en sus estudiantes de forma natural. Buscará la manera de encontrar significado a lo que comunican sus estudiantes de forma oral y escrita, además de crear situaciones para que aprendan más de cómo funciona la letra impresa.

El educador que trabaja la lectoescritura ayuda a sus estudiantes a descubrir cómo y para qué funciona el lenguaje escrito (Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D. y Sáez, R., 1999). Un salón en donde se trabaja la lectoescritura está ambientado con material impreso, como cuentos predecibles, libros grandes, rótulos, letreros, carteles, poemas, cuentos narrativos, textos expositivos y que tengan rima, ritmo y repetición, entre otros. Los cuentos predecibles, por ejemplo, se distinguen por claves y patrones repetitivos que permiten a los estudiantes predecir qué va a acontecer, y permiten a los estudiantes utilizar las ilustraciones para asociar los significados al texto. Mediante la exposición a la literatura, los estudiantes se familiarizan con las formas del lenguaje. Los niños participan activamente de la lectura cuando un adulto les lee. Los estudiantes de grados primarios participarán a diario de lecturas compartidas y actividades literarias.

El modelaje del maestro como ente facilitador del aprendizaje de la lectoescritura será la estrategia fundamental para que todos sus alumnos puedan asimilar su lengua materna con propiedad.

La estrategia de la lectoescritura permite al docente entender el rol importante de la literatura en el desarrollo y adquisición de la lengua, en la escritura y en el desarrollo del pensamiento cuando planifica experiencias para que, desde los grados primarios, los estudiantes puedan leer y escribir. La lectoescritura rompe el paradigma tradicional de enseñar a leer de las partes al todo. El aprendizaje se mueve del todo a las partes, debido a que las palabras se aprenden antes que las letras, y cuando los cuentos se leen antes que las oraciones. En la medida en que el estudiante esté en contacto con la letra impresa, aprenderá a leer y a escribir.

Recomendaciones para fomentar la lectoescritura

- Ambientar el salón con material impreso como cuentos predecibles, libros grandes, rótulos, letreros, carteles, poemas y otros.
- Leer a los estudiantes todos los días.
- Realizar actividades antes (predicciones), durante (tertulias literarias) y después de la lectura (diarios literarios).
- Discutir el vocabulario no conocido.

- Invitar al estudiante a leer y a escribir por placer diariamente.
- Fomentar los procesos de producción de textos: planificación (generar y organizar ideas), textualización (borradores), revisión (agregar detalles, hacer cambios), edición (corrección de sintaxis y ortografía) y publicación (copia final).
- Orientar el proceso de producción de textos con la ayuda de torbellinos de ideas, mapas conceptuales, bosquejos o guías para la revisión.
- Permitir al estudiante que relate o escriba cuentos de su imaginación.
- Al finalizar una lectura, realizar actividades como las siguientes: contestar preguntas de interpretación, escribir composiciones, preparar organizadores gráficos, aplicar lo leído a otras situaciones, dramatizaciones, redactar diálogos.

Estrategias, técnicas y actividades sugeridas para la enseñanza de la lectoescritura

Fomentar la lectura compartida, en voz alta, de manera independiente, la lectura dirigida, la lectura coral, la lectura entre pares, la lectura apoyada por una grabación y la escritura creativa, entre otras.

- Crear un muro de palabras estudiadas, de uso frecuente o aquellas palabras que puedan causar confusión, para apoyar al estudiante en la lectura y en la escritura.
- Utilizar organizadores gráficos para explorar, predecir y comprobar conocimiento.
- Dirigir la lectura a partir de una discusión socializada y mediante preguntas abiertas para el desarrollo de la metacognición.
- Utilizar carteles con cuentos, poemas y otros géneros literarios.
- Realizar dramas a partir de situaciones o de un cuento o historia.
- Utilizar marionetas para captar la atención y motivar al estudiante.
- Elaborar carteles para describir al personaje.
- Redactar cartas a personajes, otras versiones para el cuento, diálogos, entre otros.
- Mantener un registro de lectura de los libros que el estudiante lee en el salón.
- Realizar fichas de lectura.

- Utilizar textos grabados para que los estudiantes escuchen mientras leen.
- Realizar juegos (claves de contexto, juego de roles).
- Fomentar el uso de diarios personales y literarios, reflexiones sobre lo aprendido, diálogo entre pares, bitácora de investigaciones, entre otros.
- Establecer acuerdos con los padres o encargados para que diariamente el estudiante lleve un libro al hogar con instrucciones establecidas.

Avalúos sugeridos para la enseñanza de la lectoescritura

- Redes semánticas para un cuento (personajes, lugares, eventos, ideas principales)
- Organizadores gráficos y mapas de conceptos para ordenar sucesos, describir personajes, identificar ideas principales, entre otros
- Lista focalizada
- Trabajos de creación (cuentos cortos, dibujos, postales, cartas, periódicos, menús, recetas, entrevistas, reportajes, entre otros)
- Libro de ventanas
- Lista de cotejo para monitorear el progreso de la lectura y la escritura
- Diarios literarios, reflexivos, de investigación u otros
- Fichas de lectura
- Tirillas cómicas
- Informes orales
- Preguntas abiertas
- Portafolio
- Rúbricas (baremos)

La comprensión auditiva y la expresión oral

El mundo actual requiere que los estudiantes desarrollen responsabilidad para desempeñar un papel activo dentro de la sociedad, al incorporarse al mundo laboral o universitario, para contribuir con madurez crítica como ciudadanos útiles y productivos. Ante esta realidad, el desarrollo de la **competencia comunicativa** (destrezas de comunicación oral y comprensión auditiva) gana importancia en el currículo. Los alumnos necesitan aprender a expresarse de manera correcta, pues a lo largo de su vida se enfrentarán a diversas situaciones en las que resultará útil poder expresar sus ideas en forma clara para buscar el mutuo entendimiento. Por eso, la mejor forma para que el alumnado se familiarice y desarrolle las habilidades de la expresión oral es empezar su enseñanza de manera progresiva desde los primeros años de la educación primaria. De esta forma, cuando necesiten expresarse oralmente en contextos formales e informales, tanto en el ámbito escolar como laboral o en su vida cotidiana, estarán capacitados para hacerlo de manera efectiva (Mendoza, 2006 y Cassany et al., 2015).

Definición de conceptos: la comprensión auditiva y la expresión oral

Las destrezas de **comprensión auditiva** y **expresión oral** se refieren a la interpretación y construcción del discurso. En este estándar se aborda la enseñanza formal de la comunicación oral, la cual incluye la comprensión auditiva y la expresión oral. La comprensión auditiva se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, entre otros) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

Comprensión auditiva: *Interpretación del discurso oral.*

Por su parte, la expresión oral abarca el conjunto de destrezas que se emplean al expresarnos verbalmente. El Centro Virtual Cervantes (1997-2016) la define como la capacidad comunicativa que comprende "no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no".

Expresión oral: *Comunicación verbal que incluye pronunciación, tono, volumen, gestos y dominio de la normativa del lenguaje.*

Este estándar abarca el desarrollo de destrezas para que los estudiantes participen en

grupos que les brinden la oportunidad de:

- intercambiar ideas y resolver problemas que redunden en el bien común;
- demostrar compresión al evaluar la información presentada en diversos medios y formatos, la actitud del hablante, el razonamiento, el uso de evidencia y la retórica, e identificar prejuicios;
- valorar la expresión al considerar la ética, los valores y la virtud humana;
- desarrollar presentaciones, considerando el propósito y la audiencia, en las que presenten información, hallazgos y evidencia mediante la integración de gráficas y recursos visuales para que el receptor pueda seguir la línea de razonamiento;
- utilizar efectivamente los medios tecnológicos para crear y mejorar las presentaciones orales;
- elaborar discursos en los que se adapte el lenguaje a diferentes contextos y audiencias y puedan demostrar dominio del español formal e informal;
- utilizar las expresiones no verbales como apoyo para lograr la efectividad de las ponencias.

Así, el estudiante graduado de escuela superior dominará el arte de la palabra hablada y se convertirá en un comunicador efectivo, con éxito en su vida universitaria y laboral.

Bases teóricas para la enseñanza de la comprensión auditiva y la expresión oral

La lengua oral se adquiere en el hogar de forma natural. Permite una interacción continua, directa y un proceso permanente de retroalimentación (*feedback*) que la lengua escrita no provee. El ámbito escolar privilegia la lengua oral, ya que la reconoce como uno de los principales medios de intercambio de conocimientos. Es imprescindible, entonces, que exista una evaluación de la expresión oral. El profesor debe modelar las habilidades que va a desarrollar y especificar los objetivos concretos que el alumno debe alcanzar en cada situación comunicativa oral formal. De este modo, el profesor evaluará y podrá ver la evolución a lo largo del proceso de enseñanza, esto es, el aprendizaje en cada estudiante.

Teoría innatista de Chomsky
Expone que el lenguaje es una facultad exclusivamente humana. Además, la capacidad humana para el lenguaje es innata.

La vida actual exige un nivel de comunicación alto de expresión oral y escrita; el contexto educativo brinda el espacio y contexto para desarrollarlo. Evidentemente, no se trata de enseñar a los alumnos a hablar desde cero, porque estos se expresan en situaciones comunicativas cotidianas como conversaciones familiares, diálogos entre amigos, entre otros.

Según Cassany et al. (2015), conviene trabajar otras situaciones:

- las comunicaciones de ámbito social (parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones, entre otros);
- la comunicación oral relacionada con la tecnología, fundamental en la sociedad en que vivimos (la radio, la televisión, las computadoras, el teléfono, entre otros);
- las situaciones académicas (entrevistas, exámenes orales, exposiciones, entre otros).

En definitiva, se trata de ampliar el abanico expresivo del estudiante, de la misma manera que se amplían otras áreas como el conocimiento del medio o las matemáticas.

De acuerdo con los planteamientos del teórico Lev Vygotsky (1999), la adquisición del lenguaje es producto de la interacción entre los miembros de un grupo social o comunidad, y el ser humano es precisamente un ente social. La lengua representa una herramienta que posibilita la comunicación del ser humano, ya sea de manera oral o escrita. No obstante, los miembros de una comunidad utilizan, en primer lugar, y más que ninguna otra forma de comunicación, la lengua oral. La función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones humanas. Al enunciar las palabras, se inician las relaciones con otras personas con miras a mantenerlas.

Teoría psicosocial de Vygotsky

Propone que la adquisición del lenguaje se desarrolla en el marco de la interacción social.

La lengua oral ocurre en eventos del habla (Goodman, 1989). Un **evento del habla** supone un producto lingüístico que encierra las intenciones del emisor y los receptores, el contexto sociocultural e, incluso, los sentimientos de los partícipes del acto comunicativo. Por tanto, **el proceso de la comunicación integra factores como el dominio del lenguaje, la connotación afectiva y la intención, estableciéndose así una relación entre el sentimiento y el pensamiento.** Estos factores, según Vygotsky (1999), mueven la creación humana.

La comunicación oral debe concebirse como un proceso que incluye la **comprensión auditiva** y la **producción de diversos mensajes**. Esta capacidad para usar la lengua —**exclusiva e innata** en el ser humano, según Chomsky (1974)— debe considerarse medular en todo

programa que tenga como norte que el estudiantado pueda usar eficazmente su lengua vernácula. El aprendizaje eficaz de la comprensión auditiva y la expresión oral dependerá de la calidad de experiencias auténticas a las cuales esté expuesto el estudiantado. El Programa de Español se enmarca en un enfoque semántico-comunicativo; por tanto, las experiencias comunicativas deben ser reales y permitir el uso de la lengua en sus diversas formas y contextos. Lo anterior posibilita que los estudiantes deduzcan el funcionamiento de la lengua, al generar predicciones, acoger o descartar formas de expresión, monitorear su registro, analizar cómo la actitud del hablante (la modalidad), el tono empleado y el lenguaje corporal cambian la perspectiva del mensaje y valorar el poder que le otorga su lengua de apropiarse del mundo. Al educador se le exige que responda a un perfil muy especial de mediador; no solo ha de ser capaz de resolver conflictos, sino también de crearlos, porque no puede haber aprendizaje de la lengua ni de cualquier otra disciplina sin conflicto cognitivo (Ferréz, 2008).

Procesamiento sintético

Establece que los procesos de compresión auditiva consisten en un engranaje que va de nivel en nivel.

Los procesos de comprensión auditiva se han concebido, tradicionalmente, desde una perspectiva de procesamiento sintético, según lo demuestra la **teoría de Koster** (1991). Esta teoría establece que, una vez desechados los ruidos y los sonidos no lingüísticos que se perciben continuamente, y seleccionados exclusivamente los sonidos del habla (nivel fonético), estos se clasifican en fonemas (nivel fonológico). Luego, con los fonemas se forman palabras (nivel léxico); con estas se establecen relaciones morfosintácticas y se forman frases (nivel morfosintáctico); a esas palabras y frases se les atribuye un significado determinado (nivel semántico); y con las frases se forma un texto coherente que se interpreta en función de la situación (nivel pragmático).

Procesamiento analítico

La comprensión auditiva parte de los aspectos más generales del discurso.

Más tarde, surgen modelos de interpretación y de enseñanza de la comprensión auditiva del discurso basados en un procesamiento analítico. El proceso de comprensión auditiva comienza por los aspectos más generales del discurso —tipo de texto, conocimiento de la situación, idea general de cada párrafo oral, entre otros—. Posteriormente, el oyente entra en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores. En un procesamiento de carácter analítico, el oyente se sirve de su conocimiento del mundo y del contexto discursivo específico para predecir, formular hipótesis e inferir antes, durante y después de ella. Cuanto mejor conoce al hablante y el tema, tanto más fácil resulta pronosticar qué va a decir a continuación.

La producción oral prima como una de las formas expresivas más viciadas por el estudiantado. A su vez, poco la estudian, a pesar de ser una de las más complejas de ejecutar en la sala de clases. Para solucionar los problemas en la producción del discurso oral en la sala de clases, Cassany et al. (2015) han propuesto en sus investigaciones dar énfasis al desarrollo de esta habilidad en los currículos. Para concretar lo propuesto por Cassany et al. (2015), la sala de

clases debe convertirse en un verdadero escenario comunicativo. Los aprendices necesitan encontrar razones y ayudas adecuadas para ser usuarios competentes de su lengua materna (Méndez-Lloret, 2010, Martín-Leralta, 2012).

El docente destaca como pieza fundamental a la hora de ofrecer ayuda al estudiantado. Este ofrece a sus estudiantes formatos o guías para los siguientes aspectos:

• trazar objetivos, • planificar el discurso,	• establecer límites temporales. • monitorear la progresión de la tarea.

Los maestros tienen que ofrecer modelos de cómo resolver el problema al que se expone el estudiante e implicarse en la tarea para ofrecer las ayudas que ameritan. Alcanzar la competencia comunicativa dependerá de las habilidades y destrezas que adquieren los individuos por la sistematización de ciertas acciones, situaciones y acuerdos mediante la exposición a experiencias y la enseñanza recibida. En síntesis, el estudiantado necesitará tiempo para entender la naturaleza de la tarea solicitada y espacio para acordar los objetivos que dirigirán la ejecución esperada.

Metodología para la enseñanza: nivel primario

Al plantear la necesidad de ampliar la competencia comunicativa de los niños, no se puede perder de perspectiva que estos llegan a la escuela con un dominio básico de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral que han desarrollado en el contexto familiar. En la escuela, desarrollarán dichas capacidades de manera formal, por lo cual Mendoza (2006) y Vicente y Vicente (2012) afirman que el profesor debe tomar conciencia de la cultura sociolingüística que el alumno trae como punto de partida para el diseño de actividades que aprovechen las experiencias del niño de manera que cultive la actividad verbal en un ambiente de libertad y espontaneidad. Estas habilidades se desarrollan de manera simultánea; por tanto, la principal característica que debe tener un buen hablante consiste en saber escuchar adecuadamente.

Como proceso activo, escuchar involucra la percepción, la interpretación y la reacción verbal o no verbal del interlocutor. Para enseñar a los niños a expresarse oralmente, deben aprender a escuchar a los demás. Para ello, cuando se propone una actividad oral en clase, debe contarse con una serie de normas y estrategias para que la actividad consiga los objetivos propuestos, como, por ejemplo: dominar turnos de palabra, mostrar interés por lo que dicen los compañeros, no intervenir mientras un compañero o compañera esté hablando. Por esto, el diálogo o conversación cobrará mayor relevancia en la sala de clases.

Los procesos de diálogo deben tener sentido para los estudiantes, de manera que entiendan los objetivos que se pretenden. Además, deben ser estimulantes e interesantes desde el punto de vista temático, es decir, que puedan apreciar en ellos la referencia a temas o cuestiones sobresalientes para ellos, que estén relacionados con sus intereses, sus necesidades cognitivas o emocionales y sus circunstancias vitales.

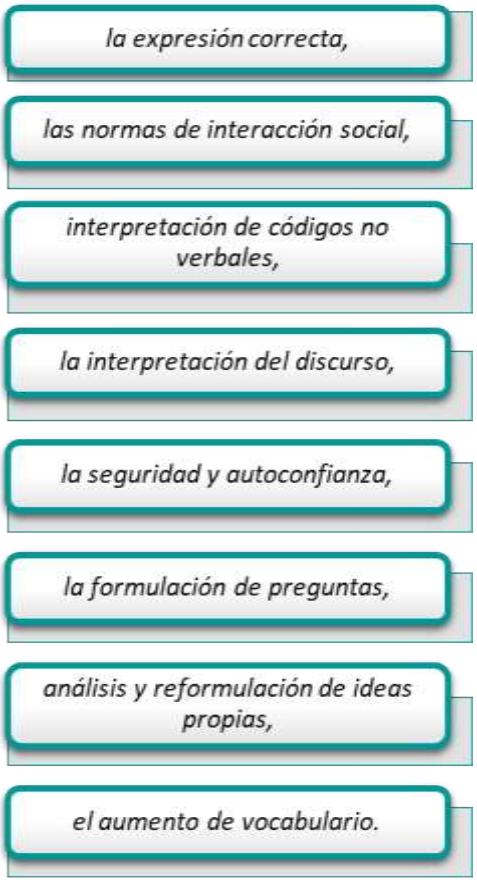
Existen otras actividades que se pueden plantear en el aula para la didáctica de la expresión oral y comprensión auditiva. Martín Vegas (2009) señala las siguientes:

- escenificar cuentos (inventados por los alumnos, cuentos reales, con cambios en el diálogo);
- juegos de rol (cada alumno podría interpretar un personaje);
- emplear el humor;
- hacer entrevistas orales;
- ser presentadores de un noticiero.

Algunas de las más habituales, según Cassany et al. (2015), son:

- leer un texto en voz alta, una práctica favorece la pronunciación y que se debe integrar con ejercicios de comprensión lectora;
- hacer una exposición oral breve (una argumentación, un comentario, una narración, entre otros);

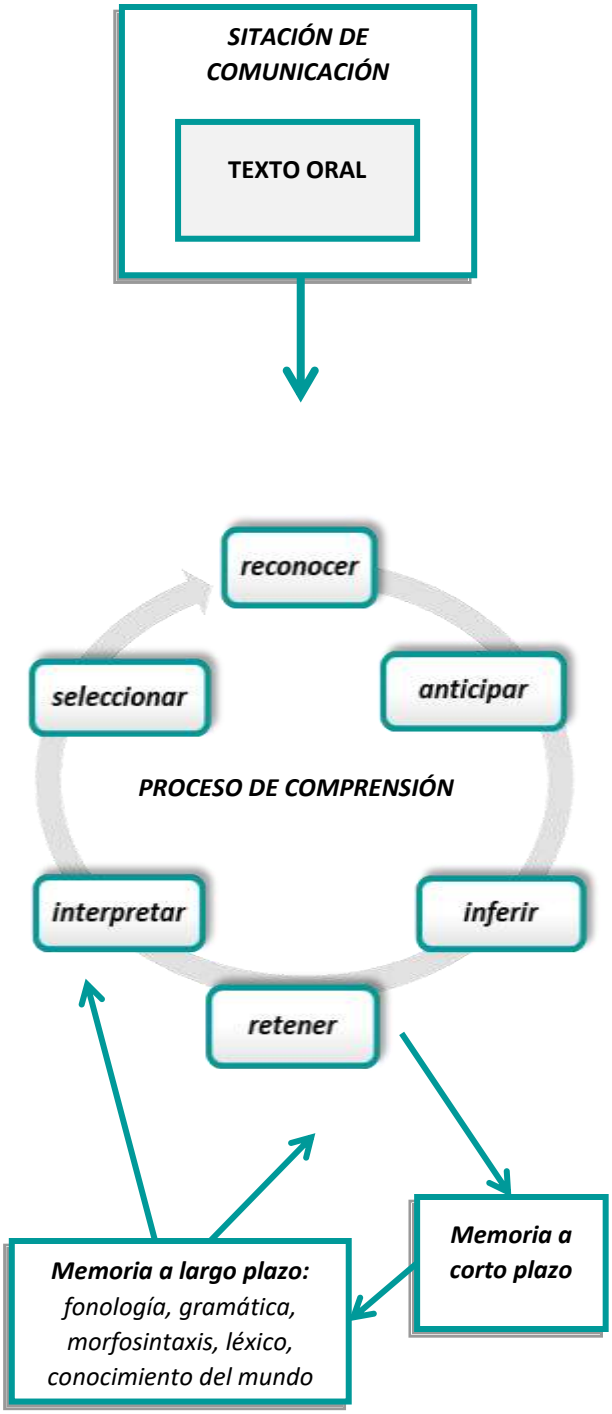
Las actividades para la comprensión auditiva y expresión oral que se diseñen deben fomentar:



- reaccionar ante una situación concreta que requiera unas fórmulas, una rutina y un lenguaje especial, como, por ejemplo, dar las gracias a un peatón desconocido que te ha ayudado a subir una bicicleta a un carro, entre otros.

En fin, toda situación de comunicación contribuye al desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar. Estas deben dirigirse al logro de objetivos específicos de acuerdo con el grado y edad de los niños. Actividades como discusiones socializadas, trabajos en grupos pequeños o grandes, exposiciones, dramatizaciones, escenificaciones, declamaciones, poesías coreadas, debates, escuchar narraciones o canciones, juegos lingüísticos, dictados breves, juegos de roles, entre otras, se pueden enumerar como fundamentales en este nivel, y deben ser cuidadosamente planificadas para alcanzar efectividad en el proceso de enseñanza.

MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL
(Adaptación del esquema de Cassany, Luna y Sanz, 2015, p. 104)



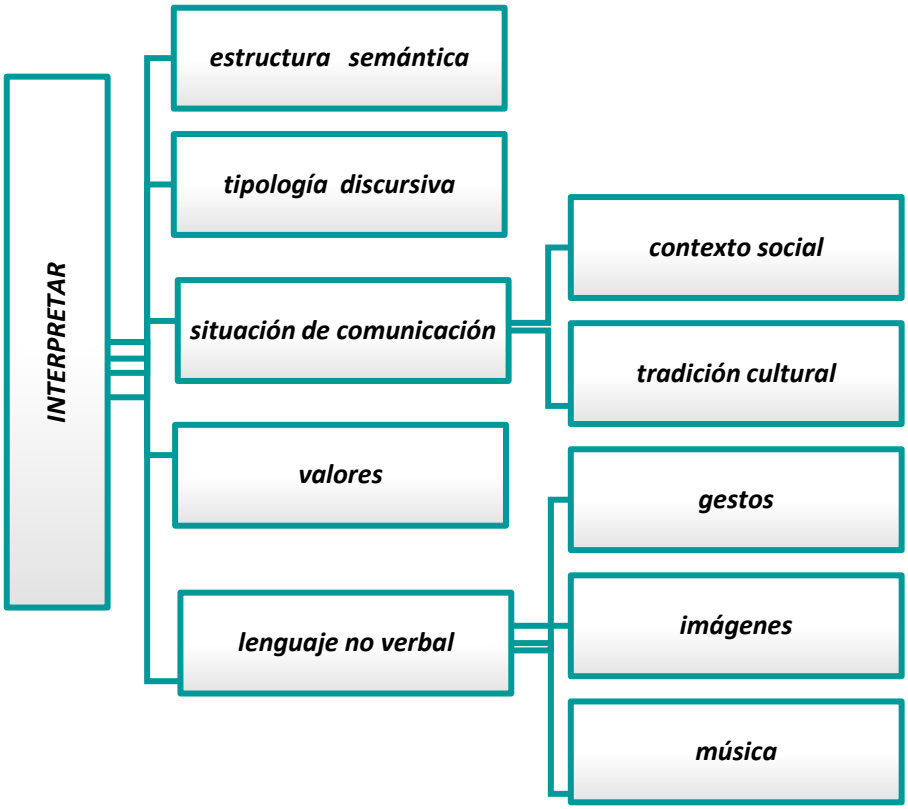
Metodología para la enseñanza: nivel secundario

Las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral se refinan en el nivel secundario, de manera que el estudiante vaya construyendo una competencia comunicativa cada vez más amplia, variada y flexible que abra diversos espacios de interacción social. Para lograrlo, **el docente debe diseñar actividades formales que permitan al estudiante escuchar y hablar, es decir, comprender y producir diversos tipos de textos orales.** Esto debe ocurrir de forma integrada con las otras artes del lenguaje: leer y escribir.

Cuando se trata de desarrollar la comprensión auditiva, Cassany, Luna y Sanz (2015) destacan que se escucha con un objetivo determinado, y esto implica comprender. Por lo tanto, se utilizará un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación del discurso oral —procedimientos, conceptos, actitudes— que el estudiante debe manejar de forma global para lograr la comprensión. No se debe olvidar **la interpretación del lenguaje no verbal como parte esencial para la comprensión de los textos orales**; por lo tanto, se diseñarán cuidadosamente las actividades con ejercicios frecuentes, breves y activos y materiales reales y variados. Esto sugiere utilizar discursos con lenguaje auténtico, con vacilaciones, repeticiones, redundancias, ruido, equivocaciones, grabaciones y exposiciones espontáneas de diferentes variantes dialectales, registros y temas, juegos, dictados breves, diálogos, exposiciones con duración de 10 o 15 minutos. El proceso tendrá éxito en la medida en que el docente adecúe su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo o clase (Gregory y Chapman, 2013 y Tomlinson y Moon, 2013).

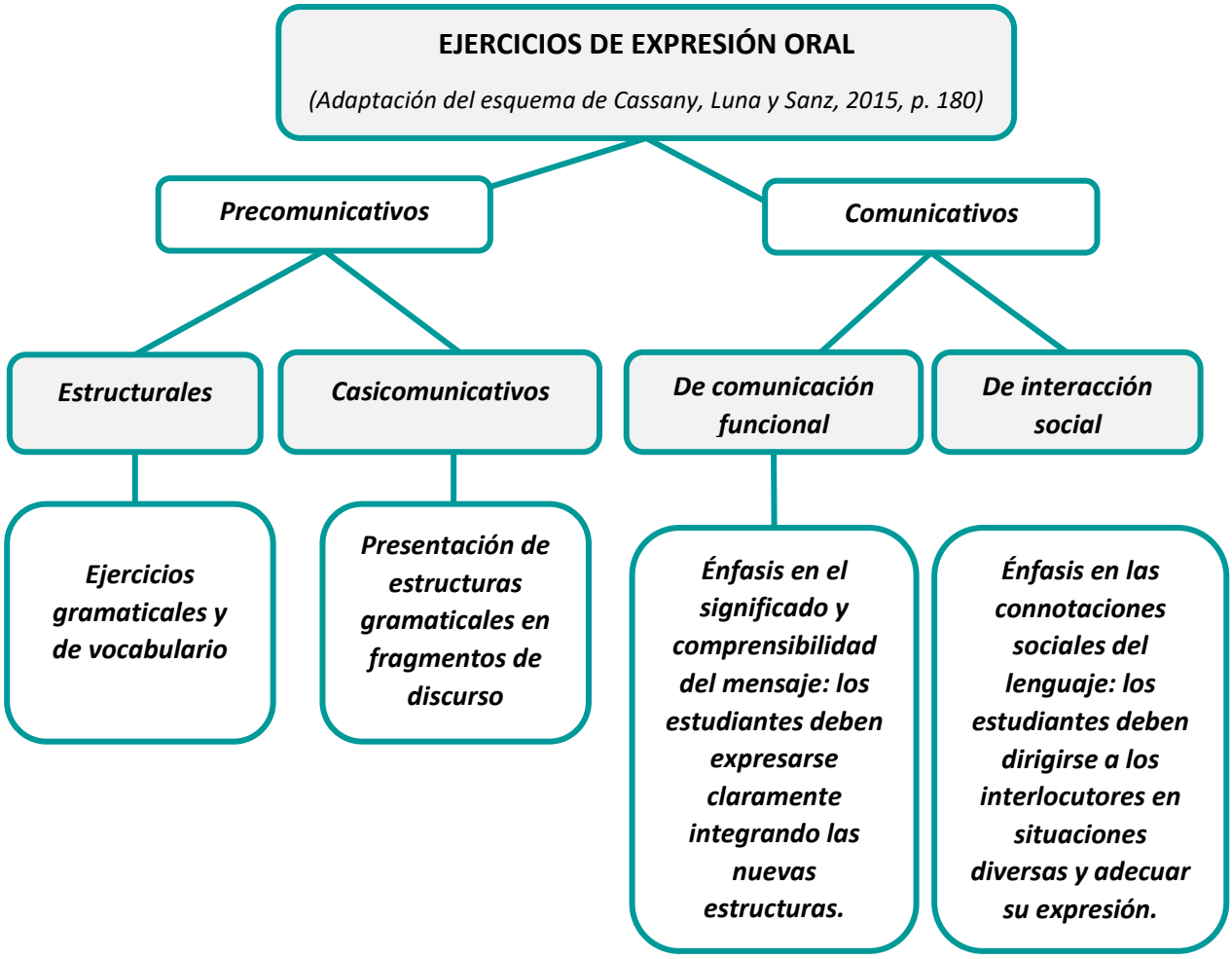
Estas actividades deben contemplar procesos para interpretar el significado de discursos orales de diversa naturaleza en relación con la estructura semántica que presentan y con los datos relevantes de la situación de comunicación, en especial cercanos al contexto social y a la tradición cultural en que se inscriben. Asimismo, es importante tener en cuenta el desarrollo de la capacidad para analizar los valores de ese discurso, implícitos o manifiestos, y para reflexionar sobre ellos críticamente, emitiendo juicios personales basados en la adecuada recepción y en opiniones y razonamientos propios. El análisis de diversos mensajes orales, conjugados muchas veces con otros tipos de lenguajes no verbales, permiten desarrollar procesos de comprensión en los cuales el estudiante tiene oportunidad de relacionar el lenguaje verbal con otros lenguajes, como la imagen, la música o los gestos, y poner de manifiesto las diferencias de uso en grupos sociales diferentes. El rol del docente es fundamental al seleccionar los textos televisivos que mejor permiten observar directamente la tipología discursiva (narración, descripción, exposición, argumentación) y tomar conciencia de los factores socioculturales, geográficos y situacionales de la comunicación, al igual que los valores y la calidad de la información que contienen.

Los procesos de comprensión de textos orales permiten identificar las formas de expresión que suponen prejuicios, así como las formas de cortesía, las intenciones del hablante, la finalidad del mensaje, los aspectos de adecuación, coherencia y cohesión. Por eso, el proceso de recepción y comprensión de discursos orales debe estar encaminado a desarrollar actitudes que muevan al estudiante a desarrollar una postura crítica ante la expresión de las ideas de los demás, ante los mensajes de los medios de comunicación social y ante la publicidad. De igual manera, las actividades de recepción deben propiciar el rechazo a los prejuicios y a las faltas de respeto, para favorecer un clima de equidad y tolerancia y estimular el interés en observar las normas de comportamiento gestual, corporal y tonal propias de los diferentes contextos y situaciones (Cassany et al., 2015).



Por su parte, la expresión oral también requiere de la práctica constante e intencionada. Se debe preparar al estudiante para que ejecute de manera eficaz una actividad compleja de expresión oral. Debe posibilitarse la exposición a procesos comunicativos como lectura en voz alta, juegos lingüísticos, diálogos formales e informales, monólogos, dramatizaciones, juegos de roles, simulaciones, discusiones, exposiciones orales improvisadas y planificadas, trabajos en grupo, recitales, entre otros. Abascal (2003) menciona actividades como observar debates televisivos, locutores de noticias, las normas que regulan los participantes en una entrevista, distintos tipos de programas y publicidad, textos producidos por los alumnos, analizar mensajes de contestadores automáticos o la forma de hablar de los oradores. Por su parte, el maestro, como modelo, debe llamar la atención sobre la manera en que él mismo utiliza el lenguaje.

Para Cassany, Luna y Sanz (2015), el maestro debe considerar las necesidades orales del estudiante, la progresión del aprendizaje, los objetivos de la tarea, el manejo de la interacción de los estudiantes y la evaluación o corrección del proceso cuando planifique las actividades. Estos autores distinguen entre ejercicios precomunicativos y comunicativos. Los precomunicativos van dirigidos a que el estudiante practique estructuras y recursos lingüísticos propios del tipo de texto que deberá exponer; pueden incluir ejercicios gramaticales o lectura de textos en los que se usen dichos recursos. Los comunicativos permiten que el estudiante utilice los recursos aprendidos en una situación comunicativa determinada.



En fin, desarrollar actividades de expresión oral requiere organizar metodológicamente la participación respetuosa de los estudiantes. Se deben propiciar los trabajos orales individuales o de grupo para que se produzca el intercambio constructivo y enriquecedor de datos y opiniones. El maestro habrá de encauzar estratégicamente las actitudes solidarias y la ausencia de prejuicios en las producciones comunicativas que se produzcan dentro del salón, fomentando una cultura de tolerancia y de respeto. A la vez, abordará la importancia de las "reglas de juego" que rigen la interacción comunicativa: los temas sobre los que se discutirá, el orden de los turnos, la distribución de tiempo y espacio, el manejo de las interrupciones, la autoridad del moderador, la adecuación del registro, la importancia y adecuación de los recursos verbales. Para lograr el enriquecimiento de la competencia comunicativa del estudiante, estas destrezas —compresión auditiva y expresión oral— se trabajarán de manera integrada. El proceso mismo de comunicación requiere de un continuo intercambio de roles y de retroalimentación constante para proveer un gran abanico de posibilidades para el refinamiento de estas destrezas en la sala de clases. A continuación, se ofrecen algunas técnicas y actividades que se pueden realizar con los estudiantes, así como las destrezas que estas permiten desarrollar, para facilitar su planificación.

ACTIVIDAD	COMPRENSIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
Diálogos o conversatorios	▪ Escuchar con atención. ▪ Respetar las ideas de los demás. ▪ Esperar su turno. ▪ Interpretar el lenguaje no verbal.	▪ Hablar con libertad y seguridad; demostrar fluidez. ▪ Pronunciar correctamente. ▪ Adecuar el tono, la entonación y el ritmo. ▪ Expresar opiniones y juicios críticos.
Juegos lingüísticos (trabalenguas, adivinanzas, entre otros)	▪ Escuchar con atención. ▪ Interpretar información para completar una tarea o resolver un enigma.	▪ Pronunciar correctamente. ▪ Adecuar el tono, la entonación y el ritmo.
Debates o discusión	▪ Escuchar atentamente. . ▪ Incrementar la capacidad de razonamiento y análisis. ▪ Tolerar la crítica. ▪ Respetar turnos y monitorear el tiempo.	▪ Expresar opiniones y juicios críticos. ▪ Seleccionar fuentes de información. ▪ Expresarse con corrección y claridad.
Discursos y exposiciones orales de diversos tipos y propósitos	▪ Interpretar información. ▪ Comprender el lenguaje no verbal de la audiencia para ajustar su elocución. ▪ Analizar las reacciones y preguntas de la audiencia. ▪ Tomar notas o hacer esquemas. ▪ Valorar la exposición de compañeros.	▪ Seleccionar fuentes de información. ▪ Organizar, sintetizar y valorar la información para expresar ideas coherentes. ▪ Producir textos para ser escuchados (bosquejos, guiones o ensayos). ▪ Expresarse claramente, con fluidez, entonación y adecuación, de acuerdo con el tipo de texto, propósitos de la exposición y la audiencia. ▪ Dominar aspectos no verbales (postura, gestos, contacto visual). ▪ Fomentar la creatividad.

ACTIVIDAD	COMPRENSIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
Recitación o dramatizaciones	▪ Interpretar el texto.	▪ Practicar la elocución. ▪ Armonizar el lenguaje corporal con el texto.
Juegos de roles	▪ Analizar la situación comunicativa.	▪ Expresarse de acuerdo con el rol establecido demostrando particularidades lingüísticas, estructuras y vocabulario, variedad dialectal y registro.
Foros, paneles	▪ Incrementar la capacidad de razonamiento y análisis. ▪ Respetar turnos y monitorear el tiempo.	▪ Restringir la exposición al tiempo establecido. ▪ Formular preguntas. ▪ Asumir roles.
Trabajos en grupo	▪ Practicar el diálogo; ser tolerante hacia las ideas de otros. ▪ Mostrar un comportamiento no verbal adecuado. ▪ Involucrarse en la tarea.	▪ Esperar su turno para hablar. ▪ Leer en voz alta. ▪ Expresarse con corrección y claridad; autocorregirse. ▪ Formular conclusiones.

Es importante señalar que tanto la compresión auditiva como la expresión oral deben evaluarse mediante rúbricas o baremos que permitan identificar las áreas de oportunidad de los estudiantes para atenderlas en clase de manera que se alcance el pleno desarrollo de la competencia comunicativa.

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y *ASSESSMENT* DEL ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL. El estudiante, mediante el dominio de las artes de escuchar y hablar, comprende y produce, con corrección y claridad, discursos orales que promueven el mutuo entendimiento al adaptar el lenguaje según el contexto. Además, identifica la finalidad y la perspectiva del acto comunicativo al analizar sus elementos constitutivos y al considerar cómo la actitud del hablante (la modalidad), el tono empleado, el lenguaje corporal y los recursos tecnológicos influyen en la comunicación.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Escuchar con atención - Seguir instrucciones ▪ Mantener el tema - Comunidad - Responsabilidad - Identidad puertorriqueña - Localización en el mapa - Planeta Tierra - Fauna y flora - Océanos	▪ Participa en actividades en el hogar, la comunidad y la escuela en las que expresa lo que prefiere que se haga (toma de decisiones). ▪ Aporta información adicional por medio del diálogo en torno al tema o asunto de interés. ▪ Habla de forma audible	▪ Exhibe una conducta tolerante al participar en equipos de trabajo y colaboración. ▪ Manifiesta trato justo y exhibe comportamiento no violento con sus compañeros o géneros. ▪ Modela conducta cívica y prácticas ciudadanas.	▪ Observaciones del maestro: - Diálogos entre compañeros - Diálogo socrático - Preguntas abiertas - Lectura oral - Presentaciones orales - Creación de anuncio - Declamación de poesía ▪ Diálogos o conversaciones

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Continentes - Trayectoria - Fenómenos atmosféricos - Recursos naturales ▪ Dialogo entre compañeros - Reglas de una conversación - Esperar su turno ▪ Entonación adecuada - Modular la voz ▪ Lenguaje respetuoso - Derechos ▪ Lenguaje no verbal ▪ Describir - Igual y diferente (compara y contrasta) ▪ Proveer detalles relevantes - Actividades familiares	con oraciones completas; expresa pensamientos, ideas y sentimientos claramente. ▪ Sigue las reglas implícitas de una conversación; incluye escuchar atentamente a los demás, tomar turnos para hablar y mantenerse dentro del tema. ▪ Habla y escucha, de acuerdo con su edad, al interactuar con sus maestros y compañeros tanto en grupos grandes como en grupos pequeños. ▪ Participa en conversaciones sobre temas y textos relacionados al grado, con sus compañeros y con	▪ Muestra actitudes de superación personal al procurar excelencia en la ejecución de sus tareas. ▪ Expresa emociones y sensibilidad en las discusiones relacionadas al patrimonio cultural de Puerto Rico. ▪ Participa activamente en todas las actividades, trabajos en equipo y tareas colaborativas. ▪ Muestra interés por la organización de las presentaciones orales. ▪ Demuestra respeto por las palabras de sus compañeros que evocan emociones, memorias y sentimientos u opiniones opuestas a las propias en	▪ Discusiones socializadas ▪ Lista de cotejo ▪ Rúbricas (baremos) - Portafolio - Dramatización - Declamación - Trabajo cooperativo ▪ Organizadores gráficos ▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Observa comportamientos adecuados al participar en actividades orales: escuchar, tomar turnos, ofrecer comentarios. ▪ Muestra comprensión al seguir instrucciones y ofrecer retroalimentación en

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	adultos. ▪ Aporta a las conversaciones de otros al responder a sus comentarios mediante intercambios verbales múltiples. ▪ Formula y responde a preguntas sobre detalles claves de textos leídos en voz alta o información presentada oralmente o en otros medios. ▪ Modula la voz, las frases y la entonación apropiadamente, según el ambiente y situación social. ▪ Se expresa con comunicación y lenguaje no verbal pertinente y adecuado: gestos, postura, movimientos corporales.	sus presentaciones orales. ▪ Valora el lenguaje no verbal (expresiones y sus movimientos físicos) como medio para expresar actitudes y sentimientos. ▪ Aprecia y valora el trabajo que realiza en el hogar, en su escuela y en la comunidad.	actividades orales. ▪ Demuestra comprensión al escuchar presentaciones cortas sobre un tema.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Emplea vocabulario pertinente, correspondiente a un tiempo determinado, en la comunicación en el hogar y en la escuela, a partir de los conceptos *antes*, *ahora*, *después*. ▪ Comunica cambios que observa en el hogar, la escuela y la comunidad, y utiliza los conceptos *igual* y *diferente*. ▪ Plantea hechos importantes que ocurren en la familia: cambio en el grupo familiar, en los trabajos, en la vivienda. ▪ Narra experiencias en que los padres presentan recompensas por logros alcanzados. ▪ Discute en torno a qué		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	considera justo y necesario en el trato a los niños de Puerto Rico y de otros países del mundo. ▪ Expresa cómo cree que se deben hacer las cosas que ayuden en los juegos y en trabajos en conjunto. ▪ Aporta información adicional por medio del diálogo en torno al tema o asunto de interés. ▪ Responde a preguntas e instrucciones de manera apropiada y respetuosa. ▪ Habla de forma audible con oraciones completas; expresa pensamientos, ideas y sentimientos claramente. ▪ Describe experiencias en las que los miembros de la familia participan responsablemente en la		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	vida democrática: asistir a reuniones y asambleas, votar, escuchar y orientarse. ▪ Explica con ejemplos las experiencias en que ha recibido ayuda de otras personas y cuándo le ha correspondido brindarla. ▪ Discute en torno a prácticas y comportamientos dirigidos al uso apropiado y manejo responsable de la tecnología; establece control del tiempo en su uso y la utilización responsable para realizar tareas. ▪ Desarrolla narraciones orales para describir cómo la familia celebra y comparte las fiestas y		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	tradiciones de Puerto Rico. ▪ Desarrolla sensibilidad y expresa emociones al apreciar, percibir y disfrutar obras artísticas y monumentos históricos que forman parte del patrimonio cultural de Puerto Rico. ▪ Utiliza palabras y oraciones completas para describir personas, lugares y cosas, provee detalles adicionales, y expresa sentimientos de una manera clara y lógica. ▪ Comparte experiencias que ha vivido al visitar otros lugares y países.		
SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Expresar ideas - Claridad - Fluidez	▪ Expresa ideas con fluidez, claridad, precisión y entonación apropiada,	▪ Aprecia y valora el contenido de un discurso o lectura presentada en	▪ Observaciones del maestro: - Registro de lectura - Apuntes en conferencias

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Entonación ▪ Dialogar sobre diferentes temas: - Comunidad (localización) - Parte de un municipio de Puerto Rico - Área urbana o rural (comparar) - Vivir en sociedad (convivencia) ▪ Escuchar atentamente - Seguir instrucciones - Esperar su turno ▪ Mantener el tema discutido - Aportar información al tema discutido - Escuchar opiniones sobre: • Alcaldía • Salud • Educación • Público o privado ▪ Describir y ofrecer detalles relevantes y descriptivos - Símbolos naturales (árbol de ceiba, coquí, flor de maga) - Días conmemorativos - Tradiciones	según el ambiente y la situación social. ▪ Participa en conversaciones sobre temas y textos relacionados al grado, con sus compañeros y con adultos (en parejas o en grupos). ▪ Sigue las reglas de una conversación: habla de forma respetuosa, escucha atentamente, tiene contacto visual, espera su turno para hablar y se mantiene dentro del tema. ▪ Participa como colaborador y líder en un grupo; obtiene información y opiniones de los otros. ▪ Presenta opiniones en	clase. ▪ Demuestra tolerancia, respeto y sensibilidad, así como respeto por sí mismo, por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad: trato justo y no violento entre sus compañeros; trato justo y equitativo entre los géneros. ▪ Participa activamente en todas las actividades, trabajos en equipo y tareas colaborativas. ▪ Exhibe una conducta líder ante los diferentes escenarios. ▪ Participa activamente en todas las actividades, trabajos en equipo y tareas colaborativas. ▪ Muestra respeto ante las	- Interacciones en grupos de trabajo - Diálogos entre compañeros - Preguntas abiertas - Lectura oral - Exposiciones orales: presentaciones y declamaciones ▪ Rúbrica (baremos) - Portafolio - Mapa de la comunidad - Dibujo de la familia - Acróstico - Dramatización - Organizador grafico - Feria ocupacional - Trabajo cooperativo ▪ Cuadernos de lectura - Proceso de lectura - Vocabulario nuevo

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Hacer preguntas pertinentes al tema - Economía y la comunidad - Presupuesto (Toma decisiones) - Bienes y servicios - Trabajo - Comunicaciones - Consumo - Consumidores - Industrias - Intercambio - Ventas - Cooperativas ▪ Distinguir entre lo real o imaginario ▪ Comunicar ideas siguiendo reglas de cordialidad ▪ Narrar historias (texto narrativo) - Compara y contrasta - Secuencia de eventos - Hechos relevantes • Medioambiente • Bosque tropical	torno a situaciones que afectan la convivencia entre los seres humanos en el hogar y en la escuela. ▪ Explica cómo la comunidad establece normas y leyes para asegurar el orden y lograr sana convivencia entre todos: reglas de cortesía, derechos, deberes, leyes, sanciones (derechos civiles). ▪ Utiliza adecuadamente el lenguaje para contar una historia o narrar una experiencia; describe, compara y contrasta personas, lugares, cosas y eventos; ofrece detalles y hechos relevantes adicionales. ▪ Pregunta y responde a comentarios de otros para	opiniones diversas. ▪ Reconoce la importancia de la toma de decisiones participativas en todas las facetas de la vida. ▪ Muestra interés por la organización de las presentaciones orales. ▪ Demuestra respeto por las palabras de sus compañeros que evocan emociones, memorias y sentimientos u opiniones opuestas a las propias en sus presentaciones orales. ▪ Valora el lenguaje no verbal (expresiones y sus movimientos físicos) como medio para expresar actitudes y sentimientos.	▪ Organizadores gráficos para analizar textos literarios y no literarios: personajes, tema, estructura, propósito de texto - Mapa de cuentos (analizar estructura del cuento: inicio, desarrollo y desenlace) - Diagrama de Venn (comparación y contraste) - Mapas de conceptos - Líneas del tiempo ▪ Lista de cotejo ▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Observa comportamientos adecuados al participar en actividades orales: escuchar, tomar turnos, ofrecer comentarios, tomar apuntes.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Proteger • Conservar • Desarrollo sostenible • Ecosistemas • Ecología • Agricultura • Hidropónico ▪ Lenguaje oral - Informar (Exponer) - Describir - Entretener - Clarificar ▪ Lenguaje no verbal (gestos)	buscar información adicional, clarificar y obtener un conocimiento más profundo del tema. ▪ Presenta argumentos para apoyar al buen uso de las instalaciones públicas y de los fondos públicos. ▪ Produce narraciones orales (historia oral) en las que describe su participación en las fiestas, tradiciones, costumbres y otras expresiones de la cultura desarrolladas en la familia, la comunidad y la escuela. ▪ Habla de forma audible con oraciones coherentes para contar experiencias con datos y detalles descriptivos apropiados y relevantes.		▪ Muestra comprensión al seguir instrucciones y ofrecer retroalimentación en actividades orales. ▪ Demuestra comprensión al escuchar presentaciones cortas sobre un tema.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Participa en ejercicios y prácticas democráticas para la toma de decisiones. ▪ Explica con ejemplos otras formas alternas para pagar productos y servicios: cheques, tarjetas de crédito y tarjetas de débito. ▪ Participa en forma efectiva en equipos de juego y de trabajo; sigue instrucciones impartidas. ▪ Plantea cómo conocer las características personales que lo ayudan a saber cómo es y cómo puede cambiar en las etapas de su crecimiento y desarrollo.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Narra experiencias en las que ilustra cómo el incentivo económico logra cambios en los seres humanos en los diversos escenarios en los que se desempeña. ▪ Narra cómo la comunidad hace buen uso de los recursos naturales: desarrollo de huertos comunitarios, protege y cuida los árboles, siembra y mantiene áreas verdes, entre otros. ▪ Utiliza el lenguaje para contar una historia o narrar una experiencia; describe, compara y contrasta personas, lugares, cosas y eventos; ofrece detalles y hechos relevantes adicionales.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Crea y narra cuentos o poemas para compartir con otros; añade dibujos u otras imágenes visuales para aclarar ideas, pensamientos o sentimientos. ▪ Aplica vocabulario en sus diálogos y en la participación en clase relacionado con la cultura y con sus expresiones y manifestaciones. ▪ Formula y busca contestaciones a preguntas de geografía relacionadas con la escuela, la comunidad y el pueblo o municipio. ▪ Explica cómo el trabajo representa una actividad económica importante. ▪ Narra actividades en las		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	que participa en la familia, la comunidad y la escuela, y aplica conceptos de tiempo para ordenar los eventos en la secuencia que ocurrieron. ▪ Utiliza el lenguaje oral con diversos propósitos: informar, describir, clarificar, responder y entretener. ▪ Utiliza la comunicación y lenguaje no verbal pertinente: gestos, postura y movimientos corporales. ▪ Comunica sentimientos, ideas, emociones y puntos de vista de modo apropiado y cortés; utiliza diversas formas de expresión (diálogos, narrativas, descripciones…).		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Dialogar sobre diferentes temas (pareja, grupal) - Participación ciudadana - Trabajo en equipo - Reglas, normas y leyes - Democracia - Civismo ▪ Seguir las reglas de una conversación - Esperar su turno - Escuchar atentamente ▪ Expresar en oraciones completas: - Fluidez - Claridad - Volumen - Entonación ▪ Leer en voz alta - Idea central - Detalles claves ▪ Hecho y opinión - Cuentos reales y exagerados; cuentos folclóricos - Pasado, presente y futuro en nuestro	▪ Participa efectivamente en una variedad de discusiones sobre lecturas y temas asignados al grado con sus compañeros (en parejas, en grupos). ▪ Participa en forma efectiva en equipos de juego y de trabajo y sigue normas para alcanzar metas y desarrollar tareas. ▪ Trabaja con otras personas en equipos de juegos, en actividades y tareas colaborativas. ▪ Se prepara para participar en discusiones; lee y estudia el material con anticipación; comenta el material estudiado y otra información conocida	▪ Aprecia y valora el contenido de un discurso o lectura presentada en clase. ▪ Demuestra aprecio y entendimiento por el habla formal y el habla informal. ▪ Muestra interés por la organización de las presentaciones orales. ▪ Demuestra respeto por las palabras de sus compañeros que evocan emociones, memorias y sentimientos u opiniones opuestas a las propias en sus presentaciones orales. ▪ Valora el lenguaje no verbal (expresiones y sus movimientos físicos) como medio para expresar	▪ Proceso de lectura (antes, durante, después) ▪ Registro de lecturas orales ▪ Cuaderno de lectura - Causa y efecto - Hecho y opinión - Lenguaje figurado - Comparación de textos - Conexiones con la cultura - Vocabulario nuevo - Resúmenes - Idea central y secundaria - Real o imaginario - Propósito del texto ▪ Organizadores gráficos para analizar textos literarios y no literarios: personajes, tema, estructura, propósito de texto - Mapa de cuentos (analizar estructura del cuento:

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
país: • Agricultura • Comercio • Industria • Ocupaciones ▪ Producir discursos - Propósito - Orgullo de sí mismo • Identidad cultural • Costumbres y tradiciones • Gastronomía puertorriqueña • Conservación de nuestros recursos - Diversidad • Valores personales • Tolerancia • Equidad ▪ Informar oralmente - Datos relevantes - Detalles descriptivos • Costumbres y tradiciones de otros países • Migración • Emigración • Inmigración • Dependencia	sobre el tema para explorar las ideas que se discuten. ▪ Explica ideas propias a la luz de la discusión. ▪ Habla de forma audible con oraciones completas y coherentes, según la tarea o situación; provee detalles adicionales o aclaraciones. ▪ Expresa ideas con fluidez, claridad, precisión, volumen y entonación apropiada; usa vocabulario particular al contexto con una velocidad que permite la comprensión. ▪ Identifica la idea central y detalles claves de textos leídos en voz alta, así como información	actitudes y sentimientos. ▪ Manifiesta trato justo y exhibe comportamiento no violento entre compañeros, al momento de exponer su presentación o ideas oralmente. ▪ Manifiesta sensibilidad y expresa emociones al apreciar, percibir y disfrutar obras artísticas y monumentos históricos que forman parte del patrimonio cultural de Puerto Rico. ▪ Valora críticamente el desarrollo cultural y económico de su pueblo (municipio) y su país, y determina si ha sido favorable o desfavorable.	inicio, desarrollo y desenlace) - Diagrama de Venn (comparación y contraste) - Mapas de conceptos - Líneas del tiempo ▪ Observaciones del maestro sobre proceso orales: - Lectura oral (entonación y diálogo) - Discusiones y diálogos - Interacciones en grupos de trabajo - Presentaciones orales - Resúmenes ▪ Rúbrica (baremos) - Conferencia entre pares - Presentaciones orales - Portafolio - Acróstico - Dramatización - Organizadores gráficos

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Economía (cheques, tarjeta de crédito y débito) ▪ Narrar - Crear, recitar • Narrativa histórica • Personas destacadas • Día festivo • Símbolos patrios • Poesía coreada ▪ Lenguaje no verbal	presentada oralmente o en medios visuales o concretos. ▪ Pregunta y responde a comentarios de otros y provee detalles adicionales sobre el tema. ▪ Determina si es hecho u opinión. ▪ Reconoce el propósito del discurso oral (obtener información, resolver problemas, expresar aprecio); genera discursos orales (expresa orgullo del origen de sí mismo y respeto a la diversidad). ▪ Informa clara y apropiadamente, de forma oral, sobre un tema; cuenta una historia o una experiencia con datos relevantes y apropiados,		▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Observa comportamientos adecuados al participar en actividades orales: escuchar, tomar turnos, ofrecer comentarios, tomar apuntes. ▪ Muestra comprensión al seguir instrucciones y ofrecer retroalimentación en actividades orales. ▪ Demuestra comprensión al escuchar presentaciones cortas sobre un tema.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	así como detalles descriptivos. ▪ Plantea cómo conocer las características personales que ayudan a saber cómo es y cómo puede cambiar y mejorar gracias a su crecimiento y desarrollo. ▪ Formula opiniones en torno a asuntos que afectan la convivencia entre los miembros de la comunidad. ▪ Plantea responsabilidades como un compromiso de las niñas, los niños y los adultos, y reconoce que existen las consecuencias. ▪ Explica por qué es importante para los seres humanos ser cautelosos ante los anuncios y la propaganda de productos		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	y servicios. ▪ Pregunta y responde a comentarios de otros y provee detalles adicionales sobre el tema. ▪ Formula y busca contestaciones a preguntas de geografía relacionadas con la comunidad, el pueblo o municipio y el país. ▪ Crea, narra cuentos y recita poemas con fluidez y a un paso apropiado; añade visuales para enfatizar ciertos hechos o detalles. ▪ Explica por qué en Puerto Rico se fomenta el trabajo como una alternativa para el bienestar común. ▪ Narra experiencias en las		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	que ilustra cómo el incentivo económico logra cambios en los seres humanos en los diversos escenarios. ▪ Incorpora la comunicación y el lenguaje no verbal pertinente, como gestos, postura y movimientos corporales.		
CUARTO GRADO: *Español*			
▪ Acto comunicativo: - Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) ▪ Diálogo - Dialogar sobre diferentes temas (uno a uno, grupal) • Expresar ideas claramente • Aportar información a la discusión • Mantenerse en el tema	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en el proceso de comunicación oral. ▪ Participa efectivamente en una variedad de discusiones sobre temas del cuarto grado con sus compañeros (de uno a uno, en grupos, facilitadas	▪ Demuestra empatía y respeto en el proceso comunicativo. ▪ Aprecia y valora el contenido de un discurso o lectura presentada en clase. ▪ Reconoce el derecho de cada persona a expresar sus ideas y sentimientos.	▪ Rúbricas (baremos) - Presentaciones orales - Declamaciones - Dramatizaciones - Organizadores gráficos - Lista de cotejo - Pregunta abierta - Portafolio ▪ Organizadores gráficos - Esquema de: • Hecho y opinión

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Reglas de una conversación: - Espera su turno. - Escucha atentamente. - Escucha las opiniones de otros y aporta las propias. ▪ Responder preguntas con precisión ▪ Parafrasear un texto oral ▪ Hecho u opinión ▪ Propósito del discurso o texto: narrar, describir, persuadir, exponer, influir, entretener ▪ Producir discurso: - Orgullo de sí mismo (personal, académico, comunitario, cultural) - Respeto a la diversidad ▪ Narrativa personal: - Datos relevantes - Detalles descriptivos - Secuencia apropiada	por el docente); intercambia y expresa ideas propias claramente. ▪ Sigue las reglas de una discusión y lleva a cabo los roles asignados. ▪ Responde a preguntas específicas para aclarar o darle seguimiento a un tema; hace comentarios que contribuyen a la discusión y que se vinculan con los comentarios de otros. ▪ Lee y estudia el material con anticipación; está preparado para participar en discusiones; comenta sobre el material estudiado y otra información conocida sobre el tema para explorar las ideas que se	▪ Se interesa en expresarse con corrección. ▪ Valora el lenguaje no verbal (expresiones y sus movimientos físicos) como medio para expresar actitudes y sentimientos. ▪ Demuestra aprecio y entendimiento por el habla formal y el habla informal. ▪ Cuida los detalles del mensaje oral. ▪ Muestra interés por cooperar en la organización de las presentaciones orales. ▪ Demuestra respeto por aquellas palabras de sus compañeros que evocan emociones, memorias y sentimientos en sus	• Secuencia - Diagrama de Venn - Mapa de conceptos • Detalles descriptivos • Descripciones ▪ Lista de cotejo ▪ Portafolio ▪ Registro de lecturas ▪ Entrevista - Asume un rol (entrevistador o entrevistado) y lo mantiene. ▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Observa comportamientos adecuados al participar en actividades orales: escuchar, tomar turnos, ofrecer comentarios, tomar apuntes.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Forma de expresión: - Español formal e informal - Actitud del hablante o Tono y volumen de voz (entonación) - Cultura o costumbres • Refranes ▪ Lenguaje no verbal y los recursos expresivos - Declamar - Dramatizar - Lectura expresiva - Diálogo	discuten. ▪ Parafrasea partes de un texto leído en voz alta, información presentada oralmente o por otros medios visuales o concretos. ▪ Pregunta y responde a comentarios y provee detalles adicionales sobre el tema. ▪ Informa sobre un tema; cuenta una historia o una experiencia de manera organizada, con datos relevantes y apropiados, así como detalles descriptivos que apoyen las ideas principales; habla claramente y a un paso apropiado. ▪ Reconoce si el propósito	presentaciones orales. ▪ Respeta la diversidad y la expresión oral de sus compañeros, y escucha atentamente. ▪ Valora el uso de refranes como medio para expresar costumbres y tradiciones de diferentes culturas y regiones. ▪ Acepta que el tono en que uno se expresa y el vocabulario que selecciona afectan el mensaje.	▪ Muestra comprensión al seguir instrucciones y ofrecer retroalimentación en actividades orales. ▪ Identifica la actitud y los sentimientos del emisor según su expresión y movimientos corporales. ▪ Discusiones en parejas o grupos ▪ Ofrece detalles y características precisas de un objeto. ▪ Utiliza el registro adecuado para la situación comunicativa. ▪ Se expresa con respeto. ▪ Se expresa clara y coherentemente.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	del discurso oral es obtener información, resolver problemas, expresar aprecio, comunicar una opinión o persuadir; genera un discurso oral que exprese orgullo del origen de sí mismo y respeto a la diversidad. ▪ Reconoce la diferencia entre los contextos que requieren español formal (por ejemplo: presentar ideas) y situaciones en las que el discurso informal es apropiado (por ejemplo: discusiones en grupos pequeños); usa español formal según sea apropiado. ▪ Evalúa cómo el lenguaje y la forma de expresarse afectan el tono del		▪ Presentaciones orales: - Guía de museo - Tema libre - Reporte - Anuncio (texto persuasivo) ▪ Armoniza el lenguaje no verbal (gestos, ademanes), la entonación y el tono con el texto. ▪ Declamación de poemas ▪ Participa activamente de discusiones en parejas o pequeños grupos. ▪ Diálogos o conversaciones ▪ Reacciona por medio de preguntas a lo que escucha. ▪ Dramatizaciones o escenificaciones ▪ Utiliza lenguaje apropiado (vocabulario, registro, tono, entonación, volumen) para el

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	mensaje. ▪ Identifica la actitud y los sentimientos del hablante gracias a sus expresiones y movimientos físicos; usa el lenguaje no verbal para complementar los recursos expresivos (por ejemplo: declamación, lectura expresiva, dramatización, diálogo). ▪ Añade grabaciones de audio o visuales para enfatizar la idea principal.		personaje representado. ▪ Preguntas abiertas
QUINTO GRADO: *Español*			
▪ Acto comunicativo: - Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) - Punto de vista o perspectiva en el acto comunicativo	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en los procesos de comunicación oral. ▪ Participa efectivamente en una variedad de	▪ Valora el contenido de un discurso o lectura presentada en clase. ▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los	▪ Observaciones del maestro: - Comportamientos esperados en conferencias y discusiones - Uso apropiado de la tecnología como herramienta de expresión oral

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Diálogo - Dialogar sobre varios temas (uno a uno, grupal) • Escuchar ideas y expresar las propias claramente • Aportar información a la discusión • Mantenerse en el tema • Responder preguntas • Seguir las reglas de la discusión ▪ Asumir roles en la situación comunicativa - Narración - Descripción - Argumentación ▪ Resumir oralmente textos o discursos - Detalles relevantes - Idea central ▪ Puntos clave del discurso - Argumentos (razones) - Evidencia - Hecho y opinión ▪ Redes sociales (medios de comunicación)	discusiones (de uno a uno, en grupos, facilitadas por el docente) con diversos compañeros sobre temas del quinto grado; intercambia ideas y expresa las propias claramente. ▪ Comparte su opinión o experiencia personal en una forma detallada y coherente. ▪ Identifica el tema central y detalles relevantes. ▪ Está preparado para participar en discusiones; lee y estudia el material con anticipación; comenta sobre el material estudiado y otra información conocida sobre el tema para explorar las ideas que se discuten.	interlocutores en la comunicación. ▪ Respeta la opinión de otros y presenta la suya con coherencia y respeto. ▪ Colabora en la identificación de los detalles e idea central de un texto. ▪ Participa activamente en la redacción de un resumen. ▪ Respeta las técnicas del autor para informar, narrar y explicar. ▪ Disfruta la gran variedad de técnicas utilizadas por el autor en una lectura. ▪ Muestra respeto al escuchar, identificar y apreciar elementos de la cultura puertorriqueña en	▪ Portafolio ▪ Cuaderno de lecturas ▪ Lista de cotejo en presentaciones orales ▪ Organizadores gráficos: - Diagrama de Venn - Mapas conceptuales - Otros ▪ Rúbricas (baremos) - Resúmenes - Presentaciones orales - Declamaciones - Dramatizaciones - Organizadores gráficos - Lista de cotejo - Pregunta abierta - Portafolio ▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Mensaje oculto - Valores - Impacto en la audiencia ▪ Exposiciones o informes orales - Tema e idea principal - Claridad • Orden y secuencia de ideas - Postula su opinión - Datos relevantes - Detalles descriptivos - Sustenta ideas con evidencia - Utiliza otros medios (visuales e informáticos) ▪ Conferenciantes u oradores ▪ Audiencia ▪ Español formal e informal - Adaptar el lenguaje según el contexto ▪ Lenguaje no verbal - Conocer actitud y sentimiento del hablante - Contacto visual	▪ Sigue las reglas establecidas por el maestro en una discusión y lleva a cabo los roles asignados. ▪ Elabora resúmenes orales claros y organizados. ▪ Responde a preguntas específicas para aclarar o darle seguimiento a un tema; hace comentarios que contribuyen a la discusión y que se vinculan con los comentarios de otros. ▪ Repasa las ideas claves expresadas y explica sus propias ideas a la luz de la discusión. ▪ Informa clara y apropiadamente sobre un	cuentos. ▪ Asume postura al ofrecer un discurso oral, de manera organizada, coherente y fluida. ▪ Demuestra respeto por aquellas palabras de sus compañeros que evocan emociones, memorias y sentimientos en sus presentaciones orales.	▪ Observa comportamientos adecuados al participar en actividades orales: escuchar, tomar turnos, ofrecer comentarios, tomar apuntes. ▪ Muestra comprensión al seguir instrucciones y ofrecer retroalimentación en actividades orales. ▪ Demuestra comprensión al escuchar presentaciones cortas sobre un tema. ▪ Conversaciones o discusiones socializadas ▪ Toma notas de las presentaciones orales. ▪ Hace uso apropiado de la tecnología como herramienta de expresión oral y autoevaluación.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Gestos corporales - Expresiones faciales - Postura adecuada ▪ Los recursos expresivos: - Declamar - Dramatizar - Lectura expresiva - Entrevista	tema, o presenta una opinión, con datos relevantes y apropiados, así como detalles descriptivos que apoyen las ideas principales. ▪ Resume un texto leído en voz alta o información presentada oralmente o por otros medios como, por ejemplo, visuales. ▪ Resume los puntos clave del discurso de un hablante y explica cómo se apoyan en la razón y evidencia. ▪ Mantiene contacto visual con el público. ▪ Utiliza gestos que apoyen y reafirmen el mensaje. ▪ Utiliza expresiones faciales que apoyen los mensajes		▪ Selecciona fuentes de información confiables. ▪ Prepara la presentación con anticipación y utiliza notas o bosquejo. ▪ Presentaciones orales: - Anuncio (recursos persuasivos) - Cuento popular puertorriqueño - Comparación de dos objetos ▪ Lista de cotejo ▪ Integra recursos no verbales. ▪ Utiliza lenguaje apropiado (vocabulario, registro, tono, entonación, volumen) para el personaje representado. ▪ Representaciones teatrales ▪ Lecturas dramáticas

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	verbales. ▪ Utiliza la postura adecuada para el ambiente de comunicación. ▪ Percibe y analiza la actitud y los sentimientos del hablante gracias a sus expresiones y movimientos físicos; usa el lenguaje no verbal para complementar los recursos expresivos (por ejemplo: declamación, lectura expresiva, dramatización, entrevistas). ▪ Adopta diferentes roles en las situaciones de conversación, incluidas la narración, la descripción y la argumentación.		▪ Compara y contrasta, en forma oral, personajes en discursos narrativos o descriptivos. ▪ Declamaciones ▪ Preguntas abiertas
SEXTO GRADO: *Español*			
▪ Acto comunicativo:	▪ Reconoce los elementos	▪ Valora el contenido de un	▪ Portafolio

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) - Punto de vista o perspectiva en el acto comunicativo ▪ Diálogo - Dialogar sobre varios temas (uno a uno, grupal) • Intercambio de ideas: escuchar ideas y expresar las propias claramente • Colaborar y hacer aportaciones de información a la discusión • Mantenerse en el tema • Responder preguntas • Seguir las reglas de la discusión • Liderazgo ▪ Expresión oral - Registro formal e informal - Tono - Volumen - Ritmo	de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en los procesos de comunicación oral. ▪ Participa efectivamente en una variedad de discusiones (de uno a uno, en grupos, facilitadas por el docente) con diversos compañeros sobre temas del sexto grado; intercambia ideas y expresa las propias claramente. ▪ Participa en actividades en grupos pequeños; se comunica como líder y colabora; evalúa sus aportaciones, resume y evalúa las actividades grupales y analiza la efectividad de las interacciones entre los	discurso o lectura presentada en clase. ▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Cuida la expresión oral al momento de formular preguntas abiertas durante una entrevista. ▪ Asume postura al expresar su opinión sobre eventos en textos informativos o ficción histórica, citando ejemplos del texto para apoyar sus pensamientos. ▪ Muestra respeto hacia los compañeros durante la lectura de un texto. ▪ Cuida su forma de	▪ Diálogo ▪ Expresa las ideas propias claramente. ▪ Escucha con atención; demuestra comprensión al formular preguntas o juicios. ▪ Pronunciación, entonación, tono y léxico adecuados ▪ Observaciones del maestro sobre: - Etapas del proceso de lectura - Trabajo en grupos cooperativos ▪ Registro de reacciones sobre la lectura ▪ Lista de cotejo de presentación oral

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Actitud del hablante ▪ Seguir reglas en discusiones entre colegas - Metas trazadas - Fechas límites - Intercambio de roles ▪ Repasar ideas claves - Comprensión de las diversas perspectivas - Reflexión - Parafraseo ▪ Presentaciones orales del contenido - Tema e idea principal - Claridad o Orden y secuencia de ideas - Argumentos - Declaraciones con evidencia - Hecho y opinión - Hallazgos y declaraciones - Secuencia lógica - Datos y descripciones relevantes - Utiliza otros medios (visuales e informáticos)	participantes. ▪ Está preparado para participar en discusiones; lee y estudia el material con anticipación y comenta sobre el material estudiado para explorar las ideas que se discuten. ▪ Sigue las reglas de las discusiones entre colegas; establece metas específicas, fechas límite y roles individuales, según sea necesario. ▪ Propone y responde a preguntas específicas; elabora los detalles y aporta a la discusión. ▪ Aporta a las ideas de los demás. ▪ Utiliza gestos que apoyen	expresión al ofrecer un discurso. ▪ Comparte las reflexiones de un texto utilizando ejemplos. ▪ Se solidariza con los compañeros, siguiendo las reglas de esperar su turno, escuchar atentos y valorar los contenidos, al momento de presentar su discurso oral.	▪ Rúbricas (baremos) - Presentaciones orales - Discusión o debate - Declamaciones - Dramatizaciones - Organizadores gráficos - Lista de cotejo - Pregunta abierta - Portafolio ▪ Organizadores gráficos: - Diagrama de Venn - Mapa de conceptos - Esquema: • Hecho u opinión • Causa y efecto ▪ Habla con fluidez y precisión sobre los temas o asuntos. ▪ Integra recursos audiovisuales de manera efectiva. ▪ Prepara sus ponencias con anticipación.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Hablante (conferenciantes u oradores) ▪ Audiencia ▪ Propósitos del discurso - Persuadir, informar, describir, narrar • Valores • Puntos de vista (perspectivas): orador (hablantes), audiencia (público) ▪ Español formal e informal - Adaptar el lenguaje según el contexto ▪ Lenguaje no verbal - Conocer actitud y sentimiento del hablante - Contacto visual - Gestos corporales - Expresiones faciales - Postura adecuada ▪ Los recursos expresivos: - Declamar	y reafirmen el mensaje. ▪ Utiliza expresiones faciales que apoyen los mensajes verbales. ▪ Utiliza la postura adecuada para el ambiente de comunicación. ▪ Delinea el argumento del hablante y sus declaraciones específicas; distingue entre declaraciones basadas en la evidencia y apoyadas en la razón de las que no lo son. ▪ Examina cómo los valores y el punto de vista se incluyen o excluyen y cómo los medios pueden influir en las creencias, comportamientos e interpretaciones.		▪ Selecciona fuentes variadas y confiables de información. ▪ Ajusta el tono y el volumen de acuerdo con la intención y efecto que desea lograr. ▪ Utiliza vocabulario variado y apropiado. ▪ Presentaciones orales: - Escritura creativa - Libros - Hallazgos de una investigación ▪ Redacta las preguntas para una entrevista con anticipación. ▪ Reacciona por medio de preguntas a lo que escucha. ▪ Entrevistas - Asume un rol (entrevistador o entrevistado) y lo mantiene.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Dramatizar - Lectura expresiva - Entrevista	▪ Identifica técnicas persuasivas e informativas en medios no impresos, como radio, televisión, videos o Internet. ▪ Utiliza el registro adecuado según el contexto.		▪ Hace cambios en la modulación de la voz y gestos según el contenido del texto. ▪ Reproduce lo que lee en orden lógico y con entonación adecuada. ▪ Lectura dramática ▪ Representaciones dramáticas ▪ Declamaciones ▪ Preguntas abiertas
SÉPTIMO GRADO			
▪ Acto comunicativo: - Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) - Codificar y descodificar el mensaje (lenguaje verbal y no verbal) - Punto de vista o perspectiva de los	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en los procesos de comunicación oral. ▪ Determina la intención del emisor.	▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Asume responsabilidad por	▪ Participa activamente en grupos pequeños de discusión y con toda la clase. ▪ Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Escucha con atención,

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
hablantes en el acto comunicativo • Información explicita e implícita • Inferencias • Deducciones • Suposiciones • Conclusiones • Interpretaciones ▪ Comunicación efectiva: mutuo entendimiento - Escucha atentamente. - Muestra trato cordial. ▪ Diálogo - Intercambiar ideas sobre diversos temas - Escuchar con atención - Expresar ideas claramente - Hacer aportaciones de información relevante - Mantenerse dentro del tema - Elaborar y responder preguntas - Seguir las reglas de la conversación (reglas sociocomunicativas)	▪ Analiza el punto de vista o la perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo. ▪ Participa activamente en una variedad de discusiones colaborativas. ▪ Aporta a las ideas de los demás. ▪ Expresa las ideas propias claramente. ▪ Participa en discusiones. ▪ Comenta sobre el material estudiado. ▪ Hace referencia a la evidencia sobre un tema o texto. ▪ Sigue las reglas para las	el trabajo colaborativo. ▪ Respeta y valora las opiniones de otros. ▪ Demuestra interés por escuchar a otros. ▪ Acepta las opiniones divergentes. ▪ Muestra consideración al reaccionar a puntos de vista o racionamientos con los que concuerda o no concuerda. ▪ Valora las reglas sociocomunicativas que permiten la comunicación efectiva. ▪ Reconoce la importancia de la producción escrita del discurso oral. ▪ Valora el bosquejo como herramienta útil para	demuestra comprensión y formula preguntas o juicios. ▪ Muestra pronunciación, entonación, ritmo y léxico adecuados. ▪ Expone los hallazgos de investigaciones después de un proceso de preparación. ▪ Usa variedad de registros. ▪ Se expresa clara y coherentemente. ▪ Presentaciones orales ▪ Bosquejos ▪ Organizadores gráficos ▪ Discursos ▪ Expresa su opinión. ▪ Asume una actitud crítica ante

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Proceso de comprensión auditiva: - Prestar atención - Reconocer y decodificar los sonidos - Interpretación: • Comprensión de la situación de comunicación • Mensaje: ideas principales y secundarias • Formas del discurso • Tipo de texto • Funciones del lenguaje: actitud del hablante (modulación de la voz: tono y volumen) • Registro del hablante ▪ Proceso de expresión oral - Analizar la situación de comunicación - Identificar los interlocutores - Determinar el propósito de la comunicación - Codificar y descodificar el mensaje - Adaptar el registro según el contexto - Responder o reaccionar en la comunicación	conversaciones y discusiones. ▪ Establece metas específicas, tiempo límite y roles individuales dentro de una conversación. ▪ Elabora preguntas y aclaraciones. ▪ Hace comentarios con observaciones e ideas relevantes. ▪ Emite declaraciones que comuniquen acuerdos o desacuerdos. ▪ Evalúa el razonamiento y la relevancia de la evidencia. ▪ Responde con consideración al reaccionar.	organizar una presentación oral. ▪ Demuestra interés por participar en presentaciones orales. ▪ Toma conciencia de la importancia de prepararse para una exposición oral. ▪ Valora la dicción, la entonación y la corrección en el habla. ▪ Reconoce la importancia del dominio de los registros del habla. ▪ Valora las particularidades de la audiencia al presentarse ante un público. ▪ Valora la efectividad de los recursos retóricos.	los mensajes. ▪ Saca conclusiones. ▪ Debate. ▪ Presenta y justifica su punto de vista y opiniones. ▪ Expresa opiniones y argumentos apoyado en evidencias textuales. ▪ Analiza y evalúa la relación entre los mensajes verbales y no verbales. ▪ Hace cambios en las modulaciones, tono de la voz y gestos, y reconoce que inciden en la interpretación del mensaje. ▪ Declamaciones de poemas ▪ Listas de cotejo

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Exponer de manera coherente las ideas - Brindar trato cordial ▪ Formas del discurso: exposición, narración, descripción, argumentación ▪ Registro del hablante - Formal e informal - Adaptar el lenguaje según el contexto ▪ Comunicación no verbal: contacto visual, expresiones faciales, gestos, postura ▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir - Retórica ▪ Técnicas de persuasión - Características del buen orador ▪ El discurso argumentativo - Tesis (idea principal) - Argumento y contrargumento • Tomar postura: a favor o en	▪ Reconoce las funciones del lenguaje. ▪ Interpreta y analiza la actitud del hablante. ▪ Utiliza las técnicas de persuasión. ▪ Asume una postura crítica. ▪ Usa un registro formal o informal al hablar, según el contexto. ▪ Adapta el lenguaje a diversos contextos y tareas. ▪ Reconoce las diversas formas del discurso. ▪ Demuestra la relación entre los mensajes verbales y no verbales del hablante.	▪ Aprecia el impacto de la comunicación no verbal en la efectividad del discurso. ▪ Demuestra respeto por diversas culturas. ▪ Valora la importancia de mejorar las cualidades de la expresión.	▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Dramatizaciones ▪ Rúbricas (baremos): diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral (formal e informal —espontáneo—)

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
contra • Refutar - Argumento objetivo y subjetivo • Credibilidad - Tipos de argumentos (de autoridad, de experiencia personal y causa y efecto, entre otros) - Conclusiones ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público ▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos, multimedios ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales	▪ Discute y debate verbalmente los puntos claves de su argumento. ▪ Presenta hallazgos y enfatiza los puntos prominentes de manera enfocada y coherente. ▪ Utiliza destrezas comunicativas, como selección de palabras, tono, emociones y voz, apropiadas para la audiencia. ▪ Brinda trato cordial y respetuoso en el proceso comunicativo. ▪ Utiliza diversas formas de exposición oral para desarrollar su competencia comunicativa.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
OCTAVO GRADO			
▪ Acto comunicativo: - Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) - Codificar y descodificar el mensaje (lenguaje verbal y no verbal) - Punto de vista o perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo • Información explícita e implícita • Inferencias • Deducciones • Suposiciones • Conclusiones • Interpretaciones ▪ Comunicación efectiva: mutuo entendimiento - Escucha atentamente. - Muestra trato cordial.	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en los procesos de comunicación oral. ▪ Determina la intención del emisor. ▪ Analiza el punto de vista o la perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo. ▪ Uso apropiado del contacto visual, volumen adecuado y pronunciación clara. ▪ Sigue las reglas para las conversaciones y	▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Asume responsabilidad por el trabajo colaborativo. ▪ Reconoce la importancia de tener opinión propia. ▪ Valora la oportunidad de presentar sus argumentos. ▪ Acepta la importancia de considerar las características del público para la efectividad del discurso. ▪ Reconoce la importancia de	▪ Participa activamente en una variedad de discusiones colaborativas. ▪ Aporta a las ideas de los demás. ▪ Expresa las ideas propias claramente. ▪ Escucha con atención, demuestra comprensión y formula preguntas o juicios. ▪ Muestra pronunciación, entonación, ritmo y léxico adecuados. ▪ Usa variedad de registros. ▪ Presentaciones orales

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Diálogo - Intercambiar ideas sobre diversos temas - Escuchar con atención - Expresar ideas claramente - Hacer aportaciones de información relevante - Mantenerse dentro del tema - Elaborar y responder preguntas - Seguir las reglas de la conversación (reglas sociocomunicativas) ▪ Proceso de comprensión auditiva: - Prestar atención - Reconocer y descodificar los sonidos - interpretación: • Comprensión de la situación de comunicación • Mensaje: ideas principales y secundarias • Formas del discurso • Tipo de texto • Funciones del lenguaje: actitud del hablante (modulación de la voz: tono y volumen)	discusiones entre colegas; establece metas específicas, tiempo límite y roles individuales, según sea necesario. ▪ Brinda trato cordial y respetuoso en el proceso comunicativo. ▪ Responde con consideración al reaccionar. ▪ Reconoce las diversas formas del discurso. ▪ Utiliza diversas formas de exposición oral para desarrollar su competencia comunicativa. ▪ Interpreta y analiza cómo el hablante utiliza las técnicas de persuasión. ▪ Presenta hallazgos y enfatiza los puntos	proveer evidencia para apoyar una opinión. ▪ Asume una actitud crítica ante lo que dicen los demás. ▪ Respeta y valora las opiniones de otros. ▪ Valora las reglas sociocomunicativas que permiten la comunicación efectiva. ▪ Demuestra interés por escuchar a otros. ▪ Acepta las opiniones divergentes. ▪ Muestra consideración al reaccionar a puntos de vista o racionamientos con los que concuerda o no concuerda.	▪ Participa en diálogos en los que expone sus ideas. ▪ Prepara sus ponencias con anticipación. ▪ Selecciona fuentes variadas y confiables de información. ▪ Sus discursos demuestran un desarrollo lógico de las ideas. ▪ Muestra cortesía al escuchar las ideas de otros. ▪ Foros ▪ Conversatorios ▪ Produce discursos orales sobre alguna experiencia personal o mensaje leído, o escucha en clase tomando en consideración la situación comunicativa, las características de la audiencia y

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Registro del hablante ▪ Proceso de expresión oral - Analizar la situación de comunicación: • Identificar los interlocutores • Determinar el propósito de la comunicación • Codificar y descodificar el mensaje • Adaptar el registro según el contexto • Responder o reaccionar en la comunicación • Exponer de manera coherente las ideas • Brindar trato cordial ▪ Formas del discurso: exposición, narración, descripción, argumentación ▪ Registro del hablante - Formal e informal - Adaptar el lenguaje según el contexto ▪ Comunicación no verbal: contacto visual, expresiones faciales, gestos, postura	prominentes de manera enfocada y coherente. ▪ Lee y estudia el material con anticipación. ▪ Hace preguntas para corroborar información, clarificar dudas y para mantener y aportar a la discusión dentro del tema. ▪ Comenta sobre el material estudiado; hace referencia a la evidencia sobre el tema o texto para reflexionar e investigar sobre las ideas que se discuten. ▪ Usa un registro (formal o informal) al hablar, según el contexto. ▪ Adapta el lenguaje a diversos contextos.	▪ Toma conciencia de la importancia de prepararse para una exposición oral. ▪ Reconoce la importancia de la producción escrita del discurso oral. ▪ Demuestra interés por participar en presentaciones orales. ▪ Valora la dicción, entonación y corrección en el habla. ▪ Reconoce la importancia del dominio de los registros del habla. ▪ Valora las particularidades de la audiencia al presentarse ante un público. ▪ Reconoce la efectividad de los recursos retóricos.	el tipo de texto. ▪ Discursos ▪ Presenta y justifica su punto de vista y opiniones. ▪ Expresa opiniones y argumentos apoyado en evidencias textuales. ▪ Usa citas textuales para sustentar opiniones, argumentos, conclusiones e interpretaciones. ▪ Convence mediante el discurso al hacer uso efectivo de argumentos. ▪ Analiza y evalúa la relación entre los mensajes verbales y no verbales. ▪ Declamaciones de poemas

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir - Retórica ▪ Técnicas de persuasión - Características del buen orador ▪ El discurso argumentativo - Tesis (idea principal) - Argumento y contrargumento • Tomar postura: a favor o en contra • Refutar - Argumento objetivo y subjetivo • Credibilidad - Tipos de argumentos (de autoridad, de experiencia personal y causa y efecto, entre otros) - Conclusiones ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público	▪ Identifica y demuestra la relación entre los mensajes verbales y no verbales del hablante. ▪ Reconoce las funciones del lenguaje. ▪ Interpreta y analiza la actitud del hablante. ▪ Utiliza destrezas comunicativas, como selección de palabras, tono, emociones y voz, apropiadas para la audiencia. ▪ Utiliza destrezas comunicativas no verbales, como contacto visual, expresiones faciales, gestos y postura, para apoyar el mensaje verbal.	▪ Valora la importancia de mejorar las cualidades de la expresión.	▪ Listas de cotejo ▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Dramatizaciones ▪ Rúbricas (baremos): diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo)

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos, multimedios ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales ▪ La exposición oral individual o colectiva ▪ El humor en el discurso ▪ Representación dramática con humor ▪ Medios de comunicación	▪ Presenta hallazgos y enfatiza los puntos prominentes de manera enfocada y coherente. ▪ Delinea el argumento del hablante al evaluar su exposición oral, el razonamiento y la relevancia de la evidencia. ▪ Reconoce la información nueva presentada por otros. ▪ Modifica sus propias ideas a la luz de la evidencia presentada. ▪ Analiza el propósito de la información presentada en diversos medios.		
NOVENO GRADO			
▪ Acto comunicativo:	▪ Reconoce los elementos	▪ Muestra empatía y respeto	▪ Participa activamente en una

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Elementos (emisor, receptor, código, mensaje, canal, referente) - Roles de los interlocutores (emisor y receptor) - Codificar y descodificar el mensaje (lenguaje verbal y no verbal) - Punto de vista o perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo • Información explicita e implícita • Inferencias • Deducciones • Suposiciones • Conclusiones • interpretaciones ▪ Comunicación efectiva: mutuo entendimiento - Escucha atentamente. - Muestra trato cordial. ▪ Diálogo - Intercambiar ideas sobre diversos temas - Escuchar con atención	de la comunicación. ▪ Ejecuta el rol asignado en los procesos de comunicación oral. ▪ Determina la intención del emisor. ▪ Analiza el punto de vista o la perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo. ▪ Usa un registro (formal o informal) al hablar, según el contexto. ▪ Adapta el lenguaje a diversos contextos. ▪ Participa en discusiones; lee y estudia el material con anticipación. ▪ Establece las reglas de las	en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Reconoce la importancia del dominio de los registros del habla. ▪ Toma conciencia de la importancia de prepararse para la clase. ▪ Reconoce las particularidades de la audiencia al presentarse ante un público. ▪ Demuestra interés por convertirse en un buen orador. ▪ Reconoce la efectividad de los recursos retóricos.	variedad de discusiones colaborativas. ▪ Aporta a las ideas de los demás. ▪ Expresa las ideas propias claramente. ▪ Escucha con atención, demuestra comprensión y formula preguntas o juicios. ▪ Muestra pronunciación, entonación, ritmo y léxico adecuados. ▪ Usa variedad de registros. ▪ Prepara sus ponencias con anticipación. ▪ Selecciona fuentes de información variadas y confiables. ▪ Produce discursos orales sobre

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Expresar ideas claramente - Hacer aportaciones de información relevante - Mantenerse dentro del tema - Elaborar y responder preguntas - Seguir las reglas de la conversación (reglas sociocomunicativas) ▪ Proceso de comprensión auditiva: - Prestar atención - Reconocer y decodificar los sonidos - Interpretar: • Comprensión de la situación de comunicación • Mensaje: ideas principales y secundarias • Formas del discurso • Tipo de texto • Funciones del lenguaje: actitud del hablante (modulación de la voz: tono y volumen) • Registro del hablante ▪ Proceso de expresión oral - Analizar la situación de comunicación: • Identificar los interlocutores	discusiones entre colegas y para la toma de decisiones, así como metas claras, tiempo límite y roles individuales. ▪ Brinda trato cordial y respetuoso en el proceso comunicativo. ▪ Responde con consideración al reaccionar. ▪ Comenta el material estudiado y reflexiona e investiga sobre las ideas que se discuten para estimular un intercambio bien pensado y preparado. ▪ Desarrolla conversaciones al plantear y responder preguntas. ▪ Establece reglas para la	▪ Valora el control de las emociones al debatir ideas. ▪ Valora las reglas sociocomunicativas que permiten la comunicación efectiva. ▪ Reconoce la importancia de la actitud del hablante en el discurso. ▪ Demuestra interés por desarrollar un estilo propio. ▪ Reconoce los medios tecnológicos como herramienta para construir y mejorar las presentaciones. ▪ Muestra consideración al reaccionar a puntos de vista o racionamientos con los que concuerda o no concuerda.	alguna experiencia personal o mensaje leído o escuchado en clase tomando en consideración la situación comunicativa, las características de la audiencia y el tipo de texto. ▪ El discurso ▪ Foros ▪ El debate ▪ Narra de manera coherente y expresiva. ▪ Narración de cuentos ▪ Emplea el lenguaje de acuerdo con el personaje encarnado. ▪ Representación teatral ▪ Expone información sobre un tema.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Determinar el propósito de la comunicación • Codificar y descodificar el mensaje • Adaptar el registro según el contexto • Responder o reaccionar en la comunicación • Exponer de manera coherente las ideas • Brindar trato cordial ▪ Formas del discurso: exposición, narración, descripción, argumentación ▪ Registro del hablante - Formal e informal - Adaptar el lenguaje según el contexto ▪ Comunicación no verbal: contacto visual, expresiones faciales, gestos, postura ▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir	discusión y toma decisiones en consenso con compañeros y maestro. ▪ Reconoce las funciones del lenguaje. ▪ Identifica, utiliza y deduce mensajes e información basados en la actitud y el lenguaje corporal del hablante. ▪ Reconoce las diversas formas del discurso. ▪ Utiliza diversas formas de exposición oral para desarrollar su competencia comunicativa. ▪ Hace uso estratégico de los medios digitales para mejorar las presentaciones, y	▪ Respeta y valora las opiniones de otros para tomar decisiones considerando las ideas de los demás. ▪ Demuestra interés por escuchar a otros para buscar consenso. ▪ Acepta las opiniones divergentes. ▪ Reconoce la importancia de la producción escrita del discurso oral. ▪ Valora la importancia de mejorar las cualidades de la expresión.	▪ Distingue entre hechos y opiniones. ▪ Usa apropiadamente el contacto visual, un volumen adecuado y pronunciación clara. ▪ Presenta y justifica su punto de vista y opiniones sobre diversos temas luego de hacer un juicio crítico. ▪ Expresa opiniones y argumentos apoyado en evidencias textuales. ▪ Usa citas textuales para sustentar opiniones, argumentos, conclusiones e interpretaciones. ▪ Refuta ideas que carecen de validez o sentido. ▪ Organiza sus ideas para

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Retórica ▪ Técnicas de persuasión - Características del buen orador ▪ El discurso argumentativo - Tesis (idea principal) - Argumento y contrargumento • Tomar postura: a favor o en contra • Refutar - Argumento objetivo y subjetivo • Credibilidad - Tipos de argumentos (de autoridad, de experiencia personal y causa y efecto, entre otros) - Conclusiones ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público ▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización,	evidencia o sustenta el trabajo. ▪ Cuestiona las ideas de otros al participar en discusiones. ▪ Interpreta y analiza cómo el hablante utiliza las técnicas de persuasión. ▪ Presenta hallazgos y enfatiza los puntos prominentes, de manera enfocada y coherente, con detalles de apoyo. ▪ Uso apropiado del contacto visual, volumen adecuado y pronunciación clara. ▪ Utiliza componentes de multimedia, exposiciones y recursos visuales en las presentaciones para		presentar argumentos y contraargumentos sobre temas particulares. ▪ Convence, por medio del discurso, al usar de forma efectiva los argumentos. ▪ Analiza y evalúa la relación entre los mensajes verbales y no verbales. ▪ Informe oral sobre una investigación ▪ Declamaciones de poemas ▪ Listas de cotejo ▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Dramatizaciones ▪ Rúbricas (baremos): diálogo, discusión socializada, debate,

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos, multimedios ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales ▪ La exposición oral individual o colectiva ▪ Representación dramática ▪ Medios de comunicación	aclarar los hallazgos y puntos prominentes.		conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo)
DÉCIMO GRADO			
▪ Acto comunicativo y sus elementos: emisor, receptor, mensaje, código, canal, referente ▪ Punto de vista o perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo ▪ Objetividad y subjetividad	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Participa en discusiones colaborativas. ▪ Comenta sobre el material estudiado refiriéndose a la	▪ Acepta las opiniones de los demás. ▪ Muestra respeto por las opiniones divergentes. ▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de	▪ Expresa espontáneamente sus ideas, sentimientos y opiniones. ▪ Escucha con atención las ideas de otros. ▪ Formula preguntas o juicios a tono con lo escuchado.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Proceso de comprensión auditiva: - Prestar atención - Reconocer y decodificar los sonidos - Interpretar: • comprensión de la situación de comunicación • Mensaje: ideas principales y secundarias • Formas del discurso • Tipo de texto • Funciones del lenguaje: actitud del hablante (modulación de la voz: tono y volumen) • Registro del hablante ▪ Proceso de expresión oral - Analizar la situación de comunicación: • Identificar los interlocutores • Determinar el propósito de la comunicación • Codificar y descodificar el mensaje • Retrocomunicar • Adaptar el registro según el contexto • Responder o reaccionar en la	evidencia sobre el tema o texto. ▪ Reflexiona e investiga sobre las ideas que se discuten y estimula un intercambio bien pensado y preparado. ▪ Establece reglas para las discusiones. ▪ Toma decisiones y establece metas con el fin de regular las conversaciones grupales. ▪ Parafrasea, sintetiza e integra información presentada con la ayuda de diversos medios y formatos para enriquecer sus presentaciones orales. ▪ Evalúa la credibilidad y exactitud de cada fuente.	vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Demuestra interés por escuchar a otros. ▪ Asume una actitud crítica al escuchar a otros. ▪ Demuestra respeto a la diversidad cultural. ▪ Toma conciencia de la importancia de la ética. ▪ Demuestra responsabilidad por el uso y la producción de textos orales. ▪ Demuestra sus valores mediante el análisis de conducta ética, valores y virtudes humanas. ▪ Toma conciencia de la	▪ Participa activamente en actividades grupales teniendo en cuenta las reglas sociocomunicativas. ▪ Trabajos grupales ▪ Se prepara y documenta antes de presentar algún tema. ▪ Se expresa con coherencia, corrección y claridad. ▪ Utiliza un registro adecuado a la situación comunicativa. ▪ Toma en consideración a su audiencia y propósito para incorporar recursos retóricos que contribuyan a la efectividad del discurso. ▪ Exposiciones orales ▪ Respalda su presentación con

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
comunicación • Exponer de manera coherente las ideas • Considerar a la audiencia • Brindar trato cordial ▪ Reglas sociocomunicativas - Reglas para la participación en discusiones: esperar su turno para hablar, tiempo límite, roles ▪ Funciones del lenguaje - Actitud del hablante ▪ Lenguaje corporal: signos no verbales ▪ Registro formal e informal del habla según el contexto comunicativo ▪ Modos de elocución: - Narración - Descripción - Exposición - Argumentación - Diálogo	▪ Evalúa el punto de vista, el razonamiento, el uso de evidencia y la retórica del hablante al identificar razonamientos erróneos o evidencia exagerada o distorsionada. ▪ Presenta información, hallazgos y evidencia de manera clara, concisa y lógica para que los oyentes puedan seguir la línea del razonamiento. ▪ Adapta el lenguaje a diversos contextos y audiencias. ▪ Enuncia diversos modos de elocución. ▪ Responde a la retroalimentación de forma adecuada; deduce puntos de vista o posturas y señales no verbales para	importancia de considerar a la audiencia y el propósito de la tarea para lograr un discurso efectivo. ▪ Reconoce que la comunicación no verbal refuerza el discurso oral de acuerdo con el contexto y la audiencia. ▪ Muestra interés por desarrollar un estilo propio al hablar. ▪ Toma conciencia de la importancia de prepararse antes de hacer una presentación oral. ▪ Reconoce la importancia de dominar las destrezas de expresión oral.	argumentos válidos y datos confiables. ▪ Expresa argumentos a favor o en contra de un tema. ▪ Prepara sus ponencias con anticipación. ▪ Selecciona fuentes variadas y confiables de información. ▪ Panel ▪ Asume y mantiene una postura. ▪ Discursos ▪ Debates ▪ Bitácoras ▪ Bosquejos ▪ Organizadores gráficos

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir - Retórica (recursos) ▪ El discurso persuasivo - Tesis (idea principal) - Ideas secundarias - Argumento y contrargumento • Tomar postura: a favor o en contra • Refutar - Argumento objetivo y subjetivo • Credibilidad - Tipos de argumentos (de autoridad, de experiencia personal y causa y efecto, entre otros) - Conclusiones ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público ▪ Estructura del discurso	expandir la habilidad de la comunicación verbal. ▪ Reconoce las funciones del lenguaje. ▪ Hace uso de las funciones del lenguaje según la situación comunicativa y la audiencia. ▪ Deduce mensajes e información según la actitud y el lenguaje corporal del hablante.		▪ Maneja diversas tipologías del discurso oral. ▪ Usa efectivamente medios digitales para apoyar la exposición oral. ▪ Dramatizaciones - Diálogo, monólogo, soliloquio ▪ Declamaciones de poemas ▪ Listas de cotejo ▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Rúbricas (baremos): diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo)

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Cualidades del discurso oral: elocuencia, precisión, fluidez, claridad, elegancia ▪ Técnicas de persuasión - Características del buen orador ▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos, multimedios ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales			
UNDÉCIMO GRADO			
▪ Acto comunicativo y sus elementos: emisor, receptor, mensaje, código, canal, referente ▪ Punto de vista o perspectiva de los hablantes	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Inicia y participa en	▪ Acepta las opiniones de los demás. ▪ Promueve discusiones y	▪ Trabajos grupales ▪ Transmite una perspectiva clara y distinta.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
en el acto comunicativo ▪ Objetividad y subjetividad ▪ Proceso de comprensión auditiva: - Prestar atención - Reconocer y decodificar los sonidos - Interpretar: • Comprensión de la situación de comunicación • Mensaje: ideas principales, secundarias • Formas del discurso • Tipo de texto • Funciones del lenguaje: actitud del hablante (modulación de la voz: tono y volumen) • Registro del hablante ▪ Proceso de expresión oral - Analizar la situación de comunicación: • Identificar los interlocutores • Determinar el propósito de la comunicación • Codificar y descodificar el mensaje	discusiones colaborativas. ▪ Colabora e informa sobre actividades en grupo. ▪ Lee y estudia el material con anticipación. ▪ Analiza cómo contribuyen a la efectividad del discurso los recursos retóricos. ▪ Adapta y utiliza el lenguaje a diversos contextos. ▪ Demuestra dominio del español formal, según sea apropiado, al considerar las figuras de dicción. ▪ Identifica, reconoce y usa las diferentes funciones del lenguaje. ▪ Presenta su opinión y la defiende de posiciones	toma decisiones de forma civil y democrática. ▪ Muestra respeto por las opiniones divergentes. ▪ Muestra interés por escuchar a otros. ▪ Asume una actitud crítica al escuchar a otros. ▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación. ▪ Reconoce la importancia de participar en discusiones y aportar a las ideas de otros. ▪ Acepta las normas de comportamiento en diferentes situaciones	▪ Integra efectivamente medios digitales. ▪ Selecciona fuentes variadas y confiables de información. ▪ Presenta la información organizada apropiadamente de acuerdo con el propósito y la audiencia. ▪ Presentaciones orales ▪ Produce un discurso organizado. ▪ Maneja diversas tipologías de discursos orales (oratoria, entrevista, adivinanzas, monólogos, entre otros). ▪ Utiliza un estilo apropiado para el propósito y la audiencia. ▪ Se expresa con coherencia,

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Retrocomunicar • Adaptar el registro según el contexto • Responder o reaccionar en la comunicación • Exponer de manera coherente las ideas • Considerar a la audiencia • Brindar trato cordial ▪ Reglas sociocomunicativas - Reglas para la participación en discusiones: esperar su turno para hablar, tiempo límite, roles… ▪ Funciones del lenguaje - Actitud del hablante ▪ Lenguaje verbal y no verbal: modulación de la voz, dominio de gestos, silencios, signos no verbales ▪ Registro formal e informal del habla según el contexto comunicativo	alternas u opuestas. ▪ Presenta información, hallazgos y evidencia de apoyo para que los oyentes puedan seguir la línea del razonamiento. ▪ Hace uso estratégico de los medios digitales (texto, gráficas, audio, visuales, elementos interactivos) en las presentaciones para añadir interés y para mejorar la comprensión de la evidencia, los hallazgos y los razonamientos. ▪ Apela a cuestiones emocionales para alcanzar la efectividad en la argumentación. ▪ Utiliza apropiadamente lenguaje técnico en sus discursos orales.	comunicativas. ▪ Toma conciencia de la importancia de documentarse antes de hacer una presentación oral. ▪ Reconoce la importancia de usar evidencia de un texto al presentar la postura del autor o de un personaje. ▪ Toma conciencia de que las cuestiones éticas dan tono y perspectiva a un discurso. ▪ Demuestra interés y responsabilidad por la producción de textos orales. ▪ Valora la diversidad de recursos retóricos que contribuyen a lograr una buena argumentación.	corrección y claridad. ▪ Bosquejos ▪ Organizadores gráficos ▪ Discursos formales ▪ Utiliza de manera eficaz el lenguaje no verbal. ▪ Representación teatral - Sigue las acotaciones. ▪ Se memoriza correctamente poemas propios o de la literatura. ▪ Utiliza la entonación y las expresiones adecuadas al tono del poema para evocar las emociones en la audiencia. ▪ Maneja diversas tipologías del discurso oral.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Modos de elocución: - Narración - Descripción - Exposición - Argumentación - Diálogo ▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir - Retórica (recursos): paralelismo, repetición, analogías, figuras de dicción, entre otros - Valor estético ▪ El discurso persuasivo - Tesis (idea principal) - Ideas secundarias - Razonamiento lógico - Opiniones divergentes - Argumento y contrargumento • Tomar postura: a favor o en contra • Refutar • Falacia	▪ Utiliza recursos del lenguaje no verbal para enriquecer sus expresiones: modulación de voz, dominio de gestos, silencios. ▪ Evalúa el punto de vista más convincente con la ayuda de diferentes medios. ▪ Determina qué información adicional o investigación se requiere para profundizar o completar la tarea. ▪ Analiza, categoriza e integra múltiples discursos orales.	▪ Reconoce que las expresiones no verbales refuerzan el discurso oral. ▪ Valora estéticamente la producción literaria. ▪ Valora y aprecia otras culturas mediante la investigación, comparación y análisis de medios informativos. ▪ Toma conciencia de la importancia de citar información sólida para apoyar sus inferencias y conclusiones. ▪ Toma decisiones de manera civil y democrática. ▪ Responde con consideración a perspectivas diferentes.	▪ Dramatizaciones - Diálogo, monólogo, soliloquio ▪ Declamaciones de poemas ▪ Listas de cotejo ▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Rúbricas (baremos): diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Demuestra dominio del español formal al considerar las figuras de dicción. ▪ Identifica, infiere y analiza

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Argumento objetivo y subjetivo • Credibilidad - Tipos de argumentos (de autoridad, de experiencia personal y causa y efecto, entre otros) - Conclusiones ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público ▪ Estructura del discurso ▪ Cualidades del discurso oral: elocuencia, precisión, fluidez, claridad, elegancia, entre otros ▪ Técnicas de persuasión - Características del buen orador ▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, **entrevista**, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, **discurso oral** formal e informal (espontáneo), **monólogo** ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos,			mensajes e información de acuerdo con la actitud y el lenguaje corporal del hablante. ▪ Usa efectivamente medios digitales para apoyar la exposición oral.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
multimedios ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales			
DUODÉCIMO GRADO			
▪ Acto comunicativo y sus elementos ▪ Punto de vista o perspectiva de los hablantes en el acto comunicativo ▪ Conducta ética, valores, virtudes humanas, juicios de valoración en la comunicación oral ▪ Objetividad y subjetividad ▪ Procesos de comprensión auditiva y expresión oral ▪ Reglas sociocomunicativas ▪ Funciones del lenguaje - Actitud del hablante	▪ Reconoce los elementos de la comunicación. ▪ Inicia, participa y promueve una variedad de discusiones colaborativas. ▪ Discute y aporta a las ideas de los demás. ▪ Expresa las ideas propias clara y persuasivamente. ▪ Lee y estudia el material con anticipación. ▪ Comenta sobre el material estudiado, refiriéndose a la evidencia sobre el tema	▪ Acepta las opiniones de los demás. ▪ Muestra respeto por las opiniones divergentes. ▪ Demuestra interés por escuchar a otros. ▪ Asume una actitud crítica al escuchar a otros. ▪ Muestra empatía y respeto en el proceso comunicativo al considerar el punto de vista o perspectiva de los interlocutores en la comunicación.	▪ Promueve discusiones y toma decisiones de forma civil y democrática. ▪ Responde a la retroalimentación de forma adecuada. ▪ Trabajos cooperativos ▪ Se prepara y documenta antes de presentar algún tema. ▪ Se expresa con coherencia, corrección y claridad. ▪ Utiliza un registro adecuado a la situación comunicativa.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Lenguaje verbal y no verbal: modulación de la voz, dominio de gestos, silencios, signos no verbales ▪ Registro formal e informal del habla según el contexto comunicativo ▪ Modos de elocución: - Narración - Descripción - Exposición - Argumentación - Diálogo ▪ Oratoria - Arte de hablar con elocuencia - Propósitos: conmover, convencer y persuadir - Retórica (recursos): paralelismo, repetición, analogías, figuras de dicción, entre otros - Valor estético ▪ Hablante, conferenciante u orador ▪ Oyente, audiencia o público ▪ Estructura del discurso	o texto para investigar, analizar y evaluar las ideas que se discuten. ▪ Colabora e informa sobre actividades de aprendizaje en grupos pequeños. ▪ Trabaja con los compañeros para promover discusiones y poner en práctica la toma de decisiones de manera civil y democrática. ▪ Establece metas claras, fechas límite y roles individuales. ▪ Propicia conversaciones al plantear y responder preguntas que indagan sobre el razonamiento y la evidencia. ▪ Asegura un foro para la	▪ Reconoce la importancia de participar en discusiones y aportar a las ideas de otros. ▪ Acepta las normas de comportamiento en diferentes situaciones comunicativas. ▪ Toma conciencia de la importancia de documentarse antes de hacer una presentación oral. ▪ Valora independientemente asuntos de ética. ▪ Se responsabiliza por el uso y la producción de textos orales. ▪ Toma conciencia de la importancia de expresarse	▪ Toma en consideración a su audiencia y propósito para incorporar recursos retóricos que contribuyan a la efectividad del discurso. ▪ Exposiciones orales ▪ Prepara sus ponencias con anticipación. ▪ Selecciona fuentes variadas y confiables de información. ▪ Produce un discurso organizado. ▪ Utiliza un estilo apropiado para el propósito y la audiencia. ▪ Se expresa con coherencia, corrección y claridad. ▪ Bosquejos ▪ Discursos orales

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Métodos deductivos e inductivos ▪ Cualidades del discurso oral: elocuencia, precisión, fluidez, claridad, elegancia, entre otros ▪ Discursos argumentativos: tesis, razonamiento lógico, argumentos (tipos), refutación, falacias, conclusión, recomendaciones ▪ Discursos expositivos: hechos, datos, hallazgos, opiniones fundamentadas, justificaciones ▪ Características del buen orador ▪ Conducta ética, valores y virtudes en los discursos ▪ Formas de exposición oral: diálogo, discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, **entrevista**, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, **discurso oral** formal e informal	diversidad de posturas en cuanto a la discusión de temas. ▪ Aclara, verifica, cuestiona ideas y conclusiones. ▪ Promueve perspectivas creativas y divergentes. ▪ Expresa juicios de valoración (juzga y valora). ▪ Identifica, reconoce y usa las diferentes funciones del lenguaje. ▪ Identifica e interpreta mensajes e información basados en la actitud y el lenguaje corporal del hablante. ▪ Evalúa puntos de vista, posturas y señales no verbales para expandir la habilidad de la	de manera clara y promover discusiones de manera civil y democrática. ▪ Toma conciencia de la importancia de considerar a la audiencia y el propósito de la tarea para lograr un discurso efectivo. ▪ Reconoce que la comunicación no verbal refuerza el discurso oral de acuerdo con el contexto y la audiencia. ▪ Muestra interés por desarrollar un estilo propio al hablar. ▪ Toma conciencia de la importancia de prepararse antes de hacer una presentación oral.	▪ Se memoriza correctamente poemas propios o de la literatura. ▪ Utiliza la entonación y expresiones adecuadas al tono del poema para evocar las emociones en el receptor. ▪ Maneja diversas tipologías del discurso oral. ▪ Dramatizaciones - Diálogo, monólogo, soliloquio ▪ Declamaciones de poemas ▪ Listas de cotejo ▪ Preguntas abiertas ▪ Lectura oral de textos ▪ Rúbricas (baremos): diálogo,

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
(espontáneo), **monólogo**, entre otros ▪ Recursos tecnológicos: visuales, auditivos, multimedios. ▪ Cualidades de la expresión oral: registro, dicción, volumen, coherencia, claridad, fluidez, emotividad y movimientos corporales ▪ Medios de comunicación masiva	comunicación verbal. ▪ Utiliza recursos del lenguaje no verbal para enriquecer sus expresiones: modulación de voz, dominio de gestos, silencios. ▪ Utiliza métodos deductivos e inductivos al presentar la argumentación en una exposición oral. ▪ Usa elementos estéticos y retóricos para crear un estilo efectivo en su discurso. ▪ Usa diferentes registros. ▪ Utiliza recursos gráficos y tecnológicos para reforzar sus ideas en una exposición oral. ▪ Evalúa el razonamiento y el uso de la evidencia que		discusión socializada, debate, conversatorio, mesa redonda, presentación oral, entrevista, conferencia, panel, foro, dramatización, declamación, discurso oral formal e informal (espontáneo) ▪ Usa efectivamente medios digitales para apoyar la exposición oral. ▪ Organizadores gráficos - Diagramas - Mapas conceptuales ▪ Evalúa la credibilidad de las diversas fuentes en caso de discrepancias.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	hace el hablante. ▪ Evalúa la postura, el registro y el tono del hablante en la exposición oral.		

Estándar para la Comprensión de Lectura de Textos Literarios e Informativos

Mucho antes de que un niño empiece a aprender a leer, ya se han formado algunas actitudes respecto a la cultura escrita: reconoce que hay que leer las letras, los libros y todo lo que está impreso. Todo depende de cómo haya vivido los primeros años de su vida, de si en su entorno hay muchos libros o ninguno, de si ve a menudo a personas (padres o hermanos) que leen, o de si ya empieza a mirar y observar libros (de tela, cartón, papel; sin letra, con algo de letra, con bastante letra, etc.). En conjunto, los familiares y el entorno transmiten subliminarmente una actitud definida hacia la lectura. El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes de la escuela y acaba mucho después, pues acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea del currículo escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias. En secundaria, no hay que entender que los alumnos saben leer, sino que se les puede enseñar a leer aún mejor. En el área de geografía o de física, los maestros son tan responsables de enseñar a leer como los de las áreas de lengua (Cassany et al., 2015).

La lectura como proceso cognitivo y lingüístico está determinada por el pensamiento y el lenguaje; permite comprender mejor la vida, la ciencia, la cultura, el mundo. Leer manifiesta una conducta inteligente, y el cerebro, como centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información, lleva al lector a obtener sentido del texto (Goodman, 1994). En consecuencia, la comprensión de la lectura conlleva un proceso interactivo y constructivo gracias al intercambio entre el lector y el texto (Maguiña, 2003). Resulta en el producto de la reciprocidad entre información lingüística y conceptual que posee el lector y aporta el texto escrito (Dubois, 1991, Viglione, López y Zabala, 2005, Grabe y Stoller, 2011).

El acto de leer exige al individuo ser crítico ante la información recibida y *exige su participación activa: a partir de signos impresos que reconstruyen palabras, se crean imágenes internas que estimulan el proceso de pensamiento y la creatividad, sobre la base de experiencias y necesidades propias.*

Leer implica un proceso de construcción y reconstrucción del sentido de un texto que el lector realiza a partir de sus experiencias y expectativas del proceso de leer y del texto mismo. Es, además, comprender e interpretar la palabra escrita y demostrar que entiende su mensaje al recrear significados de un código escrito. En el proceso de leer, ocurren dos operaciones formales simultáneamente: **descodificar** y **comprender**. La *descodificación* consiste en reconocer signos gráficos, cuyo aprendizaje se logra mediante el conocimiento del alfabeto, y traducirlos por medio de la lectura oral o la transcripción de un texto. La *comprensión* apunta al proceso de construir el sentido de los mensajes escritos en los que un lector —quien es portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, entre otros— interactúa con un texto —que es portador de significado cultural, ideológico, político y estético particular, entre otros—.

Esta visión de la lectura concuerda con la postura de Goodman (1994), quien estableció que, al leer, se obtiene sentido a partir de un texto escrito y, en consecuencia, el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que brinda el texto. Además, señaló que un lector comprende un texto cuando reconoce e identifica los significados, los universos implícitos y explícitos, cuando puede relacionarlos con aquello que ya sabe, con sus intereses y con el mundo que le rodea. Esta postura sobre qué es leer se apoya en los trabajos de Vygotsky (1962) y Ausubel (1963, 2002), quienes postularon la función social del lenguaje y la importancia de establecer conexiones con las estructuras cognitivas previas del estudiante, respectivamente. Además, Goodman (1994) señaló que, para ordenar un texto y comprenderlo, el lector tiene que interactuar con él, es decir, debe desplegar una gran actividad cognoscitiva cuando actúe sobre el texto. En ese proceso, establecerá preguntas que guiarán su lectura y se acercará a la metacognición, entendida como un conjunto de estrategias que le permitirán relacionar la información nueva con sus conocimientos previos sobre el tema en cuestión, tener propósitos reales de lectura, aproximarse a la obtención de sus objetivos de lectura y reconocer los aspectos fundamentales del texto (Goodman, 1994 y Ausubel, 1963).

El lector aplica sobre lo leído sus propios códigos interpretativos, lo cual le permite extraer el significado de acuerdo con sus experiencias previas, el manejo previo del lenguaje y el dominio sobre el contenido.

Según Solé (1996), la lectura es un proceso interactivo mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión, intervienen el texto (su forma y fondo) y el lector (expectativas y conocimiento previo). El lector necesita manejar con soltura habilidades de descodificación, mientras aporta al texto sus propios objetivos, ideas y experiencias previas. El lector aplica un proceso permanente de predicción e inferencia, apoyado en la información que aporta al texto y su propio conocimiento.

La lectura como un proceso interactivo y transaccional

El modelo de la lectura como un proceso interactivo, cuyo máximo exponente es Kenneth Goodman (1982), describe el proceso de lectura como una interacción entre el pensamiento y la lengua. Para Goodman, la lengua es la forma más común de expresión y se aprende mejor cuando el enfoque no es sobre la lengua, sino en el sentido que se comunicó. Según este modelo, la lectura como proceso se compone de tres etapas: **prelectura, lectura** y **poslectura**. La **prelectura** apunta a un primer acercamiento al texto para conocer de manera general, por medio de actividades, la estructura y el contenido. En la etapa de **lectura**, el lector realiza una aproximación al texto consciente y activa que permite la interpretación. Ya en la **poslectura** se proveen actividades que ayudan al público a comprender mejor (Goodman, 1986).

El modelo de la lectura como proceso transaccional, cuya máxima exponente es Louise

M. Rosenblatt (1978, 1994), plantea el proceso de lectura como una transacción entre el lector y el texto en un momento dado. Distingue este modelo que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. El modelo transaccional de la literatura analiza la naturaleza recíproca de la experiencia literaria y explica por qué el significado no se ubica solo en el texto ni tampoco en el lector (Dubois, 2001). De acuerdo con este modelo, la lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y un texto en determinadas circunstancias (Rosenblatt, 1995). Esto implica que el lector trae al texto sus conocimientos, su experiencia y, mediante el acto de la lectura, el texto logra su significación. Este modelo, al igual que el de Goodman, considera que la dinámica de la lectura no es lineal. Según Rosenblatt, la lectura implica una transacción, un proceso en curso en el cual los elementos o factores que intervienen son aspectos de una situación total, cada uno condiciona al otro y, a la vez, se condicionan mutuamente (Rosenblatt, 1995). Esto implica que el lector y el texto son mutuamente dependientes durante el proceso de la lectura, y el sentido de la lectura surge de su comprensión mutua (Viglione, López y Zabala, 2005). Esta concepción de la lectura no contradice el modelo interactivo de Goodman (1994) quien considera a la lectura como una transacción entre el lector y el texto en que las características de estos son importantes.

Ambos modelos hacen hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él, a base de sus conocimientos previos. Por lo tanto, la comprensión varía de estudiante a estudiante, dado que cada uno de ellos posee unas vivencias únicas, tiene unas relaciones muy particulares con la página impresa y, además, sus habilidades para procesar un texto son diferentes. De ahí que no exista una sola interpretación. Leer, pues, es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está solo en el texto, ni tampoco en el contexto o en el lector, sino en la interacción y transacción de los tres componentes. La comprensión de un texto puede estar condicionada por el léxico, la consistencia temática, la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical. De igual forma, el proceso de lectura estará influenciado tanto por el **contexto lingüístico** y el **situacional** (extralingüístico) como por el **psicológico** de la persona que lee (Quintana, 2010 y Cassany et al., 2015).

En resumen, la interacción y transacción entre el texto, el contexto y el lector componen el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso

de relacionar la información nueva con la antigua es el de la comprensión. Decir que se ha comprendido un texto equivale a afirmar que se ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

Estrategias para la comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora son recursos metacognitivos que permiten al lector asumir el control del proceso de lectura y construir el significado de lo leído. Martello (1991) ofrece varias razones de la importancia de adquirir estrategias de comprensión lectora que permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información textual, mejorar la atención, la memoria, la comunicación y el aprendizaje, así como reflejar la metacognición y la motivación del lector y mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Las estrategias de comprensión lectora se pueden clasificar según su uso (Block y Pressley, 2002; y Solé, 2002): **antes**, **durante** y **después** de la lectura. Antes de la lectura se utilizan para activar los conocimientos previos, determinar los objetivos de la lectura y anticipar el contenido textual al predecir y formular hipótesis; durante la lectura, para inferir, revisar y comprobar la comprensión y desprender qué no está explícito en el texto; después de la lectura, para recapitular y resumir el contenido, facilitar al lector el corregir errores de comprensión, el control del nivel de comprensión alcanzando y transferir el conocimiento obtenido por medio de la lectura. Todo docente enfrenta el reto de propiciar experiencias de aprendizaje que fomenten la comprensión lectora para ayudar al estudiante a ser un buen lector.

El docente facilitará la aplicación de las estrategias para la comprensión lectora al seleccionar lecturas pertinentes para sus estudiantes (Gutiérrez y Slamerón, 2012). Además, proveerá experiencias significativas para fomentar la comprensión lectora, de tal manera que el estudiante pueda organizar, analizar, evaluar y aplicar el conocimiento adquirido.

Goodman (1994) destaca que el lector usa diversas estrategias para construir los significados. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Todos los lectores, aun los pocos diestros, utilizan estas estrategias. Lo que los diferencia es la calidad con que las utilizan.

ESTRATEGIAS DE LECTURA	EXPLICACIÓN
Muestreo	El lector selecciona, mediante una revisión rápida del texto, qué es relevante y qué no, para no sobrecargar el aparato perceptivo.
Predicción	El lector utiliza todo el conocimiento disponible y sus esquemas para predecir qué vendrá en el texto y cuál será su significado, para predecir el final de una obra, la lógica de una explicación, entre otras cosas.
Inferencia	El lector complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya posee.
Verificación	Permite confirmar o rechazar lo establecido en el muestreo, hacer predicciones o inferencias, para controlar y asegurarse de que su propia lectura tenga sentido, pues es su manera de preocuparse por la comprensión.
Autocorrección	El lector considera la información que tiene u obtener más información cuando no puede confirmar sus expectativas. En este proceso se corrigen equivocaciones cometidas ante significados del texto.

No importa su longitud o brevedad, en el proceso de interactuar con el texto se pueden utilizar estas estrategias, entre otras, para facilitar la construcción del significado. Aunque la complejidad de los textos cambia cuando el lector adquiere mayor dominio de la lectura, el proceso que utiliza para comprender continúa siendo el mismo, en todos los grados. Construir el significado en todos los niveles del aprendizaje conlleva:

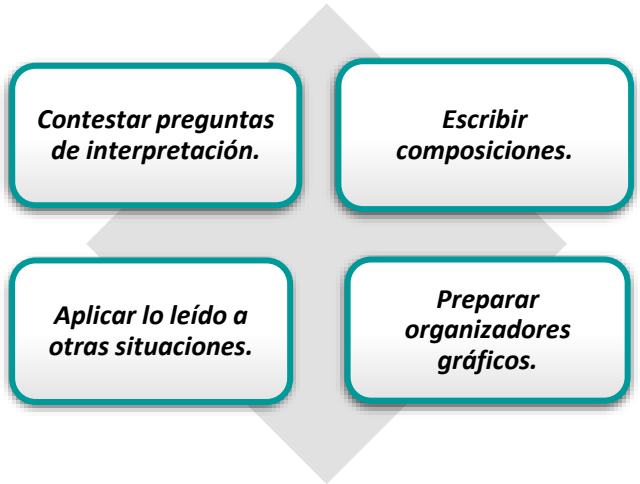
- utilizar efectivamente las estrategias y las claves en contexto para el reconocimiento de palabras;
- comprender el vocabulario, inclusive las figuras del lenguaje;
- integrar el conocimiento preciso a la información del texto;
- monitorear la propia comprensión;
- analizar y evaluar críticamente.

La enseñanza del proceso de lectura: un paso por los niveles

El proceso de lectura se completa cuando, además del nivel literal y del nivel inferencial, el lector llega al nivel crítico y al nivel dialógico (Regueiro, 2011). Esto se produce cuando el lector establece comparaciones con sus propios saberes, al cuestionar, aceptar o rechazar lo

planteado en el texto; al dialogar con el autor, sus personajes, con otras obras, o con otras voces de la cultura que ha leído o escuchado antes; al activar sus múltiples códigos de significación frente a la propuesta significativa que el texto representa. Por otra parte, el texto y el contexto también determinan la comprensión lectora.

La acción educativa debe dirigirse a enseñar la lectura como un proceso, y en el salón de clases deben considerarse las etapas de lectura y proveerse actividades previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Solé, 2002 y Cassany et al., 2015). En el primer momento en que se asigna una lectura, ya sea para realizarla en clase o en la casa como asignación, el maestro debe establecer claramente cuál es el propósito de la lectura, ya que este incide en la comprensión del texto. Luego de establecer el propósito de la lectura, es importante proceder con la activación del conocimiento previo de los estudiantes para que les sea más fácil la comprensión del texto. Este subproceso deberá modelarse en clase. Cuando se inicie la lectura, el docente, usando la estrategia de pensar en voz alta, debe modelar el proceso mental que se lleva a cabo mientras se lee. En este subproceso se enseña a los estudiantes las estrategias de lectura para procesar un texto. Estas estrategias deberán modelarse y practicase durante el proceso lector, y no de forma aislada, pues, de lo contrario, el estudiante no aprenderá a utilizarlas al momento de leer. Al finalizar la lectura, será igualmente imprescindible realizar actividades propias de este subproceso, tales como:



Con este método, el estudiante deberá, progresivamente, convertirse en un lector estratégico, en un lector competente. El **lector estratégico** es aquel que comprende que tiene que tomar en consideración el propósito de la lectura y el tipo de texto para saber cuáles son las estrategias que tiene que utilizar con el fin de procesar el texto.

El maestro juega un papel muy trascendental en todo el proceso de lectura: por ser un mediador de aprendizajes, es el responsable de contagiarles a sus estudiantes el deseo de leer (Teixidor, 2005). El maestro es el lector principal del grupo; es el modelo a imitar, pues el aprendizaje del proceso de lectura no puede quedarse en la teoría, sino que requiere de demostración. Por eso, conviene que hable de sus lecturas y de sus experiencias como lector. Es al docente a quien corresponde la responsabilidad de fomentar en los estudiantes la práctica de la lectura como un medio para aprender sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea, a la vez que anima a leer por placer.

La enseñanza del proceso de la lectura debe rescatar el concepto del **placer** aplicado a la lectura. Lamentablemente, las nuevas generaciones asocian el acto de leer con **obligación**, **trabajo** o **asignación**. Muchos no viven la experiencia del contacto con el libro más que en la escuela, y esto ha contribuido a una concepción negativa de la lectura. Muchos profesionales se espantan frente a los libros, los consideran como una obligación de sus tiempos de estudio, y no se apasionan por ellos. La escuela debe promover actividades de **lectura por placer**, sin tareas, sin obligaciones, que estimulen al estudiante a ser lector por elección y por convicción, y no por obligación.

La lectura de textos literarios e informativos

Un texto presenta un conjunto coherente de enunciados que forma una unidad de sentido y que tiene intención comunicativa (pretende transmitir un mensaje). Existen dos tipos de texto: los literarios y los informativos (no literarios).

Los **textos literarios** son todos los escritos que pertenecen a algún género propio de la literatura: novela, cuento, poesía, drama, ensayo. Son obras de arte que utilizan como medio de expresión las palabras; significa, entonces, que hablar de textos literarios equivale a hablar de literatura. Por lo tanto, en un texto literario predomina la función poética del lenguaje, es decir, la composición del texto atiende fundamentalmente a la forma en sí del lenguaje, a su belleza y a su capacidad para recrearnos mundos imaginarios. El texto literario sirve al ser humano y a los pueblos para comunicar libremente sus ideas, valores y emociones mediante el uso del lenguaje artístico y, como literatura, cumplirá con alguna o varias funciones.

Función de la literatura	Descripción
Estética	La literatura trasmite la belleza gracias a la palabra.
Social	La obra literaria es testimonio de una época, de los ideales y del entorno histórico en los cuales se desenvuelve.
Cultural	La literatura afirma y transmite los valores universales o comunes de la humanidad. Por medio de la literatura, el ser humano plasma sus ideales, sus costumbres, su cultura y sus anhelos.
Afectiva	El lenguaje literario tiene más carga emotiva que el lenguaje cotidiano, pues su principal preocupación es sensibilizar al lector con el contexto social de la obra.

Cuando se habla de un **texto informativo** o **no literario**, se refiere únicamente a aquel texto que ha sido escrito por un emisor cuya intención principal es, como se dijo, dar a conocer algo, sin que intervengan primordialmente sus emociones ni deseos. Su función predominante es la informativa, es decir, comunicar, trasmitir o explicar una información. La función del lenguaje que está activa en un texto informativo es la referencial o representativa, en otras palabras, aquella en la que el emisor elabora mensajes que están relacionados con su entorno o con objetos externos al acto comunicativo.

Lo central del texto informativo no son los elementos artísticos que se presentan por medio de la palabra escrita, sino la información. Dentro de un texto informativo, encontraremos, además de la exposición, otras formas del discurso como descripciones de objetos o personas, narraciones de hecho y argumentaciones sobre una situación. El texto informativo es usual y más corriente en los medios informativos, como los periódicos o las revistas.

Las estrategias de lectura para abordar ambos tipos de texto son las mismas, sin embargo, las consideraciones de forma y fondo se atenderán según cada texto y sus propósitos.

La lectura ya no se considera como algo que se adquiere en los primeros años de escolarización, sino, más bien, *como un "conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan" (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] de la OCDE, 2006, p. 48).*

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y *ASSESSMENT* DEL ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS. El estudiante, mediante el dominio de los cinco componentes lingüísticos, examina, organiza y evalúa información de textos literarios e informativos para construir un significado del texto y desarrollar el pensamiento crítico.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
PRIMERO A SEXTO GRADO			
▪ El proceso de lectura (antes, durante y después) - Predicciones - Ilustraciones (figuras, imágenes, gráficas, diagramas) • Pistas visuales ▪ Texto, contexto y lector - Propósito del texto ▪ Lectura - Oral - Compartida - Dirigida - Dramatizada (animación de la lectura)	▪ Aplicación del proceso lector ▪ Comprende, independiente y competentemente, textos literarios e informativos al aplicar el proceso de lectura. ▪ Utiliza ilustraciones, detalles y palabras en historias para describir los personajes, el lugar y los eventos claves en una historia. ▪ Demuestra comprensión de un texto y sus elementos al utilizar ilustraciones y palabras impresas o digitales.	▪ Valora positivamente la lectura como herramienta de construcción de conocimiento y de aprendizaje. ▪ Aprecia la lectura como fuente de enriquecimiento y de placer. ▪ Estima la calidad estética de los textos leídos. ▪ Expresa interés por describir y explorar el mundo y el sentido de la fantasía y de la imaginación.	▪ Lee detenidamente para hacer inferencias lógicas, llegar a conclusiones y establecer conexiones entre diferentes textos. ▪ Identifica información en conflicto, subjetividad en los puntos de vista (narrador, autor, pares, entre otros). ▪ Usa evidencia textual para apoyar los resúmenes y las interpretaciones. ▪ Determina la idea central o los

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Recursos audiovisuales o multimedios para animar la lectura ▪ Estrategias de lectura: predicciones, hacer preguntas (inquirir), releer, usar pistas visuales, predicción, automonitoreo, autocorrección, parafraseo, visualización, inferencias, reflexión metacognitiva, entre otros ▪ Niveles de lectura (literal, interpretativo y crítico)	▪ Explica cómo aspectos específicos de las ilustraciones o imágenes de un texto contribuyen a aclarar lo expresado por medio de las palabras en un texto. ▪ Explica cómo imágenes específicas aclaran un texto y contribuyen a la comprensión. ▪ Analiza cómo los elementos visuales y de múltiples medios contribuyen al significado, tono o belleza de un texto. ▪ Lee cuentos, dramas o poemas; los compara y contrasta con lo que percibe al escuchar o ver recursos audiovisuales o multimedios del mismo texto. ▪ Identifica el propósito de un texto al considerar el contexto de la lectura y sus experiencias previas.	▪ Muestra aprecio e interés por usar la biblioteca como fuente de información y como medio para desarrollar el hábito de lectura. ▪ Aprecia los valores culturales, sociales y éticos de los textos. ▪ Exterioriza una actitud crítica ante los contenidos de los textos leídos. ▪ Exhibe interés por las posibilidades expresivas que tienen los textos literarios. ▪ Valora positivamente las tipologías de textos informativos, tales como: biografías, cartas, diarios, diccionarios, anuncios, noticias, artículos, mapas, gráficos, esquemas, entre otros.	temas de un texto. ▪ Produce un resumen de las ideas claves y detalles. ▪ Elabora soluciones para un problema. ▪ Explica las relaciones entre los diferentes textos. ▪ Analiza cómo estas relaciones influyen en el desarrollo de los eventos e individuos y en los temas universales. ▪ Interpreta palabras y frases utilizadas en el texto. ▪ Aplica el conocimiento sobre el origen de las palabras (etimología), sus derivados y el lenguaje figurado para determinar significados técnicos, connotativos y denotativos.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Aplica diversas formas o modalidades de lectura, según los propósitos establecidos. ▪ Utiliza diversas estrategias de lectura, como hacer predicciones, elaborar preguntas, releer y usar las pistas visuales, para construir la comprensión del texto. ▪ Utiliza estrategias de lectura para monitorear la comprensión de textos literarios y no literarios. ▪ Hace libre selección de estrategias de lectura y mantiene un esfuerzo continuo para alcanzar la comprensión necesaria de diferentes textos. ▪ Utiliza frases de automonitoreo y técnicas de autocorrección. ▪ Formula preguntas (quién, qué,	▪ Manifiesta sensibilidad crítica frente a los mensajes que ofrece la publicidad y los medios de comunicación. ▪ Expresa interés por el manejo de recursos tecnológicos audiovisuales y multimedios para comprender mejor un texto o presentar un análisis de este. ▪ Valora la importancia de los personajes y sus acciones y relaciones. ▪ Integra los diferentes procesos para llegar a una comprensión completa del texto. ▪ Reconoce la importancia de ser holístico en el proceso de lectura. ▪ Interioriza las partes del texto	▪ Evalúa cómo la selección de un vocabulario específico, la sintaxis, el tono y la voz le dan forma al significado para sustentar el propósito del texto y del autor. ▪ Analiza cómo estructuras y patrones específicos del texto dan secuencia a las ideas o afectan el tono, mientras considera las relaciones entre las partes del texto. ▪ Interpreta cómo capítulos, escenas o estrofas particulares componen la estructura general de un texto de los diferentes géneros literarios y contribuyen al desarrollo de un tema, lugar o argumento. ▪ Investiga cómo una oración, párrafo o capítulo conecta y

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	dónde, por qué y cómo) y las responde para demostrar comprensión de los detalles claves del texto. ▪ Automonitorea y profundiza la comprensión al utilizar la reflexión metacognitiva. ▪ Responde una pregunta en particular al leer un texto. ▪ Participa en actividades de lectura y escritura guiadas e independientes. ▪ Adquiere fluidez y experimenta el éxito como lector. ▪ Lee con fluidez y comprende textos literarios y no literarios de complejidad adecuada según el grado. ▪ Lee y comprende textos informativos y literarios	llegando a conclusiones acertadas y demostrando comprensión coherente y lógica. ▪ Aprecia la calidad estética de los textos leídos. ▪ Estima los valores culturales, sociales y éticos de los textos. ▪ Aprecia y se identifica con los textos puertorriqueños. ▪ Denota una actitud crítica ante los contenidos de los textos leídos. ▪ Interioriza el mensaje al que apela el autor utilizando las diferentes técnicas. ▪ Colabora en las discusiones, con respeto, para contribuir en la clase o en los trabajos en pareja	contribuye al desarrollo de las ideas. ▪ Reconoce e interpreta cómo los autores utilizan el lenguaje literario y las estrategias narrativas, el estilo del discurso, las técnicas persuasivas y la propaganda para lograr su propósito o punto de vista y evocar una respuesta emocional. ▪ Analiza cómo estructuras y patrones específicos del texto dan secuencia a las ideas o afectan el tono, mientras considera las relaciones entre las partes del texto. ▪ Integra y evalúa información, incluso visual y cuantitativa, presentada en diversos medios y formatos para exponer ideas, resolver conflictos y desarrollar

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	independiente y proficientemente. ▪ Desarrolla progresivamente su habilidad lectora para avanzar por los niveles de lectura.	o grupales. ▪ Valora el estilo único de cada autor para embellecer y destacar los diferentes tipos de textos. ▪ Disfruta la lectura variada tanto en el hogar como en la escuela.	una interpretación que va más allá de la que está explícitamente en el texto. ▪ Analiza dos o más textos que atienden el mismo tema para adquirir conocimiento, comparar los métodos de los autores o determinar cómo estos llegan a conclusiones similares o diferentes.
▪ Textos literarios: cuentos, poemas, dramas, novela ▪ Textos no literarios (informativos): cartas, anuncios, noticias, autobiografías, biografías, gráficas, figuras, diagramas, entre otros	▪ Identifica las diferencias principales entre libros de cuentos y libros de información. ▪ Reconoce las características de los textos literarios y no literarios ▪ Distingue entre texto literario y no literario. ▪ Demuestra comprensión de las diferencias y semejanzas entre un texto literario y no literario. ▪ Establece conexiones entre diferentes textos y sus propósitos.	▪ Demuestra curiosidad sobre los mensajes ocultos en los textos mediante lenguaje figurativo. ▪ Demuestra responsabilidad en los diferentes trabajos asignados tanto individuales como grupales. ▪ Respeta la opinión y punto de vista del autor, los personajes, sus compañeros y el maestro. ▪ Asume un rol participativo en la clase. ▪ Disfruta al utilizar las diferentes	▪ Evalúa las influencias filosóficas, políticas, religiosas, étnicas y socioeconómicas en una variedad de textos de diferentes periodos y reconoce su impacto sobre cómo se percibe a sí mismo y al mundo. ▪ Explica la importancia histórica y cultural de la literatura producida en Puerto Rico; valora, mediante las expresiones y los actos, las

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Reconoce la organización y las características de los textos informativos y literarios. ▪ Describe cómo las características de los textos literarios, como la poesía, el cuento o el drama, influyen en su significado. ▪ Conoce y utiliza varias características del texto (leyenda, letras en negritas, subtítulos, glosario, índice, menú electrónico, íconos, notas al calce) para encontrar datos clave o información en el texto eficientemente. ▪ Lee textos literarios e informativos para explicar eventos, procedimientos, ideas o conceptos históricos, científicos o técnicos, según la información específica del texto.	técnicas para demostrar su punto de vista en representación de un personaje. ▪ Respeta la diversidad de opiniones y los puntos de vista de cada persona. ▪ Valora la información pertinente que ofrecen las ilustraciones para tener una completa comprensión del texto. ▪ Reconoce la importancia de argumentar con ideas claras y un vocabulario correcto y adecuado al tipo de texto. ▪ Demuestra aprecio de sí mismo, de su lenguaje, cultura y país con la ayuda de una diversidad de actividades de lectura y escritura (en grupo o independiente).	manifestaciones de la cultura puertorriqueña y otras culturas; reflexiona sobre cómo la lectura y la escritura impactan la percepción del mundo (por ejemplo: contrastar diversos puntos de vista, evaluar razonamientos, determinar la importancia o credibilidad). ▪ Lee y comprende, independiente y competentemente, textos literarios e informativos de diferentes niveles de complejidad para satisfacer diversos propósitos (por ejemplo: por placer, para ampliar el conocimiento, para resolver un problema, entre otros). ▪ Hace lecturas dramatizadas (animación de la lectura) de cuentos, poemas y dramas.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Análisis de textos literarios y no literarios: forma y fondo (nivel estructural, temático e interpretativo) - Información explícita e implícita - Distingue entre lo real y lo imaginario - Detalles • Específicos • De apoyo • Relevantes - Razones o argumentos • Objetivo • Subjetivo - Idea o mensaje central - Temas (primario y secundarios) - Orden de sucesos	▪ Identifica información explícita e implícita de un texto. ▪ Distingue lo real de lo imaginario por medio de la lectura o al escuchar una variedad de textos. ▪ Reconoce los detalles relevantes que le permiten construir una comprensión del tema o mensaje central del texto. ▪ Selecciona los detalles de apoyo que le permiten confirmar sus predicciones. ▪ Utiliza detalles claves y específicos para identificar una solución para los problemas planteados. ▪ Refiere detalles específicos del texto como base para las inferencias, opiniones y	▪ Muestra interés sobre su cultura, el origen de nuestro idioma y todo lo relacionado con nuestro país. ▪ Expresa emociones y sensibilidad en las discusiones relacionadas con el patrimonio cultural de Puerto Rico. ▪ Demuestra sensibilidad, tolerancia y respeto por sí mismo, sus compañeros y otros miembros de la comunidad: trato justo y no violento entre sus compañeros; trato justo y equitativo entre los géneros. ▪ Modela respeto ante la diversidad cultural presentada en la sala de clases. ▪ Muestra respeto por las diferentes culturas. ▪ Demuestra aprecio de sí mismo, de su lenguaje, cultura y país	▪ Modela la utilización de medios visuales para transferir una información a otros de forma más clara. ▪ Aplica el conocimiento textual adquirido como base para la comprensión y la exploración del propio idioma, la cultura y el país. ▪ Cuadernos de lectura - Incluyen organizadores gráficos sobre resúmenes de cuentos, características de las fábulas, líneas del tiempo, ejemplos de estrategias de lectura, vocabulario nuevo adquirido - Metas de lectura - Fluidez ▪ Portafolio de lectura e

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Resumen - Parafraseo - Narrador o punto de vista narrativo • Primera y tercera persona - Autor • Punto de vista o perspectiva del autor - Compara y contrasta (semejanzas y diferencias) textos, personajes, lugares, sucesos, temas, perspectivas - Datos y opinión - Causa y efecto - Problema y solución - Propuesta y datos de apoyo	conclusiones que ofrece. ▪ Identifica las razones que provee el autor para apoyar sus puntos de vista en el texto informativo. ▪ Explica cómo el autor utiliza razones (argumentos) y evidencia para apoyar ideas particulares dentro del texto. ▪ Evalúa los argumentos del autor en un texto informativo. ▪ Identifica hechos o detalles en un texto no literario que desarrollan o apoyan las ideas o el razonamiento del autor. ▪ Analiza cómo los autores utilizan los hechos, detalles y explicaciones para desarrollar ideas y apoyar sus razonamientos. ▪ En textos literarios y no	mediante una diversidad de actividades de lectura y escritura (en grupo o independiente).	ilustraciones - Procesos de la lectura (antes, durante y después) ▪ Cuaderno de investigación - Descubrimientos relacionados con su cultura, país e idioma ▪ Proyecto especial - Género específico y su relación con la cultura de algún país ▪ Observaciones del maestro - Superación de metas - Lecturas orales - Lecturas compartidas - Conferencias de lectura - Estrategias de lectura (individual, compartida, entre pares u otras) - Diálogo entre pares

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***

- Emociones y sentimientos
- Conexiones
- Analogía
- Citar información
- Tono
- Inferencias, conclusiones e interpretación
- Vocabulario
  • Lenguaje literal y figurado
  • Significados denotativos y connotativos
	literarios, identifica y explica las relaciones entre dato y opinión, causa y efecto, problema y solución, propuesta y datos de apoyo.
	▪ Identifica y explica las analogías en los textos.
	▪ Identifica el tema o mensaje central de un texto.
	▪ Explica cómo los detalles claves apoyan la idea o tema central.
	▪ Demuestra comprensión de la idea o mensaje central.
	▪ Utiliza la estructura lineal de la secuencia de cuentos para volver a contar los eventos oralmente o por escrito.
	▪ Resume cuentos o eventos con la secuencia correcta.
	▪ Interpreta el propósito del
			▪ Pruebas de comprensión preparadas por el maestro
			▪ Pruebas de análisis de diferentes versiones
			▪ Cuaderno o registro de reacciones sobre la lectura
			  - Señala lenguaje descriptivo, cultural y sensorial.
			▪ Organizadores gráficos
			  - Dato y opinión
			  - Causa y efecto
			  - Comparar y contrastar (semejanzas y diferencias)
			  - Real o imaginario
			  - Mapa de la estructura del texto literario o informativo (personajes, temas, lugares, datos, argumentos)

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	autor, mensaje o tema según los detalles del texto. ▪ Comprende un texto y lo resume. ▪ Identifica el punto de vista narrativo. ▪ Distingue entre el punto de vista del narrador, el de los personajes y el suyo propio. ▪ Compara y contrasta el punto de vista en cuentos diferentes, incluida la diferencia entre narraciones en primera y tercera persona. ▪ Identifica el propósito principal del texto informativo, incluido qué quiere responder, explicar o describir el autor. ▪ Opina y llega a conclusiones basadas en la información que		- Líneas de tiempo - Conexiones - Propuesta y datos de apoyo - Analogías - Problema y soluciones - Detalles de lectura - Características de los personajes - Imágenes sensoriales ▪ Tablas - Real vs. Imaginario - Causa y efecto - Dato y opinión - Propuesta y datos de apoyo - Problema y soluciones - Análisis de personajes y escenarios - Analogías - Imágenes sensoriales ▪ SQA

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	se encuentra en textos de diferentes formatos. ▪ Identifica el punto de vista o perspectiva del autor en un texto sobre el tema tratado. ▪ Compara su perspectiva sobre un tema con la del autor. ▪ Compara y contrasta cómo se tratan los temas y asuntos similares. ▪ Reconoce y describe las emociones y sentimientos que se observan en un texto y sus elementos. ▪ Hace conclusiones a base de la información presentada en un texto. ▪ Evalúa los elementos de un texto como, por ejemplo, intenciones o sentimientos de		▪ Diario reflexivo ▪ Bosquejos ▪ Presentaciones orales ▪ Lista de ajustes - Hechos añadidos a la presentación final basada en la retroalimentación de sus compañeros ▪ Lista de cotejo ▪ Rúbricas (baremos) - Presentación oral • Defensa de sus argumentos y puntos de vista - Dramatizaciones - Declamaciones - Trabajos en grupo - Conferencias - Juegos con palabras: sinónimos y antónimos

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	los personajes, eventos claves, problemas o soluciones, datos y opiniones, causas y efectos, entre otros, para construir una interpretación del texto. ▪ Construye una interpretación del contenido de un texto. ▪ Identifica semejanzas y diferencias básicas dentro de dos textos sobre el mismo tema. ▪ Compara y contrasta los personajes, el lugar y los eventos importantes de al menos dos versiones de la misma historia. ▪ Compara y contrasta las ideas más importantes y los detalles específicos presentados en dos textos que tratan el mismo tema.		- Organizador gráfico - Bosquejo - Resumen - Parafraseo - Resumen - Trabajos con ilustraciones representativas - Presentaciones orales que incluyen medios audiovisuales - Lista de cotejo - Tablas - Cuaderno de lectura - Proyectos especiales - Cuaderno de investigación

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Explica semejanzas y diferencias entre dos o más versiones de la misma historia escritas por autores diferentes o de distintas culturas. ▪ Discute las semejanzas y diferencias entre los cuentos e historias ya leídas. ▪ Utiliza sus experiencias para entender y hablar sobre un tema. ▪ Reconoce las similitudes entre experiencias personales, el texto y otros textos leídos previamente. ▪ Expresa qué se sabe sobre el tema y qué se descubre en el nuevo texto. ▪ Describe las conexiones entre diferentes partes de la información para llegar a		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	conclusiones y elaborar una interpretación del texto. ▪ Establece conexiones entre el contenido de un texto, un cuento o drama y una representación oral o visual de este para identificar cuánto se aleja o se acerca del texto original. ▪ Cita un texto adecuadamente para apoyar inferencias, interpretaciones y conclusiones. ▪ Evalúa el uso de palabras (lenguaje literal y figurado) para determinar el tono de un texto. ▪ Evalúa e integra información de dos textos sobre el mismo tema para escribir o hablar de estos con conocimiento.		
▪ Género literario - Cuentos, poesía, drama, novela	▪ Reconoce y explica la estructura general de diversos subgéneros		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
(subgéneros)	literarios: drama, cuento o poema. ▪ Lee y comprende literatura con independencia, fluidez y proficiencia, incluyendo cuentos, dramas y poesía apropiados a su edad.		
▪ Cuento o novela - Definición ▪ Tipos de cuentos: - Fábula • Moraleja - Cuentos folclóricos - Mitos - Leyendas ▪ Estructura del cuento - Inicio, desarrollo y desenlace - Secuencia de eventos ▪ Elementos del cuento o novela: - Personajes (animados e	▪ Reconoce elementos estructurales de un cuento o novela. ▪ Define el concepto *cuento* o *novela* al distinguir sus características y tipos. ▪ Distingue entre una fábula y un cuento folclórico. ▪ Parafrasea la secuencia de eventos, ideas centrales y detalles en diversos tipos de cuentos o novelas. ▪ Demuestra comprensión del		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
inanimados) • Características - Acción (eventos o sucesos) - Ambiente (lugar) ▪ Autor ▪ Narrador: punto de vista narrativo - Primera y tercera persona	mensaje central o la moraleja del cuento. ▪ Identifica los elementos de un cuento o novela: personajes, acción, ambiente. ▪ Describe personajes, lugares y eventos principales de un cuento o novela utilizando detalles específicos y relevantes. ▪ Utiliza evidencia de apoyo para describir en profundidad los personajes de una historia. ▪ Identifica las razones de los personajes para actuar de cierta forma. ▪ Describe cómo los personajes de un cuento responden a los eventos principales y los retos. ▪ Analiza y evalúa la evolución o		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	transformación del personaje y sus características a lo largo de la trama (a la vez que el conflicto se acerca a su solución). ▪ Explica cómo las acciones de los personajes contribuyen a la secuencia de eventos. ▪ Identifica la estructura general de un cuento: inicio, desarrollo y desenlace ▪ Sigue la cronología de eventos para establecer cómo el comienzo introduce el cuento y el fin concluye la acción. ▪ Identifica al autor del cuento o novela. ▪ Identifica la persona que cuenta la historia: narrador. - Primera o tercera persona		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Compara y contrasta textos del mismo subgénero (por ejemplo: historias de misterio y aventuras) y cómo estos atienden temas similares.		
▪ Poesía - Definición ▪ Elementos poéticos - Verso - Estrofa - Ritmo - Rima - Métrica	▪ Define el concepto *poesía* al distinguir sus características y tipos. ▪ Reconoce elementos estructurales de un poema. ▪ Reconoce e identifica el verso y la estrofa como la forma propia del subgénero poético. ▪ Identifica los elementos de un poema: verso, estrofa, rima, ritmo. ▪ Identifica la métrica de un poema como medio para distinguir las tipologías del verso y de la estrofa.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Identifica temas y valores sociales, culturales, políticos, entre otros, en un poema. ▪ Identifica la intención de la voz poética (hablante lírico) en el poema.		
▪ Drama - Definición ▪ Elementos del drama - Diálogo - Escena - Acotaciones - Lugar (escenografía) - Personajes (caracterización y tipos)	▪ Define el concepto *drama* al distinguir sus características y tipos. ▪ Conoce los elementos de un drama. ▪ Reconoce y explica la estructura general de un drama. ▪ Identifica la presentación del problema. ▪ Identifica los aspectos relevantes o destacados de la obra dramática. ▪ Identifica un tema o idea y		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	analiza su desarrollo en el transcurso de la obra, y cómo se relaciona con los personajes, el lugar y la trama. ▪ Reconoce la diferencia entre el punto de vista de los personajes al representar diferentes voces.		
▪ Lenguaje literario y lenguaje no literario ▪ Significados denotativos y connotativos: lenguaje literal y figurado ▪ Vocabulario: - Significado de palabras - Glosario - Diccionario - Vocabulario en contexto ▪ Recursos literarios - Símiles - Personificaciones - Onomatopeyas	▪ Distingue entre lenguaje literario y lenguaje no literario. ▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Pregunta, responde y discute el significado de las palabras y frases en contexto para enriquecer el vocabulario. ▪ Determina el significado de las palabras y su variedad, según su relación con el contexto y la estructura de la palabra y la oración.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Aliteración: repetición de sonidos - Metáforas ▪ Imágenes sensoriales	▪ Usa la estructura de la palabra (monemas) como pista o clave para entender el significado de una palabra al relacionar la familia de palabras. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender sus significados (sinónimos y antónimos). ▪ Determina el significado o varios significados de las palabras en contexto utilizando materiales de consulta. ▪ Consulta material de referencia, como diccionarios y glosarios, para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase. ▪ Interpreta el significado de		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	palabras y lenguaje técnico y de dominio específico en textos. ▪ Analiza el impacto del uso de palabras en particular y del lenguaje figurado en el significado y tono de un texto. ▪ Reconoce los recursos literarios usados en un texto. ▪ Explica los recursos literarios empleados en un texto. ▪ Analiza el impacto de los recursos literarios en el significado del texto (comprensión). ▪ Identifica imágenes sensoriales. ▪ Identifica palabras o frases en el cuento o poema que sugieren emociones que apelan a los sentidos.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Identidad (personal y colectiva) ▪ Cultura: costumbres y tradiciones - Identidad cultural - Diversidad cultural ▪ Cultura puertorriqueña - Refranes ▪ Variedad de culturas	▪ Comprende los conceptos *cultura*, *identidad*, *identidad cultural* y *diversidad cultural*. ▪ Identifica y describe características culturales presentes en diferentes textos. ▪ Aplica el conocimiento textual (literario e informativo) adquirido como base para la comprensión y la exploración de su idioma, cultura y país. ▪ Reconoce y establece relaciones entre nuestra cultura y la de otros países o naciones al leer y escuchar una variedad de textos literarios. ▪ Identifica cómo el uso de refranes refleja las costumbres y tradiciones de diferentes culturas y regiones.		

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
SÉPTIMO A DUODÉCIMO GRADO			
▪ El proceso de lectura (antes, durante y después) - La lectura como un acto de cognición ▪ Texto, contexto y lector - Propósito del texto ▪ Estrategias de lectura: muestreo, predicción, inferencia, verificación autocorrección, visualización, inquirir ▪ Niveles de lectura (literal, interpretativo y crítico)	▪ Hace predicciones y comprueba mediante la lectura de un texto. ▪ Lee detenidamente para hacer inferencias lógicas y llegar a conclusiones. ▪ Comprende, independiente y competentemente, textos literarios e informativos al aplicar el proceso de lectura. ▪ Maneja diversas formas de lectura, según los propósitos establecidos. ▪ Lee y estudia un texto a partir de las características de una época (tiempo y espacio) y su relación con el propósito del autor. ▪ Relaciona el texto con sus experiencias, realidad y	▪ Valora la lectura como proceso para expandir sus conocimientos y como medio de cultivarse. ▪ Aprecia y comprende la pertinencia y la importancia que conlleva un buen proceso de lectura. ▪ Toma conciencia sobre cómo influye el contexto histórico y los efectos que provoca en el lector. ▪ Estima que los textos literarios puedan satisfacer una función social, según la época y el propósito del autor. ▪ Asume una actitud positiva ante las diversas formas de la estética literaria y sus interpretaciones.	▪ Cita información sólida y extensa para apoyar sus ideas, argumentos e interpretaciones de un texto. ▪ Hace predicciones sobre el tipo de texto, propósito, intensión del autor, entre otros. ▪ Bosqueja sus planteamientos con evidencia textual. ▪ Evalúa y explica los argumentos en un texto mediante una lectura crítica del texto. ▪ Describe aspectos de la obra de un autor. ▪ Analiza y explica las características predominantes en un texto según la época y propósito del autor.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	conocimientos previos. ▪ Identifica contrastes en los valores culturales. ▪ Utiliza diversos niveles de lectura. ▪ Utiliza estrategias para hacer conexiones, comparaciones y establecer analogías. ▪ Determina el punto de vista o propósito del autor. ▪ Identifica argumentos y declaraciones específicas de un texto. ▪ Analiza cómo los textos literarios e informativos contribuyen a la realidad individual y colectiva. ▪ Analiza la efectividad de la	▪ Adquiere y muestra placer por la lectura y se identifica con ella. ▪ Estima la diversidad de los propósitos de los textos. ▪ Muestra interés por la diversidad de los textos literarios.	▪ Construye significado de un texto al considerar sus experiencias de vida y conocimientos adquiridos. ▪ Lista focalizada ▪ Bitácora de lectura ▪ Reconstruye y analiza la representación de un tema o escena clave en dos medios diferentes. ▪ Evalúa las influencias filosóficas, políticas y culturales para comprender un texto. ▪ Explica y justifica la efectividad de un texto. ▪ Interpreta y crea nuevos significados.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	estructura que utiliza el autor en la exposición de su argumento. ▪ Construye significados mediante el proceso de lectura.		▪ Rúbricas (baremos)
▪ Texto literario ▪ Texto no literario: carta, editorial, artículo, reportaje, anuncio, reseña, comentario de texto, resumé, ensayo periodístico, discurso, resumen, biografía, críticas, entre otros	▪ Reconoce y distingue textos literarios y no literarios. ▪ Establece conexiones entre diferentes textos. ▪ Analiza cómo un texto informativo contribuye a la realidad individual y colectiva. ▪ Deriva el significado de diversos textos y medios informativos. ▪ Analiza el impacto acumulativo de una selección específica de palabras en el significado de un texto informativo. ▪ Determina el tema y analiza su	▪ Aprecia la literatura como medio artístico y las diversas formas en que se manifiesta en los textos literarios y no literarios. ▪ Reconoce y aprecia la literatura como parte del desarrollo y la preservación de la cultura de un pueblo. ▪ Reconoce y valora los textos informativos como fuente de información para recopilar y presentar evidencia y sostener argumentos.	▪ Diagramas ▪ Bosquejos ▪ Lista de cotejo ▪ Mapa de conceptos ▪ Identifica las características que distinguen un discurso literario y uno no literario. ▪ Cita información sólida para apoyar los resúmenes, inferencias e interpretaciones y conclusiones. ▪ Analiza y resume un texto de forma objetiva.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	desarrollo en el transcurso del texto informativo: cómo emerge, se forma y se refina por medio de detalles específicos. ▪ Comprende la finalidad de los textos literarios y no literarios. ▪ Identifica y reconoce valores culturales, filosóficos, políticos, etc. en textos literarios y no literarios. ▪ Examina e identifica documentos de significado histórico y literario para determinar el punto de vista o propósito del autor.		▪ Justifica el propósito e impacto de textos literarios y no literarios. ▪ Infiere valores de diversas índoles y justifica su finalidad. ▪ Analiza, explica y justifica cómo se presenta en un texto de valor histórico y literario el punto de vista o la intención del autor. ▪ Rúbricas (baremos)
▪ Tipos de discurso: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, diálogo - Estilo	- Reconoce y distingue los tipos de discurso. - Identifica y relaciona los diversos discursos dentro de un mismo texto.	▪ Valora la importancia de los textos expositivos y argumentativos como fuentes de información. ▪ Responde y reacciona	▪ Justifica y explica el tipo de discurso. ▪ Analiza y evalúa los diversos tipos de discursos.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	- Compara y contrasta la estructura de dos o más textos y cómo esta contribuye al estilo. - Identifica declaraciones falsas y razonamientos erróneos.	positivamente ante las posibilidades de combinaciones discursivas dentro de un mismo texto o discurso. ▪ Aprecia la manera en que la combinación de discursos conforma un estilo.	▪ Rúbricas (baremos) ▪ Esquemas (bosquejos y organizadores gráficos)
▪ Análisis de textos literarios y no literarios: forma y fondo ▪ Niveles de análisis: - Estructural - Temático - Interpretativo ▪ Información explícita e implícita ▪ Opiniones basadas en datos: uso de citas directas (inferencias, conclusiones e interpretaciones, contraste y comparación de conceptos, definiciones) ▪ Idea central	▪ Analiza la función de la literatura como parte de los principios y costumbres que caracterizan la vida de la gente en una sociedad. ▪ Identifica el tema central en un texto y cómo este se relaciona con el contenido. ▪ Analiza puntos de vista y experiencias culturales y cómo varían en técnica y forma según los distintos periodos. ▪ Determina la intención o propósito del autor.	▪ Reconoce y aprecia las formas en que se manifiesta la literatura en la cultura de los pueblos. ▪ Valora la importancia de la literatura como medio artístico para expresar la visión de mundo de un autor. ▪ Aprecia y reconoce la literatura como una manifestación artística que recoge una variedad de interpretaciones dentro de un mismo texto. ▪ Respeta la diversidad de temas	▪ Diagrama de Venn ▪ Uso de esquemas: organizadores gráficos, bosquejos, cuadros sinópticos ▪ Compara y contrasta estructuras en dos o más textos. ▪ Analiza las funciones de la literatura en los diversos aspectos. ▪ Explica las relaciones entre los diferentes textos.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Detalles de apoyo ▪ Temas (primario, secundarios y universales) ▪ Datos y opinión ▪ Causa y efecto - Repercusiones e implicaciones ▪ Estilo del autor ▪ Perspectiva o punto de vista del autor - Estereotipos y prejuicios ▪ Tono - En relación con la perspectiva o punto de vista del autor • Intención del autor	▪ Identifica detalles relevantes para sostener interpretaciones o puntos de vista relacionados con la temática de un texto tanto literario como no literario. ▪ Distingue entre dato u opinión. ▪ Utiliza estrategias para distinguir entre causa y efecto, comparar y contrastar, además de reconocer conceptos y definiciones en un texto. ▪ Utiliza claves de contexto para definir o inferir el significado de las palabras. ▪ Analiza cómo las estructuras y los patrones específicos del texto dan secuencia a las ideas o afectan el tono.	y estilos. ▪ Valora el significado de diversos textos para apoyar inferencias, conclusiones e interpretaciones. ▪ Muestra respeto al compartir los diversos puntos de vista con relación a: - dato y opinión, - causa y efecto, - tono.	▪ Responde al texto según su interpretación y juicios críticos. ▪ Bosquejos ▪ Bitácora de lectura ▪ Flujograma ▪ Líneas del tiempo ▪ Analiza de forma crítica información implícita y explícita en diversos textos. - Llega a conclusiones e interpretaciones de un texto de acuerdo con lo leído. ▪ Expresa su punto de vista. ▪ Interpreta conceptos, mensajes y estilo del autor. ▪ Compara y contrasta diferentes textos para identificar el conflicto y el

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Describe cómo un autor atiende un tema y evalúa la efectividad y credibilidad de los argumentos presentados en el texto (por ejemplo: identifica los subtextos y las conjeturas no dichas, el razonamiento erróneo o la información inexacta). ▪ Determina y diferencia las estructuras de los textos y las relaciona con el estilo del autor. ▪ Identifica el tono y su intención. ▪ Investiga diversos contextos.		punto de vista del autor, narrador, entre otros. ▪ Demuestra conocimiento concreto al diferenciar entre un hecho (dato) y opiniones en el proceso de análisis de textos. ▪ Explica cómo están organizadas las ideas en un texto. ▪ Justifica cómo afecta el tono a la estructura de un texto. ▪ Utiliza el conocimiento de las estructuras (causa y efecto, comparación y contraste, concepto y definición) y las características del género informativo para analizar cómo el autor desarrolla el análisis de los eventos.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
			▪ Compara y contrasta la estructura de dos o más textos. ▪ Analiza cómo la estructura de un texto contribuye al significado y el estilo. ▪ Rúbrica (baremos)
▪ Literatura - Funciones de la literatura: estética, social, cultural y afectiva - Lenguaje literario • Características del lenguaje literario ▪ Retórica - Recursos estilísticos - Lenguaje figurado • Significado denotativo y connotativo • Coherencia ▪ Imágenes sensoriales	▪ Define literatura como medio de expresión artística. ▪ Analiza la función de la literatura en el desarrollo de los principios y costumbres que caracterizan la vida de la gente en una sociedad. ▪ Identifica las funciones de la literatura en textos estudiados. ▪ Utiliza estrategias morfológicas, léxicas y sintácticas para determinar el significado de las palabras o frases.	▪ Aprecia el valor estético de la literatura como expresión artística. ▪ Disfruta y valora los recursos estilísticos de la retórica.	▪ Diario reflexivo ▪ Evalúa las influencias filosóficas, políticas, sociales, religiosas y éticas en textos literarios de diversos períodos. ▪ Explica los puntos de vista o experiencias culturales que se reflejan en diversas obras literarias de distintos periodos (movimientos literarios). ▪ Justifica el uso de ciertas palabras de acuerdo con el texto.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Reconoce el lenguaje figurado y los recursos estilísticos. ▪ Utiliza una variedad de estrategias (contexto, sustitución, asociación, descomposición) para determinar el significado de las palabras y frases que se usan en el texto, incluidos significados figurativos y connotativos. ▪ Lee atenta y concienzudamente para determinar el punto de vista y cómo el autor maneja la retórica.		▪ Analiza cómo el autor utiliza los recursos literarios. ▪ Analiza el impacto del lenguaje figurativo más sofisticado (por ejemplo: metonimia, sinécdoque) en el significado y el tono. ▪ Analiza y justifica el punto de vista y cómo el autor maneja la retórica.
▪ Géneros literarios: cuento, novela, poesía, drama y ensayo	▪ Reconoce diferentes géneros literarios. ▪ Distingue los diversos subgéneros. ▪ Determina y distingue las estructuras y la intención de los géneros literarios mediante la	▪ Valora los diversos géneros literarios. ▪ Aprecia la diversidad de formas de los diversos subgéneros.	▪ Organizadores gráficos ▪ Compara diferentes textos. ▪ Analiza las estructuras de los diversos géneros literarios.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	historia.		
▪ Narrativa: cuentos y novelas ▪ Elementos de la narrativa: personajes (caracterización y tipos), acción, ambiente (espacio y tiempo), atmósfera ▪ Narrador: punto de vista narrativo ▪ Técnicas narrativas (literarias)	▪ Reconoce los elementos de la narrativa. ▪ Reconoce e identifica el punto de vista narrativo. ▪ Analiza y relaciona el asunto, el tema y el contenido. ▪ Examina y analiza la forma en que se caracterizan los personajes, cómo interactúan y cuáles son sus motivaciones. ▪ Determina el conflicto y su solución. ▪ Analiza un conjunto de ideas o una secuencia de eventos complejos en cuanto a su técnica y estructura y cómo se desarrollan e interactúan los individuos, las ideas o los eventos específicos del texto. ▪ Distingue el tono y la atmósfera	▪ Disfruta de los diversos movimientos narrativos.	▪ Diario de lectura ▪ Lista focalizada ▪ Evalúa y critica los elementos de la narrativa. ▪ Utiliza el conocimiento de las estructuras y características del texto para analizar cómo el autor desarrolla el análisis de los eventos. ▪ Analiza dos o más textos para comparar y contrastar. ▪ Flujograma ▪ Organizador gráfico ▪ Evalúa y justifica cómo las interacciones entre los elementos literarios y el punto de vista influyen en el

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	en un texto narrativo. ▪ Utiliza estrategias para hacer conexiones entre personajes, eventos e ideas (comparaciones y analogías). ▪ Analiza y comprende las características predominantes en un texto narrativo según los movimientos literarios. ▪ Analiza el estilo del autor, así como las técnicas para desarrollar su narrativa y el tono. ▪ Investiga los patrones de estructura.		desarrollo de la trama, la complejidad de los personajes (motivaciones, interacciones, arquetipos) o temas universales. ▪ Explica y presenta evidencia sobre la postura del autor o de un personaje. ▪ Evalúa el modo en que el autor usa los recursos literarios en un texto narrativo.
▪ Poesía - Versificación - Hablante lírico - Romance - Soneto - Décima	▪ Reconoce una estructura poética. ▪ Reconoce e identifica el verso como forma de elocución particular del género poético.	▪ Aprecia la poesía como forma de expresión artística de sentimientos, emociones y pensamientos. ▪ Estima la estética poética.	▪ Bosquejo ▪ Organizador gráfico ▪ Analiza estructuras poéticas. ▪ Compara y contrasta poemas

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Copla - Haiku	▪ Identifica los elementos de un poema: verso, estrofa, rima, ritmo. ▪ Identifica y distingue las tipologías del verso y de la estrofa. ▪ Identifica el hablante lírico y su intención en el poema. ▪ Estudia y comprende el fondo y la forma en un texto poético. ▪ Identifica temas y valores sociales, culturales, políticos y filosóficos. ▪ Relaciona poemas de diversos periodos y corrientes literarias. ▪ Reconoce e identifica la intertextualidad entre dos poemas u otros medios.	▪ Muestra respeto por la poesía como parte de la preservación e identidad cultural. ▪ Valora la poesía como medio para satisfacer una función social, según la época y el contexto histórico de un autor. ▪ Muestra una actitud positiva ante las diversas formas y estilos poéticos según las épocas (antigüedad al presente) y corrientes literarias.	de diversos periodos, temas y valores culturales según la época del autor. ▪ Explica cómo el autor apela a aspectos sociales, culturales, políticos y filosóficos, y lo justifica a partir del texto poético. ▪ Analiza y establece paralelismos entre poemas de periodos y corrientes literarias distintas. ▪ Establece conexiones entre dos textos (intertextualidad). ▪ Extrae y analiza temas universales. ▪ Compara y contrasta temas y contenidos poéticos de diversas corrientes literarias.

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Utiliza estrategias para inferir la manera en que el autor se vale del poema para plasmar la realidad de su época. ▪ Determina la forma y la estructura de un género literario (por ejemplo: soliloquio, soneto) y cómo contribuyen a su significado.		▪ Rúbricas (baremos)
▪ Drama - Géneros del drama: tragedia, comedia y drama - Elementos del drama: • Diálogo o monólogo • Acotaciones • Actos • Escenas • Cuadro • Personajes (caracterización y tipos)	▪ Reconoce y distingue los elementos y las características del género dramático. ▪ Comprende y estudia la estructura de una obra dramática. ▪ Identifica la presentación del conflicto. ▪ Identifica los aspectos relevantes de la obra dramática.	▪ Aprecia y respeta el género dramático como arte de goce para ser representado. ▪ Valora el rol de los personajes de una obra. ▪ Emite juicios valorativos en los conflictos éticos y culturales que se presentan en una obra dramática. ▪ Muestra respeto por la obra dramática, su autor y su contexto histórico, social,	▪ Lista focalizada ▪ Bosquejos ▪ Flujogramas ▪ Evalúa y explica la forma en que los personajes interactúan para resolver sus conflictos. ▪ Analiza cómo interactúan los elementos particulares del drama (lugar, trama, tema, estilo y forma).

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Analiza la representación de un tema o escena clave en dos medios artísticos diferentes. ▪ Identifica el uso de técnicas literarias (por ejemplo: retrospectiva, presagios) y estrategias narrativas (por ejemplo: diálogo, detalles sensoriales, descripción). ▪ Identifica un tema o idea y analiza su desarrollo en el transcurso de la obra, y cómo se relaciona con los personajes, el lugar y la trama. ▪ Utiliza una variedad de estrategias para determinar el significado de las palabras o frases. ▪ Infiere y analiza las ausencias (lo que deliberadamente no se dice o se silencia) en una obra	político y cultural, así como su visión de mundo. ▪ Disfruta de los diversos tipos de dramas.	▪ Explica cómo las técnicas literarias contribuyen o afectan a la trama en una obra. ▪ Hace conclusiones y presenta evidencia textual sobre temas particulares. ▪ Reflexiona ante la visión de mundo y perspectiva del autor por medio de su obra. ▪ Diagramas ▪ Diarios reflexivos de lectura ▪ Analiza y hace conexiones entre dos o más textos dramáticos de diversos periodos a la luz de los temas, los valores y las influencias políticas, sociales, religiosas y étnicas. ▪ Reacciona ante el tono, el

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	dramática. ▪ Reconoce e identifica la intertextualidad entre dos textos dramáticos.		estilo y las alusiones del autor. ▪ Justifica y muestra evidencia del intertexto entre dos obras dramáticas. ▪ Dramatizaciones ▪ Asume el rol de los personajes de una obra. ▪ Rúbricas (baremos)
▪ Ensayo - Tipos de ensayo • Formas de elocución - Tipos de argumentos - Argumento y contraargumento - Objetividad y subjetividad - Formas de razonamiento: deductivo e inductivo - Exposición - Oración tesis	- Reconoce e identifica diversos tipos de ensayos. - Identifica declaraciones falsas y razonamientos erróneos. ▪ Analiza la efectividad de la estructura que utiliza el autor en la exposición de su argumento, cómo aclara los puntos y los hace más convincentes y cautivadores.	▪ Respeta las formas de elocución: argumento, objetividad y subjetividad. ▪ Muestra respeto hacia los diversos temas, estilos y propósitos del ensayo como género literario.	▪ Bitácora de lectura ▪ Lista focalizada ▪ Bosquejos ▪ Evalúa y evidencia la veracidad en los argumentos expuestos por un autor. ▪ Discrimina y justifica la solidez de los argumentos y la evidencia que se presenta para

ESTÁNDAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Distingue argumentos objetivos y subjetivos. ▪ Identifica el argumento y las declaraciones específicas de un texto al examinar si el razonamiento es sólido y la evidencia es relevante y suficiente para apoyarlo. ▪ Identifica la oración tesis en un ensayo.		apoyarlos. ▪ Analiza el propósito o finalidad de los textos expositivos. ▪ Explica cómo el autor justifica y amplía la oración tesis en el texto.

Estándar para el Dominio de la Lengua

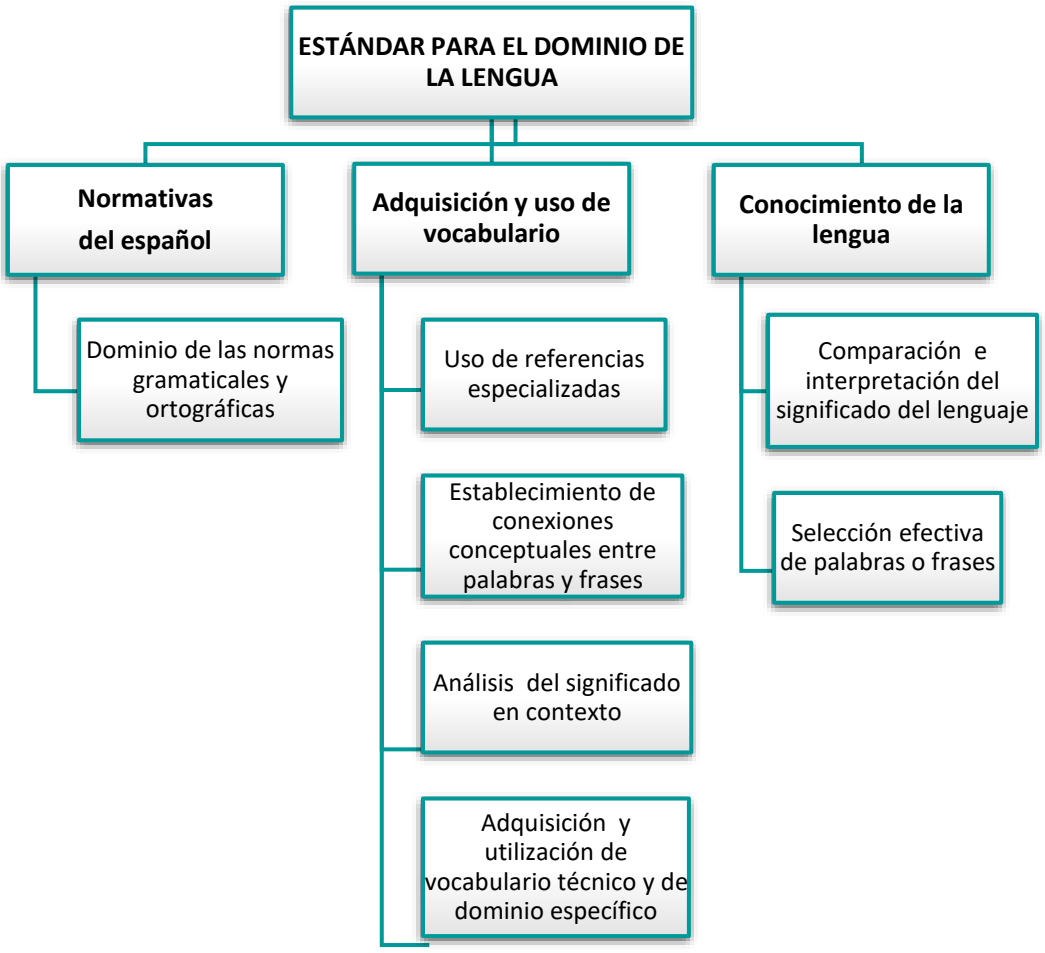
La Ley Número 149-1999, según enmendada, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, señala que la gestión educativa de la escuela debe cumplir los propósitos que la Constitución y esta ley establecen para el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. A ese efecto, la escuela debe ayudar a sus alumnos a adquirir dominio de la comunicación oral y escrita en español e inglés, es decir, convertir a los estudiantes en comunicadores efectivos (*Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico*, IPEDCO, 2012). Por estas razones, el Programa de Español instituye como eje principal el aprendizaje de la lengua en el proceso educativo. Esto es así debido a que el dominio de la lengua proporciona, desde todas las disciplinas y escenarios, las habilidades para responder al devenir de las nuevas situaciones de un mundo dinámico y conectado, en el aspecto social, científico y tecnológico, al promover una formación integral que redunda en educandos activos, críticos y participativos.

El Programa de Español, por las razones señaladas, asume como práctica de enseñanza que determina sus propósitos el enfoque semántico-comunicativo que facilita la integración de prácticas didácticas de la lengua para el desarrollo de todas las áreas que inciden en la competencia comunicativa. Gracias a este enfoque, se propicia la integración en la didáctica de la lengua del desarrollo óptimo de todas las áreas que inciden en la competencia comunicativa (Vicente y Vicente, 2012). Para Rosenblatt (1978), la enseñanza de la lengua debe orientarse hacia los aspectos comunicativos, y hay que insistir en la lectura, la escritura y la oralidad. Esto debe ser así, puesto que, entre las personas alfabetizadas, las diferencias no radican en la posibilidad de leer, escribir, hablar y escuchar (Garton y Pratt, 1991), sino en la posibilidad de hacerlo competentemente, según las exigencias de la situación en que se encuentren y de los objetivos que persigan. Por consiguiente, el dominio de nuestra lengua implica el uso correcto de las normas gramaticales y ortográficas del español al hablar y escribir, así como el adquirir y utilizar una variedad de vocabulario que permita escuchar, hablar, leer y escribir apropiadamente (Cassany et al., 2015).

De acuerdo con Solé (2002), hablar de lengua significa hablar de comunicación, de un instrumento que permite explorar los ámbitos de la cultura y de la herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento, nuestra actividad y, en buena medida, la de los demás. Una lengua es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Al hablar de aprendizaje de lengua, hablamos de algo más que de la forma o las estrategias para crear situaciones de aprendizaje (Tusón, 1998). La lengua se debe considerar como la herramienta esencial para la construcción del pensamiento y del conocimiento y para la adquisición de nuevos aprendizajes (Cassany et al., 2015).

El Estándar del Dominio de la Lengua se divide en tres dominios, a saber: **Normativas del español**, **Conocimiento de la lengua** y **Adquisición y uso de vocabulario**. Este estándar

pretende que el estudiante adquiera las destrezas y el conocimiento necesarios para dominar las normas gramaticales y ortográficas del español al hablar y escribir. Además, se dirige a que el estudiante adquiera y utilice una variedad de vocabulario que le permita escuchar, hablar, leer y escribir apropiadamente a un nivel adecuado para la preparación postsecundaria y profesional.



El dominio de la lengua no se alcanza hasta que aprendemos a comunicarnos con sentido; supone práctica, y es asunto de uso y costumbre. Repetir palabras, copiarlas, registrarlas o leerlas mecánicamente no es, estrictamente, lenguaje. Por consiguiente, la finalidad universal de la enseñanza de la lengua busca lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita de los estudiantes (Vicente y Vicente, 2012).

El Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico establece que tanto en el nivel primario como en el secundario se privilegiará el aprendizaje de la gramática desde la perspectiva constructivista, como una actividad textual, y no meramente oracional. Debe presentarse en situaciones comunicativas significativas. Por lo tanto, la gramática debe trabajarse como parte del proceso de redacción, en el subproceso de revisión y edición de los borradores.

El dominio de nuestra lengua implica el uso correcto de las normas gramaticales y ortográficas del español al escuchar, hablar, leer y escribir.

La enseñanza de las normas gramaticales y ortográficas desde la perspectiva constructivista se entiende como una propuesta de análisis y estudio del funcionamiento de la lengua con el propósito esencial de que el estudiante reflexione de manera sistematizada sobre la lengua. Esa reflexión se efectuará a partir de textos reales y contextualizados, de modo tal que no se pierda en las reglas sociocomunicativas y lingüísticas en las cuales puede confundirse la gramática con la normativa, la cual enfatiza el funcionamiento de la lengua como una serie de rasgos gramaticales o de reglas de uso de la gramática que se entienden como parte del empleo correcto de una lengua determinada.

Actualmente, la perspectiva constructivista persigue que se observen y se analicen las unidades lingüísticas en los planos **fonológico** (estudia la producción de sonidos y la articulación de estos); **morfosintáctico** (estudia la forma en que se construyen las palabras, prestando atención a sus unidades mínimas, los monemas, lexemas y morfemas, y se mantiene un control exacto de las clases de palabras y la raíz de cambio de muchas de ellas a lo largo del tiempo, así como de la formación de sintagmas y frases); **lexicosemántico** (se enfoca en las variaciones de significado de las palabras dependiendo del lugar donde se use o según la persona, el género, el número, el tiempo, entre otros); y **textual** (estudia cómo, en la práctica, algunas palabras asumen nuevos significados). Del contexto donde la situación comunicativa tenga lugar dependerá el surgimiento de nuevos significados, así como sus reglas de funcionamiento según los diversos usos discursivos y su pertinencia y adecuación para la producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación.

Plano fonológico	Plano morfosintáctico	Plano lexicosemántico	Plano textual
▪ Este plano se encarga de estudiar la producción de sonidos y la articulación de estos.	▪ Estudia la forma en que se construyen las palabras, prestando atención a sus unidades mínimas: monemas, lexemas, morfemas. ▪ Además, se mantiene un control exacto de las clases de palabras y la raíz de cambio de muchas de ellas a lo largo del tiempo.	▪ Estudia las variaciones de significado de las palabras dependiendo del lugar donde se use o según la persona, el género, el número, el tiempo, entre otros.	▪ Estudia cómo, en la práctica, algunas palabras asumen nuevos significados, de acuerdo con el contexto de la situación comunicativa, lo cual genera el surgimiento de nuevos significados.

Plano fonológico	Plano morfosintáctico	Plano lexicosemántico	Plano textual
	▪ Estudia la relación que establecen las palabras en las oraciones y que forman sintagmas y frases.		

Esta concepción se aleja de los enfoques tradicionales en los que se confundía gramática con normativa, y se enfatizaba en memorizar reglas, conjugaciones o terminología gramatical, al margen de situaciones reales de comunicación, o se practicaba el análisis mecánico de oraciones sueltas, desprovistas de contexto.

Al enseñar la lengua, el maestro tendrá que diferenciar las dos dimensiones semánticas que se ponen en juego al usar el concepto *gramática*:

1) La gramática entendida como una propuesta de reflexión y estudio del funcionamiento de la lengua en contextos reales de comunicación, que dirija al estudiante al análisis lingüístico de textos de todo tipo, incluidos los propios;

2) la gramática en sus aspectos normativos y prescriptivos, que permita al estudiante apropiarse de las convenciones de uso establecidas socialmente como las apropiadas.

Respecto a la adquisición y uso de vocabulario, este se enfocará en el uso de claves de contexto para interpretar significado tomando como referencia la intención de su uso en diferentes textos y contextos. De igual forma, se propiciará el uso de referencias especializadas para adquirir y comprender vocabulario técnico o de dominio específico. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y los conceptos a que se refieren como a las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Conocer una palabra implica varios aspectos.

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA	▪ Conocer los sonidos y fonemas que la forman. Reconocerla oralmente y poder pronunciarla. ▪ Conocer sus letras. Descodificarla y escribirla.
MORFOLOGÍA	▪ Conocer y usar correctamente todas sus formas (género, número, persona, tiempo, entre otros). ▪ Reconocer su composición (sufijos, prefijos, palabras compuestas, entre otros). ▪ Desarrollar palabras relacionadas con otros significados.

SINTAXIS	▪ Aplicar su uso en el contexto correcto. ▪ Determinar la categoría, los regímenes verbales, entre otros, y las reglas que regulan su uso sintáctico.
SEMÁNTICA	▪ Conocer su valor semántico según el contexto lingüístico. ▪ Reconocer su significado denotativo y su valor connotativo. ▪ Relacionarla con un concepto asociado a un elemento real. ▪ Relacionarla semánticamente con otras unidades lexicales.
PRAGMÁTICA	▪ Usarla para conseguir un propósito determinado.
SOCIOLINGÜÍSTICA	▪ Conocer su valor dialectal y de registro. ▪ Usarla de forma adecuada a la situación comunicativa.

Uso del diccionario

El diccionario representa un recurso valioso para el dominio de la lengua porque permite aclarar el significado de las palabras, consultar dudas ortográficas y de uso. El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española tiene valor normativo en todo el mundo de habla hispana. También, existen otros tipos, como enciclopedias, diccionarios de sinónimos y antónimos, de dudas, bilingües o referencias especializadas que permiten adquirir y utilizar vocabulario técnico y de dominio específico. En la actualidad, las ediciones electrónicas en línea facilitan una consulta más accesible y rápida para todos los tipos de búsqueda. Sin embargo, el diccionario en su versión impresa no pierde su vigencia y permite atender y desarrollar destrezas que en la versión en línea no se presentan.

Según Martínez Ezquero (2001), entre los objetivos concretos que se aspiran a lograr con el uso del diccionario como instrumento didáctico están los siguientes:

- aprender el orden alfabético,
- escoger el significado adecuado,
- aclarar dudas ortográficas,
- trabajar con sinónimos y antónimos,
- comprender las relaciones entre las palabras (familias de palabras),
- trabajar los casos de homonimia,
- reconocer extranjerismos,
- resolver dudas de la lengua,
- utilizar la información gramatical.

De esta forma, el alumno visualizará el uso del diccionario como medio eficaz para

aprender el significado desconocido de las palabras, reforzar la ortografía, resolver dudas de la lengua y usar adecuadamente las palabras en su expresión oral y escrita (Ciro, 2007).

Implicaciones educativas de enseñar la gramática y la ortografía desde la perspectiva constructivista

- La finalidad universal de la enseñanza de la lengua busca lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita de los estudiantes, por lo cual el enfoque funcional será medular en el estudio y reflexión sobre la lengua materna.

- El maestro debe manejar con claridad los diferentes sentidos en que se atribuye lo gramatical en la acción educativa.

- La reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en contextos orales y escritos auténticos debe planificarse sistemáticamente, y no quedarse en acercamientos incidentales.

- Progresivamente, el estudiante debe ir adquiriendo la capacidad de elaborar y formular explicaciones acerca del funcionamiento de la lengua.

- La reflexión gramatical se practicará a partir de textos reales y contextualizados.

- El estudio de la lengua como objeto de reflexión se integrará en el conocimiento del proceso general de la comunicación y como parte de la competencia cultural del estudiante.

- Los enfoques tradicionales de la enseñanza de la gramática, consistentes en la memorización de reglas, teorías o conceptos, o en la práctica de análisis mecánicos, se consideran poco efectivos y superados en la didáctica actual de las lenguas.

- Se considerarán apropiadas las actividades de manejo intencional de datos lingüísticos en contextos reales de comunicación que estimulen las habilidades analíticas del estudiante y la apropiación de las normas comunicativas.

- La adquisición y uso de vocabulario se enfocará en el uso de claves de contexto para interpretar significado, y no meras definiciones conceptuales.

- Se debe propiciar el uso de referencias especializadas para ampliar el léxico de nuestros estudiantes.

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y *ASSESSMENT* DEL ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA. El estudiante demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español al producir con corrección discursos orales y escritos claros, coherentes y cohesivos.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Letras mayúsculas y minúsculas ▪ Sustantivos (propios, comunes) ▪ Pronombres (personales, posesivos, indefinidos)	▪ Reconoce la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas y las usa adecuadamente. ▪ Utiliza adecuadamente los sustantivos propios y comunes. ▪ Utiliza los diversos tipos de pronombres. ▪ Reconoce el uso informal y formal de *tú* y *usted*.	▪ Reconoce la importancia de utilizar adecuadamente las letras mayúsculas y minúsculas. ▪ Entiende la importancia de utilizar correctamente los distintos sustantivos. ▪ Aprecia la importancia de conocer el uso formal e informal de los pronombres.	▪ Distingue el uso de las mayúsculas y minúsculas en una serie de oraciones. ▪ Elabora organizadores gráficos sobre las clases de sustantivos. ▪ Elabora organizadores gráficos sobre las clases de pronombres. ▪ Observaciones (maestro)

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Verbos ▪ Tiempos verbales regulares (pasado, presente, futuro) ▪ Adjetivos ▪ Conjunciones (y, pero, o, así que, porque)	▪ Reconoce los verbos en una oración. ▪ Identifica y utiliza tiempos verbales regulares apropiada y consistentemente. ▪ Utiliza adjetivos que denotan la concordancia apropiada entre género y número. ▪ Utiliza correctamente las conjunciones.	▪ Expresa la importancia de los verbos en una oración. ▪ Muestra interés ante el uso correcto de los tiempos verbales. ▪ Entiende la importancia de utilizar correctamente adjetivos que denotan la concordancia apropiada entre género y número. ▪ Estima positivamente el uso correcto de las conjunciones.	▪ Construye oraciones claras al utilizar el verbo adecuado. ▪ Aplica los tiempos verbales de acuerdo con el contexto de la oración. ▪ Identifica los adjetivos que están en plural. ▪ Mantiene la concordancia de género y número de los adjetivos provistos. ▪ Memoriza las conjunciones y las aplica correctamente en una oración.
▪ Artículos y determinantes	▪ Utiliza apropiadamente los artículos y determinantes al reconocer la concordancia apropiada con el verbo.	▪ Valora positivamente la relación entre artículos y determinantes.	▪ Usa adecuadamente los diferentes determinantes y artículos en una oración. ▪ Cuaderno de escritura (pictórico)

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Preposiciones (sin, según, desde, hasta, hacia)	▪ Utiliza correctamente las preposiciones.	▪ Aprecia positivamente el uso correcto de las preposiciones.	▪ Completa oraciones con la preposición adecuada. ▪ Colorea de amarillo las hojas del árbol que tengan una preposición.
▪ Palabras compuestas	▪ Identifica y escribe palabras compuestas.	▪ Expresa interés por conocer palabras compuestas para aumentar su vocabulario.	▪ Forma palabras compuestas. ▪ Reconoce palabras compuestas.
▪ Género (masculino/femenino)	▪ Demuestra dominio del uso del género.	▪ Valora la importancia de utilizar adecuadamente las marcas gráficas de masculino y femenino (género).	▪ Reconoce las marcas gráficas de masculino y femenino en las palabras provistas. ▪ Organizadores gráficos y tablas
▪ Signos de puntuación (punto, signos de exclamación, signos de interrogación, punto final, coma)	▪ Utiliza correctamente los signos de puntuación de acuerdo con su función semántica en la oración.	▪ Muestra confianza y seguridad en el uso de los aspectos formales de la gramática.	▪ Usa correctamente aspectos formales de la gramática: los signos de puntuación.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
			▪ Utiliza comas para enumerar y separar palabras en una serie cuando es necesario. ▪
▪ Acento (prosódico, gráfico u ortográfico) ▪ Prefijos y sufijos ▪ Lexemas (raíz de la palabra)	▪ Reconoce el uso del acento y su función tónica en la sílaba. ▪ Reconoce la función tónica en la sílaba. ▪ Utiliza los prefijos y sufijos más comunes como clave para encontrar el significado de una palabra. ▪ Identifica lexemas comunes y las formas de sus inflexiones.	▪ Desarrolla interés en aprender las reglas para el uso del acento prosódico y ortográfico. ▪ Denota interés por aprender a utilizar los prefijos y sufijos comunes como clave para encontrar el significado de las palabras. ▪ Acepta el uso correcto de los lexemas y sus inflexiones en la redacción.	▪ Determina el acento que le corresponde a las palabras provistas. ▪ Identifica la sílaba de mayor fuerza de pronunciación en una serie de palabras. ▪ Reconoce las marcas gráficas de los prefijos y sufijos en una serie de palabras. ▪ Portafolio de escritura ▪ Reconoce las marcas gráficas de los lexemas y las formas de sus inflexiones en una lista de palabras.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Sinónimos y antónimos ▪ Vocabulario	▪ Reconoce y utiliza sinónimos y antónimos. ▪ Utiliza e incorpora vocabulario nuevo en diversos contextos.	▪ Disfruta la utilización de los sinónimos y antónimos para ser variado en su expresión escrita y oral. ▪ Muestra interés por incorporar el vocabulario aprendido a un nuevo contexto.	▪ Lee un texto y busca sinónimos o antónimos para una serie de palabras que se señalan en el texto. ▪ Pruebas de ejecución y dictados ▪ Completa oraciones utilizando palabras de vocabulario estudiadas en clase.
SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Sustantivos colectivos ▪ Plural (regular e irregular) ▪ Pronombres reflexivos	▪ Utiliza nombres colectivos. ▪ Forma y utiliza frecuentemente plurales regulares e irregulares. ▪ Utiliza adecuadamente los	▪ Reconoce la función de los sustantivos colectivos en una oración. ▪ Valora la importancia de utilizar adecuadamente las marcas gráficas del plural (número).	▪ Lee los sustantivos y distingue los que son sustantivos colectivos. ▪ Escribe el plural de las palabras provistas. ▪ Observaciones del maestro (Lista de cotejo)

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Tiempos verbales regulares (pasado, presente, futuro) ▪ Tiempos verbales irregulares (pasado) ▪ Adjetivos ▪ Adverbios	pronombres reflexivos. ▪ Identifica y utiliza tiempos verbales regulares apropiada y consistentemente. ▪ Conjuga y utiliza el tiempo pasado de los verbos comunes irregulares. ▪ Utiliza apropiadamente los adjetivos. ▪ Utiliza apropiadamente los adverbios.	▪ Reconoce la utilización de los pronombres flexivos que funcionan como sujeto cuya acción recae sobre sí mismo. ▪ Estima el uso correcto de los tiempos verbales. ▪ Reconoce la importancia de la conjugación de verbos para una mejor sintaxis. ▪ Aprecia la importancia de utilizar correctamente los adjetivos en la oración. ▪ Enriquece la expresión personal con el uso adecuado del adverbio.	▪ Elige el pronombre reflexivo correcto para cada oración. ▪ Cuaderno de escritura ▪ Aplica los tiempos verbales de acuerdo con el contexto de la oración. ▪ Conjuga los verbos comunes irregulares en tiempo pasado. ▪ Identifica el adjetivo en oraciones en la primera lectura. ▪ Selecciona el adjetivo correcto para completar la oración. ▪ Identifica los adverbios en oraciones.
▪ Oración simple	▪ Escribe oraciones simples con un mayor nivel de complejidad al añadir	▪ Reconoce la importancia de redactar de manera clara y completa las oraciones	▪ Redacta oraciones simples de mayor complejidad de una manera clara y completa.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	elementos al sujeto y predicado.	simples.	
▪ Oraciones compuestas	▪ Crea oraciones compuestas con oraciones simples dadas.	▪ Reconoce la importancia de redactar de manera clara y completa las oraciones compuestas.	▪ Combina oraciones simples para redactar oraciones compuestas de una manera clara y completa. ▪ Redacciones espontáneas donde puedan elaborar oraciones simples y compuestas
▪ Aumentativo y diminutivo	▪ Genera el aumentativo o diminutivo de las palabras.	▪ Valora la importancia de utilizar adecuadamente las marcas gráficas de aumentativo y diminutivo.	▪ Reconoce las marcas gráficas de aumentativo y diminutivo en las palabras provistas.
▪ Letras mayúsculas	▪ Utiliza letras mayúsculas para sustantivos propios, días festivos, nombres de productos, nombres geográficos y la primera letra en los títulos de los libros, películas, dramas, entre otros.	▪ Exhibe esmero en la utilización adecuada de las letras mayúsculas.	▪ Distingue el uso de las mayúsculas en contextos específicos. ▪ Portafolio de escritura
▪ Signos de puntuación (dos puntos,	▪ Utiliza correctamente los	▪ Muestra confianza y	▪ Pruebas de ejecución y dictados

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
guion corto)	signos de puntuación de acuerdo con su función semántica en la oración.	seguridad en el uso de los aspectos formales de la gramática.	▪ Emplea el uso correcto de los signos de puntuación y las letras mayúsculas. ▪ Identifica el signo de puntuación que requiere cada oración.
▪ Preposiciones ▪ Agudas, llanas y esdrújulas	▪ Utiliza la preposición *de* para indicar posesión. ▪ Reconoce y utiliza los acentos escritos en palabras de diferentes niveles de dificultad (agudas, llanas, esdrújulas). ▪ Clasifica las palabras de acuerdo con sus acentos (agudas, llanas, esdrújulas).	▪ Valora positivamente la relación entre conocimiento y gramática. ▪ Aplica la comprensión a nuevas situaciones de aprendizaje al aplicar las reglas de acentuación en palabras de diferentes niveles de dificultad.	▪ Redacta oraciones donde la preposición *de* indique posesión. ▪ Completa ejercicios de acentuación variados como juego (aciertos o desaciertos). ▪ Acentúa palabras llanas, agudas y esdrújulas. ▪ Clasifica una serie de palabras de acuerdo con sus acentos.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Palabras de ortografía dudosa: *s (x)*; *g (j)*; *ll; g* (*gui, gue*); *ce, ci, se, si; m* antes de *p* y *b*	▪ Escribe correctamente palabras con ortografía dudosa.	▪ Denota deseo de reflexionar sobre las particularidades formales del español y sus relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.	▪ Escribe en cada palabra dada la letra que corresponda. ▪ Dictados ▪ Libreta de vocabulario ▪ Actividades de escritura ▪ Actividades lúdicas
▪ Grupos consonánticos (*bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, fr, gr, pr, tr, dr*)	▪ Escribe palabras que contienen los grupos consonánticos.	▪ Valora la habilidad para escribir correctamente los grupos consonánticos.	▪ Determina el grupo consonántico que completa las palabras de las oraciones.
▪ Vocabulario	▪ Utiliza e incorpora vocabulario nuevo en diversos contextos y al parafrasear cuentos en voz alta.	▪ Expresa interés por incorporar el vocabulario aprendido a un nuevo contexto.	▪ Completas oraciones utilizando las palabras de vocabulario estudiadas en clase.
▪ Clave de análisis fonético, estructural, en contexto, clave de configuración	▪ Decodifica y utiliza estrategias de lectura para definir palabras de vocabulario en contexto. ▪ Determina el significado de las	▪ Distingue la importancia de dominar las diversas claves de análisis para definir una palabra.	▪ Precisa el significado del vocabulario del texto. ▪ Identifica las palabras significativas y las claves del

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	palabras mediante claves de análisis fonético, estructural, en contexto y clave de configuración.		texto. ▪ Ejercicios en parejas o grupales
▪ Monemas: morfemas y lexemas	▪ Utiliza los morfemas, monemas y lexemas de una palabra conocida como clave para entender una palabra desconocida con el mismo lexema.	▪ Expresa interés por utilizar adecuadamente los morfemas y monemas de una palabra conocida como medio para entender una palabra desconocida.	▪ Analiza el morfema de las palabras para entender su significado. ▪ Libreta de vocabulario
▪ Lexemas (raíz de la palabra)	▪ Utiliza el lexema para predecir el significado de palabras compuestas.	▪ Demuestra interés por aprender a determinar los lexemas.	▪ Reconoce las marcas gráficas de los lexemas en una lista de palabras. ▪ Predice el significado de palabras compuestas en el contexto de una lectura. ▪ Tirillas cómicas ▪ Organizadores gráficos y tablas

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Diccionario y glosarios	▪ Utiliza diccionarios para verificar y corregir el deletreo. ▪ Utiliza glosarios y diccionarios impresos y digitales para determinar o aclarar el significado de palabras y frases.	▪ Exhibe confianza y seguridad en el uso y manejo de diccionarios.	▪ Verifica en el diccionario la definición de las palabras. ▪ Busca el significado de las palabras expresadas oralmente en el diccionario. ▪ Informe oral: representación del español formal e informal utilizando un tema apto para el grado
▪ Deletreo convencional	▪ Utiliza el deletreo convencional para palabras comunes y otras palabras estudiadas. ▪ Generaliza los patrones de deletreo al escribir y utilizar sustantivos con plurales irregulares.	▪ Disfruta mientras aprende deletreando la ortografía correcta de las palabras.	▪ Deletrea las palabras que se presentan en el cartel. ▪ Rúbricas
▪ Español formal e informal	▪ Compara los usos formales e informales del español.	▪ Exterioriza el deseo de reflexionar sobre las particularidades formales e informales del español y sus	▪ Escucha la conversación para determinar si el lenguaje hablado es formal o informal.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
		relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.	
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ Sustantivos abstractos	▪ Utiliza adecuadamente sustantivos abstractos.	▪ Interioriza el significado no tangible de los sustantivos abstractos.	▪ Cuaderno de lectura ▪ Procesos de lectura (antes, durante y después)
▪ Verbos regulares e irregulares	▪ Conjuga y utiliza verbos regulares e irregulares.	▪ Valora la importancia de los verbos en una oración.	▪ Utiliza las lecturas para trabajar con los sustantivos, verbos y adjetivos paulatinamente.
▪ Tiempos verbales simples (pasado, presente, futuro)	▪ Conjuga y utiliza tiempos verbales simples.	▪ Reconoce la importancia de conjugar correctamente para tener una oración con sentido.	▪ Construye oraciones claras al utilizar el verbo adecuado. ▪ Aplica los tiempos verbales simples de acuerdo con el contexto de la oración.
▪ Modo subjuntivo	▪ Reconoce el uso de verbos en modo subjuntivo.	▪ Comprende la importancia del uso correcto del modo	▪ Utiliza correctamente los verbos en modo subjuntivo en

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Adjetivos (comparativos y superlativos, antepuesto y pospuesto)	▪ Forma y utiliza adjetivos comparativos y superlativos. ▪ Escoge correctamente el adjetivo según lo que necesite ser modificado. ▪ Reconoce el cambio en significado o énfasis según la ubicación del adjetivo (antes o después del sustantivo). ▪ Utiliza adjetivos que denotan la concordancia apropiada entre género y número.	subjuntivo. ▪ Muestra interés en el uso variado del adjetivo en sus diferentes grados.	una serie de oraciones. ▪ Usa adecuadamente el grado del adjetivo de acuerdo con el contexto de la oración. ▪ Determina el significado adecuado de acuerdo con la ubicación del adjetivo en una serie de oraciones. ▪ Observaciones del maestro ▪ Lista de cotejo ▪ Cuaderno de escritura ▪ Portafolio de escritura
▪ Conjunciones ▪ Oración simple	▪ Utiliza correctamente las conjunciones. ▪ Escribe oraciones simples con	▪ Reconoce el uso invariable de las conjunciones en la oración para obtener un sentido gramatical correcto. ▪ Reconoce la importancia de	▪ Memoriza las conjunciones y las aplica correctamente en una oración. ▪ Redacta oraciones simples de

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	un mayor nivel de complejidad semántica y sintáctica.	redactar de manera clara y completa las oraciones simples.	mayor complejidad de una manera clara y completa. ▪ Redacción espontánea de oraciones simples
▪ Pronombre (tú, usted, ustedes)	▪ Reconoce el uso formal e informal de *tú*, *usted* y *ustedes*.	▪ Demuestra aprecio por la expresión correcta en el uso formal e informal de los pronombres *tú*, *usted* y *ustedes.*	▪ Lee las oraciones y determina si el tratamiento utilizado es formal (F) o informal (I).
▪ Concordancia	▪ Reconoce la concordancia entre sujeto, verbo y pronombre.	▪ Demuestra responsabilidad en la redacción de oraciones con la justa concordancia para lograr una redacción coherente.	▪ Construye oraciones simples teniendo en cuenta la concordancia entre sujeto, verbo o pronombre. ▪ Pruebas de ejecución y dictados
▪ Preposiciones	▪ Utiliza la preposición *de* para indicar posesión.		▪ Redacta oraciones donde la preposición *de* indique posesión.
▪ Palabras primitivas y derivadas		▪ Cuida la utilización de la preposición *de* cuando se	

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Reconoce y utiliza correctamente palabras primitivas y derivadas.	refiere a posesión. ▪ Demuestra interés por aprender a determinar si la palabra es primitiva o derivada.	▪ Precisa si las palabras provistas son primitivas o derivadas.
▪ Plural (irregular y regular) ▪ Signos de puntuación (punto final, dos puntos, coma, paréntesis, signos de exclamación, signos de interrogación, guion largo) ▪ Partes de la oración (sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos y adverbios) ▪ Contracciones *al* y *del*	▪ Forma y utiliza el plural regular e irregular de los sustantivos. ▪ Utiliza correctamente los signos de puntuación de acuerdo con su función semántica en la oración. ▪ Explica la función general de los sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos y adverbios en una oración.	▪ Valora la importancia de utilizar adecuadamente la marca gráfica del plural irregular. ▪ Muestra confianza y seguridad en el uso de los aspectos formales de la gramática. ▪ Expresa interés por dominar la función general de las partes de la oración.	▪ Reconoce la marca gráfica del plural irregular en ciertos sustantivos. ▪ Usa correctamente aspectos formales de la gramática: los signos de puntuación. ▪ Determina los signos de puntuación que correspondan en una serie de oraciones. ▪ Debates y juegos ▪ Explica brevemente la función de la palabra subrayada en la oración.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Utiliza correctamente las contracciones *al* y *del* en la oración.	▪ Aprecia el uso correcto de las contracciones en sus escritos y conversaciones.	▪ Organizadores gráficos y tablas ▪ Completa las oraciones con la contracción correspondiente (*al* o *del*).
▪ Deletreo convencional ▪ Diccionario, materiales de referencia	▪ Utiliza el deletreo convencional para palabras comunes y otras palabras estudiadas. ▪ Deletrea correctamente palabras que contengan sílabas *que, qui, gue, gui, güe, güi* y homófonos. ▪ Deletrea fonéticamente palabras que no se hayan enseñado, basado en su conocimiento de los fonemas y las convenciones del deletreo. ▪ Consulta materiales de	▪ Aprende por medio del deletreo la ortografía correcta de las palabras.	▪ Deletrea oralmente las palabras de vocabulario estudiadas en la clase. ▪ Deletrea oralmente palabras desconocidas. ▪ Libreta de vocabulario ▪ Actividades lúdicas: competencias ▪ Lista de cotejo ▪ Actividades de escritura creativa ▪ Rúbricas

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
y glosarios	referencia, incluyendo diccionarios, para verificar y corregir el deletreo. ▪ Utiliza glosarios y diccionarios para determinar o aclarar el significado preciso de palabras y frases clave.	▪ Demuestra confianza y seguridad en el uso y manejo de diccionarios y materiales de referencia.	▪ Verifica el deletreo de las palabras utilizando el diccionario o materiales de referencia. ▪ Verifica el significado construido utilizando el diccionario o un glosario.
▪ Acento escrito ▪ Acento diacrítico ▪ Oraciones según la actitud del hablante (interrogativas, exclamativas, enunciativas, exhortativas y desiderativas)	▪ Reconoce y utiliza los acentos escritos en palabras de diferentes niveles de dificultad (agudas, llanas, esdrújulas). ▪ Utiliza el acento diacrítico para distinguir los homófonos basado en su significado y función. ▪ Identifica oraciones interrogativas, exclamativas, enunciativas, exhortativas y desiderativas.	▪ Valora la importancia de la acentuación en las palabras. ▪ Desarrolla interés en aprender las reglas para el uso del acento diacrítico. ▪ Presenta interés por incorporar en el escrito diversas clases de oraciones como una forma de enriquecerlo.	▪ Pruebas de ejecución preparadas por el maestro ▪ Acentúa palabras llanas, agudas y esdrújulas. ▪ Determina el acento diacrítico que le corresponde a las palabras provistas. ▪ Identifica oraciones según la actitud del hablante en un párrafo.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Español hablado y escrito	▪ Reconoce y observa diferencias entre las convenciones del español hablado y escrito.	▪ Expresa deseo de reflexionar sobre las particularidades formales del español y sus relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.	▪ Escucha una conversación para determinar si el lenguaje hablado es formal o informal. ▪ Ejercicios variados en pareja o grupales ▪ Hoja de cotejo para diferenciar entre el lenguaje escrito y hablado
▪ Clave de análisis fonético, estructural, en contexto (pistas de contexto), clave de configuración ▪ Afijos (prefijos y sufijos)	▪ Decodifica y utiliza estrategias de lectura para definir palabras de vocabulario en contexto. ▪ Determina el significado de las palabras mediante claves de análisis fonético, estructural, en contexto y clave de configuración. ▪ Determina el significado de las palabras nuevas cuando se añade un afijo a una palabra conocida.	▪ Valora la importancia de dominar las diversas claves de análisis para definir una palabra. ▪ Demuestra interés por aprender a utilizar los afijos comunes como clave para encontrar el significado de las	▪ Precisa el significado del vocabulario del texto. ▪ Identifica las palabras significativas y las claves del texto. ▪ Reconoce las marcas gráficas de los afijos en una serie de palabras.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Lexemas (raíz de la palabra) ▪ Significado literal y no literal	▪ Añade sufijos a la base de las palabras. ▪ Utiliza el lexema conocido de una palabra como pista para encontrar el significado de una palabra desconocida con el mismo lexema. ▪ Distingue entre significados literales y no literales en palabras y frases en contexto.	palabras. ▪ Demuestra interés por aprender a utilizar los lexemas de un vocablo para determinar el significado de una palabra. ▪ Aprecia las diferencias entre lo literal y lo no literal como clave en el aprendizaje y la comprensión de la lectura. ▪ Investiga el mensaje oculto en los contextos donde se utilice el lenguaje no literal.	▪ Identifica el lexema de cada palabra dada. ▪ Tirillas cómicas ▪ Explica qué significan las palabras subrayadas en las oraciones. ▪ Indica si las palabras subrayadas en la oración están utilizadas en sentido literal o no literal. ▪ Cuaderno de estudio de palabras - Vocabulario nuevo adquirido

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
			- Utilización del vocabulario nuevo en un contexto distinto - Ejercicios relacionados con los afijos y lexemas en los que también integre el vocabulario nuevo
▪ Modo subjuntivo ▪ Vocabulario ▪ Gentilicios	▪ Utiliza el modo subjuntivo para expresar duda. ▪ Distingue en el modo subjuntivo las diversas variedades de significados entre palabras que se relacionan y que señalan estados mentales o diversos grados de incertidumbre. ▪ Crea diálogos que demuestran el vocabulario estudiado y adquirido. ▪ Utiliza correctamente los	▪ Presenta interés por utilizar adecuadamente el modo subjuntivo en la escritura y expresión oral. ▪ Muestra interés y entusiasmo por incorporar el vocabulario aprendido a un nuevo contexto. ▪ Presta atención al uso	▪ Lee las oraciones e identifica los verbos que pertenezcan al modo subjuntivo. ▪ Libreta de vocabulario ▪ Presentaciones orales formales e informales sobre textos leídos ▪ Resúmenes ▪ Crea un diálogo utilizando el vocabulario estudiado en una lectura. ▪ Localiza en una sopa de letras

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	gentilicios de un país en particular y de las regiones de Puerto Rico.	adecuado de los gentilicios.	los gentilicios de los pueblos indicados. ▪ Asocia el gentilicio con su pueblo correspondiente.
CUARTO GRADO: *Español*			
▪ Pronombres (relativos, interrogativos) ▪ Adverbios relativos ▪ Verbos regulares e irregulares ▪ Verbos	▪ Utiliza correctamente pronombres relativos e interrogativos. ▪ Utiliza adverbios relativos (donde, cuando, como, cuanto). ▪ Conjuga adecuadamente verbos regulares e irregulares. ▪ Distingue el aspecto imperfecto de los verbos en el contexto oracional.	▪ Demuestra interés por el uso formal e informal de los pronombres. ▪ Enriquece la expresión personal con el uso adecuado del adverbio relativo. ▪ Valora la importancia de conjugar adecuadamente los verbos regulares e irregulares en una oración. ▪ Aprecia el uso correcto de los tiempos verbales.	▪ Elabora organizadores gráficos sobre las clases de pronombres. ▪ Elige el adverbio relativo correcto para una serie de oraciones. ▪ Aplica correctamente los verbos regulares e irregulares de acuerdo con el contexto de la oración.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Tiempos verbales (presente, pretérito, futuro, imperfecto) ▪ Frases verbales progresivas	▪ Identifica y utiliza verbos que terminan en *-zar*, *-car* y *-gar*; cambia la *a* por *e*, la *z* por *c* y la *g* por *gu*. ▪ Utiliza tiempos verbales de forma apropiada y consistentemente. ▪ Conjuga y utiliza frases verbales progresivas y reconoce su uso limitado en el español.	▪ Exhibe curiosidad e interés por conocer las terminaciones verbales. ▪ Demuestra interés por utilizar correctamente las frases verbales progresivas en la redacción de oraciones.	▪ Indica los cambios ortográficos que tienen los verbos que terminan en *-zar*, *-car* y *-gar.* ▪ Lee frases atentamente para elegir el tiempo verbal de acuerdo con el contexto. ▪ Organizadores gráficos y tablas ▪ Trabajos grupales con ejercicios variados: clases de pronombre, adjetivos relativos, conjugación de verbos ▪ Escribe el verbo en su forma progresiva. ▪ Cuaderno de escritura
▪ Modo indicativo (pretérito imperfecto) y modo condicional	▪ Identifica correctamente el modo indicativo.	▪ Reflexiona sobre el uso adecuado del modo indicativo y el condicional.	▪ Completa las oraciones con el verbo entre paréntesis en pretérito imperfecto.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Verbos infinitivos y condicionales ▪ Adjetivos ▪ Frases preposicionales ▪ Oraciones simples y complejas	▪ Identifica correctamente el modo condicional. ▪ Utiliza auxiliares de modo, con verbos infinitivos o con verbos condicionales, para expresar varias condiciones. ▪ Ordena adjetivos dentro de las oraciones de acuerdo con la sintaxis lógica. ▪ Forma y utiliza frases preposicionales. ▪ Forma oraciones simples y complejas (compuestas). ▪ Escribe oraciones complejas,	▪ Muestra esfuerzo e interés en conocer el funcionamiento del lenguaje como medio de conseguir una expresión correcta y elocuente. ▪ Entiende la importancia de ordenar correctamente los adjetivos para que haya una sintaxis lógica. ▪ Exhibe empeño en identificar y utilizar adecuadamente las frases preposicionales. ▪ Reconoce la importancia de redactar de manera clara y completa las oraciones simples y complejas, incluyendo aquellas con cláusulas	▪ Observaciones del maestro ▪ Sustituye los infinitivos con la forma verbal correspondiente. ▪ Selecciona la forma correspondiente del verbo en condicional. ▪ Rodea el adjetivo correcto en las frases provistas. ▪ Portafolio de escritura ▪ Detecta las frases preposicionales que estén mal empleadas y las arregla. ▪ Redacta oraciones simples de mayor complejidad de una manera clara y completa. ▪ Resalta las proposiciones

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	incluidas aquellas con cláusulas subordinadas.	subordinadas.	subordinadas en las oraciones.
▪ Función de las palabras (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo)	▪ Reconoce la función de las palabras dentro de la oración. ▪ Utiliza sustantivos, determinantes, adjetivos, verbos y adverbios para producir oraciones.	▪ Valora la importancia de conocer la función de las palabras (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo) en la sintaxis.	▪ Pruebas de ejecución y dictados ▪ Ejercicios preparados por el maestro: - Identifica cada palabra subrayada en las oraciones e indica su función: sustantivo, artículo, adjetivo, verbo. - Redacta oraciones utilizando los sustantivos, determinantes, adjetivos, verbos y adverbios provistos. - Marca con una cruz la palabra que esté escrita de manera correcta según el contexto oracional. ▪ Libreta de vocabulario
▪ Sustantivos, determinantes, adjetivos, verbos, adverbios	▪ Utiliza sustantivos, determinantes, adjetivos, verbos y adverbios para producir oraciones.	▪ Presenta atención y esmero en utilizar correctamente sustantivos, determinantes, adjetivos, verbos y adverbios para producir oraciones.	
▪ Palabras de ortografía dudosa (*g, j, z, c, s, l, ll, b, v* y homófonas)	▪ Utiliza correctamente palabras de ortografía dudosa (homófonas). ▪ Aplica el conocimiento sobre la puntuación correcta y la entonación en palabras de	▪ Muestra interés por conocer y aplicar el uso correcto de palabras de ortografía dudosa.	

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	ortografía dudosa (*g, j, z, c, s, l, ll, b, v*).		▪ Actividades lúdicas
▪ Apócopes ▪ Conjunciones (copulativas, disyuntivas, adversativas, causales) ▪ Signos de puntuación (coma, signos de interrogación)	▪ Reconoce apócopes en el uso de adjetivos. ▪ Identifica y utiliza diferentes tipos de conjunciones. ▪ Explica la función general de las conjunciones. ▪ Utiliza comas en una serie y antes de conjunciones coordinantes en oraciones compuestas. ▪ Utiliza comas antes y después de una explicación en medio de la oración. ▪ Utiliza comas y signos de	▪ Valora el uso gramatical adecuado de las apócopes en la expresión escrita y oral. ▪ Muestra disposición favorable para experimentar con el lenguaje en ejercicios variados. ▪ Fortalece los aspectos gramaticales de la lengua.	▪ Emplea la apócope correspondiente en oraciones. ▪ Crea un mapa conceptual donde expone los diversos tipos de conjunciones y da ejemplos de cada una de ellas. ▪ Distingue el uso correcto de la conjunción. ▪ Ejercicios variados combinados con lecturas: - Completar el espacio vacío en la oración con la apócope correspondiente - Utilizando un párrafo de alguna lectura, colocar los signos de interrogación y las comas que apliquen

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	interrogación para señalar el habla directa y las citas textuales. ▪ Utiliza la puntuación correctamente en concordancia con el mensaje que se quiere comunicar.		▪ Utiliza correctamente la coma (,) o los signos de interrogación (¿?) en oraciones y párrafos. ▪ Observaciones del maestro ▪ Lista de cotejo ▪ Cuaderno de estudio de palabras ▪ Actividades de escritura creativa ▪ Tirillas cómicas
▪ Deletreo ▪ Concordancia	▪ Deletrea correctamente palabras apropiadas para el nivel de su grado, incluyendo escribir correctamente el acento y consultar referencias, según sea necesario. ▪ Aplica correctamente la	▪ Disfruta, mediante el deletreo, la ortografía correcta de las palabras. ▪ Manifiesta buena disposición	▪ Deletrea oralmente las palabras de vocabulario estudiadas en la clase. ▪ Deletrea oralmente palabras desconocidas. ▪ Observaciones del maestro ▪ Corrige los errores de

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	concordancia entre género, número y tiempo verbal para expresar las ideas verbalmente.	para aplicar la concordancia que se debe tener en cuenta en la oración.	concordancia en las oraciones.
▪ Palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas	▪ Reconoce palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.	▪ Demuestra atención y esmero en reconocer la cantidad de sílabas que conforman la palabra.	▪ Forma palabras con diversos conjuntos de sílabas, e indica si son trisílabas o polisílabas. ▪ Clasifica las palabras según su número de sílabas.
▪ Agudas, llanas, esdrújulas	▪ Clasifica palabras en agudas, llanas y esdrújulas al identificar la sílaba tónica.	▪ Muestra esmero en identificar correctamente la sílaba tónica de la palabra y su correspondiente clasificación.	▪ Clasifica las palabras según su sílaba tónica.
▪ Acento (ortográfico, prosódico)	▪ Distingue entre el acento ortográfico y el prosódico al deletrear.	▪ Exhibe actitudes de búsqueda y consulta frente a patrones de acentuación, tanto de la normativa general como de las excepciones.	▪ Ejercicios variados relacionados con el acento: - Subrayar la sílaba afectada por el acento prosódico - Colocar el acento ortográfico donde corresponda
▪ Español formal e informal	▪ Reconoce la diferencia entre	▪ Presenta deseo de reflexionar	

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	contextos que requieren español formal y situaciones en las que el discurso informal es apropiado. ▪ Evalúa cómo el lenguaje y la forma en que se expresa afectan el tono del mensaje.	sobre las particularidades formales e informales del español y sus relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las producciones propias.	▪ Escucha la conversación para determinar si el lenguaje hablado es formal o informal. ▪ Diálogos entre compañeros ▪ Ejercicios variados en pareja o grupales
▪ Análisis en contexto ▪ Afijos y lexemas griegos y latinos	▪ Deduce el significado de las palabras por el contexto y el reconocimiento de otras pistas. ▪ Utiliza afijos y lexemas griegos y latinos comunes como pistas para comprender el significado de una palabra.	▪ Valora la importancia de dominar las diversas claves de análisis para definir una palabra. ▪ Demuestra interés por aprender a utilizar los afijos y prefijos como clave para encontrar el significado de las palabras.	▪ Identifica las palabras significativas o claves del texto para definir una palabra. ▪ Reconoce las marcas gráficas de los prefijos y sufijos en una serie de palabras. ▪ Forma el opuesto de una palabra utilizando los prefijos *des-* o *in-*.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
			▪ Observaciones del maestro
▪ Materiales de referencia impresos o digitales (diccionarios, glosarios, tesauros)	▪ Consulta materiales de referencia para encontrar la pronunciación y determinar o aclarar el significado preciso de palabras o frases clave y mejorar la precisión de la escritura.	▪ Valora la importancia de los materiales de referencia.	▪ Verifica el significado construido de las palabras de vocabulario utilizando un diccionario o un glosario.
▪ Símiles, metáforas	▪ Explica el significado de símiles y metáforas simples en contexto.	▪ Disfruta del sentido estético del lenguaje figurado en los textos que lee.	▪ Identifica qué es metáfora y símil en los ejercicios dados.
▪ Dichos, refranes, proverbios	▪ Reconoce y explica el significado de dichos, refranes y proverbios comunes. ▪ Identifica cómo el uso de refranes refleja las costumbres y tradiciones de diferentes culturas.	▪ Exhibe gusto y disfrute por escuchar refranes, dichos y proverbios. ▪ Muestra respeto al escuchar refranes, dichos y proverbios de otros países.	▪ Completa dichos, refranes y proverbios conocidos.
▪ Antónimos y sinónimos	▪ Demuestra comprensión de las palabras al relacionarlas con su	▪ Asume una actitud positiva frente a la utilización de	▪ Sustituye palabras por otras que signifiquen lo mismo.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Escritura (fonemas y grafemas múltiples)	opuesto y con palabras similares, pero no idénticas. ▪ Escribe correctamente palabras apropiadas para el nivel del grado que contengan una relación entre los fonemas y grafemas múltiples (*b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll; r-rr*) y las letras mudas (*h*; u en las sílabas *gue, gui, que, qui*). ▪ Escribe correctamente palabras que contengan r*, rr, c, ch, s y h* al comienzo y en el interior de la palabra.	sinónimos y antónimos. ▪ Exterioriza curiosidad y actitud de búsqueda y reflexión frente al comportamiento gramatical del idioma materno.	▪ Reescribe oraciones cambiando las palabras. ▪ Ejercicios variados preparados por el maestro: - Llenar blancos para formar palabras con el grafema correspondiente
QUINTO GRADO: *Español*			
▪ Conjunciones, preposiciones e interjecciones	▪ Explica la función general de las conjunciones, preposiciones e interjecciones y su función dentro de la oración.	▪ Asume una actitud positiva con el uso de las conjunciones, preposiciones e interjecciones.	▪ Crea un mapa conceptual donde expone la función general de las conjunciones, preposiciones e interjecciones.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Conjunciones negativas, concesivas, condicionales y finales	▪ Utiliza conjunciones negativas con la negación correcta. ▪ Identifica y utiliza los tipos de conjunciones.	▪ Presenta disposición favorable para experimentar con el lenguaje en ejercicios variados.	▪ Identifica las interjecciones utilizadas en el texto. ▪ Utiliza la preposición adecuada para cada oración. ▪ Crea un mapa conceptual donde expone los diversos tipos de conjunciones y da ejemplos de cada una de ellas.
▪ Verbo (tiempo perfecto)	▪ Conjuga y utiliza el tiempo y el aspecto perfecto.	▪ Expresa interés por utilizar adecuadamente el tiempo perfecto en su expresión escrita y oral.	▪ Escoge el tiempo perfecto adecuado para cada oración.
▪ Verbos compuestos	▪ Conjuga y utiliza los verbos compuestos con *haber* y el participio pasado.	▪ Muestra esmero por usar adecuadamente los verbos compuestos en una oración. ▪ Valora el uso adecuado de los tiempos verbales en la redacción y la expresión oral.	▪ Conjuga verbos compuestos con el auxiliar *haber*. ▪ Elige el tiempo verbal correcto para completar frases.
▪ Tiempos verbales (pretérito, futuro,	▪ Utiliza tiempos verbales para transmitir estados, secuencias y		▪ Observaciones del maestro

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
perfecto simple, imperfecto simple)	condiciones.	▪ Valora el uso correcto de los tiempos verbales.	
▪ Oración (clasificación de oraciones según la actitud del hablante y según el tipo de predicado) ▪ Concordancia ▪ Sintagma y paradigma	▪ Reconoce y corrige los errores de una oración (falta de concordancia entre sujeto y verbo; falta de uso del sustantivo; uso incorrecto de pretérito vs. simple imperfecto). ▪ Reconoce y aplica la concordancia entre sujeto, verbo y complemento indirecto. ▪ Expresa ideas, generalizaciones y comentarios que demuestren conocimiento de las normas que rigen la concordancia entre género, número y tiempo verbal. ▪ Distingue y explica el uso de las formas paralelas sintagma y	▪ Demuestra buena predisposición en la búsqueda de posibilidades del lenguaje. ▪ Demuestra buena disposición para aplicar la concordancia que se debe tener en cuenta en la oración. ▪ Expresa interés por conocer el funcionamiento del lenguaje	▪ Trabajos grupales o en pareja: - Luego de redactar de forma espontánea, se revisan escritos dejándose llevar por la lista de cotejo. ▪ Identifica las faltas de concordancia en la oración. ▪ Corrige los errores de concordancia en las oraciones. ▪ Cuaderno de escritura ▪ Organizadores gráficos y tablas ▪ Identifica sintagmas y paradigmas.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Complemento directo	paradigma de acuerdo con el contexto y el significado dentro de la oración. ▪ Identifica y explica el uso del *a* personal con el complemento directo al nombrar personas o mascotas.	como medio de conseguir una expresión correcta y elocuente. ▪ Muestra esfuerzo por utilizar adecuadamente el *a* personal en el complemento directo.	▪ Localiza el complemento directo en las oraciones. ▪ Determina si la oración debe llevar el *a* personal con el complemento directo.
▪ Pronombre ▪ Verbos regulares e irregulares (futuro, gerundio, participio pasado, pretérito)	▪ Reconoce cuándo un pronombre se integra al verbo y cuándo se usa para enfatizar o aclarar. ▪ Utiliza correctamente el pronombre *se* y el verbo en singular o plural para expresar la voz pasiva. ▪ Reconoce y utiliza correctamente el uso de verbos irregulares en diferentes tiempos y modos.	▪ Muestra disposición favorable para experimentar con el lenguaje en ejercicios variados sobre el uso del pronombre. ▪ Valora la importancia de utilizar correctamente los verbos regulares e irregulares.	▪ Escribe oraciones pasivas con el pronombre *se*. ▪ Pruebas de ejecución y dictados ▪ Lista de cotejo ▪ Organizadores gráficos ▪ Aplica los verbos irregulares de acuerdo con el contexto de la oración. ▪ Conjuga verbos regulares en futuro.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Parónimos ▪ Sujeto omitido ▪ Núcleo del sujeto y del predicado	▪ Reconoce y utiliza correctamente los parónimos en el discurso. ▪ Identifica el sujeto omitido. ▪ Identifica el núcleo del sujeto y del predicado.	▪ Entiende la importancia de utilizar el parónimo adecuado. ▪ Practica el uso del sujeto omitido al construir oraciones. ▪ Muestra confianza y seguridad al identificar el núcleo del sujeto y del predicado.	▪ Conjuga verbos en pretérito perfecto. ▪ Elige la forma correcta del participio y del gerundio. ▪ Utiliza los parónimos en oraciones. ▪ Señala las oraciones que tienen sujeto omitido. ▪ Determina el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado en las oraciones.
▪ Categorías de las palabras en la oración	▪ Reconoce e identifica las categorías de las palabras que componen la oración: sustantivos, determinantes, adjetivos, sintagma verbal,	▪ Expresa interés por conocer la función de cada una de las categorías de las palabras en la oración.	▪ Indica la categoría gramatical de las palabras. ▪ Portafolio de escritura

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Predicados simples y compuestos ▪ Verbos copulativos ▪ Adjetivos (comparativos y superlativos)	adverbios, frases adverbiales, preposiciones, sintagma preposicional y conjunciones. ▪ Identifica predicados simples y compuestos. ▪ Identifica verbos copulativos. ▪ Utiliza correctamente los adjetivos comparativos y superlativos en la escritura.	▪ Muestra confianza y seguridad al identificar el predicado simple y compuesto. ▪ Valora la importancia de los verbos copulativos en una oración. ▪ Entiende la importancia de formar correctamente el grado de los adjetivos.	▪ Actividades de escritura creativa ▪ Rúbricas ▪ Determina cuáles oraciones tienen un predicado compuesto. ▪ Redacta oraciones con predicado simple. ▪ Escribe oraciones con verbos copulativos. ▪ Indica si los adjetivos señalados están en grado comparativo o superlativo.
▪ La coma	▪ Utiliza la coma: - para separar el elemento de introducción del resto	▪ Muestra confianza y seguridad en el uso de los aspectos formales de la gramática.	▪ Lee el párrafo y escribe la coma cuando corresponde.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Deletreo ▪ Letra minúscula	de la oración; - para demarcar las palabras *sí* y *no*; - para demarcar una pregunta retórica del resto de la oración; - para indicar a quién se dirige. ▪ Deletrea correctamente palabras apropiadas para el nivel de su grado, incluyendo escribir el acento. ▪ Aplica el conocimiento sobre la puntuación correcta y la entonación en palabras de ortografía dudosa (*g, j, z, c, s, l, ll, b, v*). ▪ Escribe adjetivos, como los gentilicios, con letra minúscula. ▪ Compara y contrasta la	▪ Aprende mediante el deletreo la ortografía correcta de las palabras. ▪ Valora la importancia de utilizar adecuadamente las	▪ Actividades lúdicas ▪ Ejercicios variados en pareja o grupales (debates, presentaciones orales) ▪ Deletrea oralmente las palabras de vocabulario estudiadas en clase. ▪ Aplica las reglas del uso de las letras minúsculas.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Dialectos y registros	variación dentro del español utilizada en cuentos, dramas y poemas.	letras minúsculas. ▪ Muestra gusto y disfrute por conocer los dialectos y registros de los países de habla hispana.	▪ Identifica las variedades lingüísticas utilizadas en un diálogo.
▪ Escritura (fonemas y grafemas múltiples) ▪ Palabras flexivas ▪ Pronombres enclíticos	▪ Escribe correctamente palabras con múltiples fonemas y grafemas (*b-v; c-s-z-x; c-k-qu; g-j; y-ll; r-rr*) y las letras mudas (*H/h*; *u* en las sílabas *gue, gui, que, qui*). ▪ Reconoce y explica el cambio en el acento escrito en palabras flexivas (ejemplo: *joven-jóvenes*). ▪ Utiliza el acento correctamente en palabras con pronombres enclíticos. ▪ Utiliza correctamente los signos	▪ Presenta curiosidad y actitud de búsqueda y reflexión frente al comportamiento gramatical del idioma materno. ▪ Muestra atención y esmero por aplicar la regla ortográfica del plural en las palabras flexivas. ▪ Muestra interés por utilizar correctamente el acento en palabras con pronombres enclíticos. ▪ Aplica con esmero los signos de puntuación en textos que	▪ Escribe correctamente palabras de ortografía dudosa. ▪ Libreta de vocabulario ▪ Identifica las palabras flexivas. ▪ Determina cuáles de los pronombres enclíticos llevan acento ortográfico. ▪ Utiliza el signo de puntuación que requiere cada oración.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Signos de puntuación (signos de interrogación, signos de exclamación, dos puntos, paréntesis y guiones) ▪ Afijos, lexemas griegos y latinos	de puntuación para escribir en concordancia con el mensaje que se quiere comunicar. ▪ Utiliza afijos y lexemas comunes para comprender el significado de una palabra.	lee y escribe. ▪ Demuestra interés por aprender a utilizar los afijos y lexemas como clave para comprender el significado de una palabra.	▪ Tirilla cómica ▪ Reconoce las marcas gráficas de los afijos y prefijos en una serie de palabras y determina su significado.
▪ Análisis en contexto ▪ Materiales de referencia (impresos o digitales), como diccionarios y glosarios	▪ Deduce el significado de las palabras con la ayuda del contexto y el reconocimiento de otras pistas. ▪ Consulta materiales de referencia (impresos y digitales), como diccionarios y glosarios, para encontrar la pronunciación y determinar o aclarar el significado preciso de palabras o frases. ▪ Reconoce el lenguaje figurado y los recursos de la escritura, y	▪ Valora la importancia de dominar las diversas claves de contexto para definir una palabra. ▪ Muestra interés por adquirir ciertas habilidades con el fin de buscar e interpretar de forma correcta la información en estas obras de consulta. ▪ Disfruta del sentido estético del lenguaje figurado en los	▪ Identifica las palabras o las claves del contexto que te ayudan a definir una palabra. ▪ Libreta de vocabulario - Definición de palabras en contexto - Confirmación de significados utilizando un glosario

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Lenguaje figurado (símil, metáfora, personificación e imágenes sensoriales) ▪ Dichos, refranes y proverbios	los comienza a utilizar en su propia escritura. ▪ Reconoce y explica el significado de dichos, refranes y proverbios comunes.	textos que lee. ▪ Expresa gusto y disfrute por escuchar refranes, dichos y proverbios. ▪ Exhibe respeto al escuchar refranes, dichos y proverbios de otros países.	▪ Determina el lenguaje figurado utilizado en los textos. ▪ Emplea dichos, refranes y proverbios.
▪ Sinónimos, antónimos y homógrafos ▪ Conectores textuales (*aun*, *así*, *aunque*, *a pesar de*, *similarmente*, *además*)	▪ Utiliza la relación entre palabras particulares (antónimos, sinónimos, homógrafos) para comprender mejor las palabras. ▪ Adquiere y utiliza correctamente palabras y frases específicas al nivel del grado, incluidas aquellas que señalan contrastes, adición y otras relaciones lógicas.	▪ Demuestra interés por aprender a utilizar adecuadamente los sinónimos, antónimos y homógrafos para comprender mejor las palabras. ▪ Entiende la importancia de utilizar correctamente los conectores textuales en la oración.	▪ Lee el texto y busca sinónimos y antónimos para las palabras subrayadas. ▪ Identifica palabras homógrafas. ▪ Elige los conectores textuales adecuados para cada oración. ▪ Sustituye conectores textuales por otros que expresen la misma relación.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
SEXTO GRADO: *Español*			
▪ Pronombres (personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, relativos, interrogativos, reflexivos) ▪ Concordancia	▪ Asegura el uso correcto de diferentes tipos de pronombres. ▪ Reconoce y corrige pronombres imprecisos cuando la identidad o el número no están claros. ▪ Reconoce la concordancia entre género y número, y corrige el uso inapropiado en el número y persona de los pronombres. ▪ Expresa ideas, generalizaciones y comentarios que demuestren conocimiento de las normas que rigen la concordancia entre género, número y tiempo verbal.	▪ Expresa disposición favorable para experimentar con el lenguaje con la ayuda de ejercicios variados sobre el uso del pronombre. ▪ Reconoce la importancia de la concordancia en una oración.	▪ Pruebas o ejercicios preparados por el maestro para: - Elegir el pronombre personal adecuado para cada oración - Reformular oraciones al sustituir segmentos de la oración por el pronombre demostrativo correspondiente - Usar el pronombre interrogativo adecuado - Identificar los pronombres y clasificarlos - Corregir los errores de concordancia en las oraciones ▪ Reconoce oraciones con predicado compuesto.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Predicados simples, compuestos, verbales, nominales y omitidos	▪ Identifica y utiliza predicados simples, compuestos, verbales o nominales omitidos al escribir.	▪ Aprecia los aspectos sintácticos de la lengua.	▪ Redacta oraciones con predicado simple. ▪ Reconoce el tipo de predicado (nominal o verbal) en las oraciones.
▪ Español formal e informal ▪ Adjetivos ▪ Adverbios	▪ Reconoce variaciones del español en el habla y la escritura propia y ajena, e identifica el uso de estrategias para mejorar la expresión en el lenguaje convencional. ▪ Utiliza correctamente los adjetivos comparativos y superlativos. ▪ Utiliza correctamente los adverbios.	▪ Reflexiona sobre las particularidades formales e informales del español y sus relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones. ▪ Valora la importancia de utilizar correctamente los grados del adjetivo. ▪ Enriquece la expresión personal con el uso adecuado del adverbio.	▪ Observaciones del maestro ▪ Escucha la conversación para determinar si el lenguaje hablado es formal o informal. ▪ Identifica adjetivos en grado comparativo o superlativo. ▪ Crea un cuadro sinóptico sobre los adverbios. ▪ Identifica y clasifica adverbios. ▪ Clasifica cláusulas en relativas e interrogativas.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Cláusulas relativas e interrogativas	▪ Reconoce y utiliza cláusulas relativas e interrogativas en las oraciones y párrafos.	▪ Muestra empeño por utilizar responsablemente las cláusulas relativas e interrogativas.	
▪ Signos de puntuación (comas, signos de interrogación, signos de exclamación, dos puntos, paréntesis, guiones, raya, apóstrofo)	▪ Utiliza signos de puntuación (comas, paréntesis, guiones) para demarcar el uso de notas explicativas. ▪ Utiliza la puntuación correcta al escribir (comas, signos de interrogación, signos de exclamación, dos puntos, paréntesis, guiones, raya, apóstrofo).	▪ Exhibe esmero en identificar y usar los signos de puntuación en textos que lee y escribe.	▪ Utiliza el signo de puntuación que requiere cada oración.
▪ Reglas de acentuación	▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras agudas, llanas y esdrújulas.	▪ Exhibe esmero por aplicar las reglas de acentuación de forma correcta.	▪ Coloca la tilde en palabras que lo requieran.
▪ Recursos impresos y digitales	▪ Utiliza recursos digitales e impresos para encontrar la	▪ Expresa interés por adquirir	▪ Verifica el significado de las

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Oraciones compuestas	forma correcta de deletrear palabras que se usarán en la escritura. ▪ Escribe oraciones compuestas, incluidas aquellas con cláusulas subordinadas.	ciertas habilidades con el fin de buscar e interpretar de forma correcta la información contenida en estas obras de consulta. ▪ Denota interés por conocer las oraciones compuestas.	palabras de vocabulario utilizando un diccionario o un glosario. ▪ Completa oraciones simples para convertirlas en oraciones complejas.
▪ Oración	▪ Recoge y corrige los errores de una oración. ▪ Modifica los patrones de las oraciones, según el significado que se les quiera dar, el interés del lector o del oyente y el estilo. ▪ Mantiene consistencia en el estilo y el tono. ▪ Evalúa cómo el lenguaje y la forma en que se expresa afectan el tono del mensaje.	▪ Muestra esfuerzo y esmero por redactar oraciones sin errores de concordancia.	▪ Analiza sintácticamente las oraciones. ▪ Cuaderno de escritura (proceso de escritura) para informar oralmente a sus compañeros: - Redacción espontánea donde se verifique con rúbrica o lista de cotejo - Redacción de oraciones con análisis sintáctico correcto

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Palabras de ortografía dudosa ▪ Figuras literarias (personificación, metáforas)	▪ Aplica el conocimiento sobre la puntuación correcta y la entonación en palabras de ortografía dudosa (*g, j; x, z, c, s; l, ll, y; b, v; c, k, q*). ▪ Utiliza el contexto como clave para entender el significado de una palabra o frase. ▪ Interpreta las figuras literarias en contexto.	▪ Estima la reflexión sobre las particularidades formales del español y sus relaciones con los contextos e intenciones comunicativas a los que responde, para mejorar las producciones propias. ▪ Disfruta del sentido estético de las figuras literarias en los textos que lee.	▪ Identifica palabras escritas de manera incorrecta. ▪ Determina las figuras literarias utilizadas en los textos.
▪ Análisis en contexto	▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra o frase. ▪ Utiliza la relación entre palabras particulares (causa y efecto; parte y todo; ítem y categoría) para entender mejor cada palabra.	▪ Valora la importancia de dominar las diversas claves de análisis para definir una palabra.	▪ Precisa el significado del vocabulario del texto por medio de diversas estrategias de análisis.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Afijos y lexemas griegos y latinos ▪ Materiales de referencia (impresos o digitales), como diccionarios y glosarios	▪ Utiliza afijos y lexemas griegos y latinos comunes como pistas para comprender el significado de una palabra. ▪ Consulta materiales de referencia (impresos y digitales), como diccionarios y glosarios, para encontrar la pronunciación y determinar o aclarar el significado preciso de palabras o frases.	▪ Demuestra interés por aprender a utilizar los afijos y prefijos como clave para encontrar el significado de las palabras. ▪ Expresa interés por adquirir ciertas habilidades con el fin de buscar e interpretar de forma correcta la información en estas obras de consulta.	▪ Reconoce las marcas gráficas de los prefijos y sufijos en una serie de palabras. ▪ Forma el opuesto de una palabra utilizando, según sea conveniente, el prefijo *des-* o *in-*. ▪ Verifica el significado construido de las palabras de vocabulario utilizando un diccionario o un glosario.
▪ Lenguaje figurado (símil, metáfora, personificación, imagen sensorial, onomatopeya) ▪ Sinónimos	▪ Reconoce el lenguaje figurado y los recursos literarios, y los comienza a utilizar en su propia escritura. ▪ Distingue entre las connotaciones de palabras con significados similares.	▪ Disfruta del sentido estético del lenguaje figurado en los textos que lee. ▪ Demuestra interés por aprender a utilizar adecuadamente los sinónimos	▪ Determina el lenguaje figurado utilizado en los textos. ▪ Lee un texto y busca sinónimos para las palabras subrayadas.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Vocabulario	▪ Reconoce la influencia del inglés y otros idiomas en algunas palabras del español. ▪ Adquiere y utiliza vocabulario preciso y apropiado para el nivel del grado según el contexto, las palabras y frases académicas y de dominio específico. ▪ Adquiere conocimientos del vocabulario al considerar una palabra o frase importante para la comprensión o expresión.	para, de esta forma, dar variedad al escrito o expresión oral. ▪ Muestra interés por incorporar el vocabulario aprendido a un nuevo contexto. ▪ Reflexiona sobre la influencia del inglés y de otros idiomas en la lengua castellana.	▪ Cuaderno de lecturas ▪ Identifica en el diálogo palabras del inglés o de otros idiomas. ▪ Completa oraciones utilizando palabras de vocabulario estudiadas en clase. ▪ Define las palabras, según el contexto de cada oración. ▪ Cuaderno de palabras
SÉPTIMO GRADO			
▪ Clases de palabras	▪ Reconoce las clases de palabras.	▪ Expresa interés por la claridad de expresión y por la	▪ Demuestra dominio de las normas gramaticales y

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Conoce la variedad de categorías dentro de cada clase de palabras. ▪ Identifica las clases de palabras y sus grupos sintácticos.	corrección gramatical. ▪ Muestra sensibilidad y progresivo interés en dominar la norma lingüística. ▪ Demuestra respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Denota interés por aumentar el caudal léxico de la lengua. ▪ Exhibe gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua. ▪ Exterioriza aprecio por la lengua como medio para expresar la creatividad y la fantasía.	ortográficas del español al hablar, escuchar, leer y escribir. ▪ Reconoce las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los textos que lee o escribe. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura. ▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las categorías a las que pertenecen. ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones
▪ Frases (grupos, sintagmas) ▪ Cláusulas (proposiciones) ▪ Oración	▪ Conoce la función de las frases y cláusulas en una oración simple o compuesta. ▪ Explica la función de las frases y cláusulas dentro de una oración (simple o compuesta).		
▪ Tipos de oraciones: - Simples • Grupo nominal (función del sujeto) • Núcleo del sujeto • Sujeto tácito (omitido) • Grupo verbal (predicado) • Núcleo del predicado • Clases de predicado:	▪ Identifica oraciones simples y compuestas. ▪ Entiende la estructura de la oración simple: sujeto y predicado. - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado. - Comprende la relación		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
nominal y verbal • Complementos del verbo: directo, indirecto, circunstancial - Compuestas • Yuxtapuestas • Coordinadas: copulativas, disyuntivas, adversativas • Subordinadas: adjetiva ▪ Clasificación de oraciones - Según la actitud del hablante - Simples y compuestas - Atributivas y predicativas (según el predicado: nominal o verbal)	entre el sujeto y el predicado en una oración simple. ▪ Reconoce las diferencias entre diversos tipos de oraciones: simpes y compuestas. ▪ Identifica y utiliza los complementos del verbo. ▪ Coloca frases y cláusulas dentro de una oración, a la vez que reconoce y corrige ortografía y sintaxis de ser necesario. ▪ Entiende la estructura de las oraciones compuestas: yuxtapuesta, coordinada y subordinada. ▪ Identifica las proposiciones o cláusulas en oraciones: yuxtapuesta, coordinada y		semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros. ▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto. ▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto. ▪ Ejercicios y actividades

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	subordinada. ▪ Identifica los nexos en oraciones coordinadas y subordinadas. ▪ Clasifica oraciones coordinadas según la relación que establece el nexo. ▪ Clasifica oraciones según la actitud del hablante y el predicado. ▪ Reconoce y comprende la oración subordinada adjetiva. ▪ Redacta diversidad de oraciones (simples, compuestas y complejas) para mostrar diferentes relaciones entre las ideas.		funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores - Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resúmenes - Ensayos - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libretos - Diálogos - Registro de escritura - Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ El verbo - Modo: indicativo	▪ Conjuga correctamente en los diferentes modos.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Tiempos verbales simples - Aspecto: perfecto e imperfeto - Verbos regulares e irregulares	▪ Entiende el aspecto perfecto e imperfecto en la conjugación verbal. ▪ Utiliza apropiada y consistentemente los siguientes tiempos verbales simples: presente, pretérito, futuro, imperfecto, pluscuamperfecto y condicional.		
▪ Monemas: lexema y morfemas - Raíces griegas y latinas ▪ Grafemas - Ortografía dudosa	▪ Utiliza raíces y afijos comunes para entender el significado de una palabra. ▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y	▪ Conoce la diferencia entre los tipos de acentos.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
diacrítico - Reglas de acentuación	▪ Acentúa correctamente palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas. ▪ Utiliza correctamente el acento diacrítico.		
▪ Mayúsculas y minúsculas	▪ Usa de manera correcta las normas ortográficas de las mayúsculas.		
▪ Signos de puntuación	▪ Utiliza correctamente los signos de puntuación de acuerdo con el mensaje que el hablante comunica, y traduce los patrones de entonación oral a la escritura.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios (material de referencia) - Monemas	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el significado de una palabra.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***

- Lenguaje literal y lenguaje figurado
  • Alusiones (bíblicas, mitológicas, literarias)
- Palabras claves
- Relación entre palabras
  • Sinónimos y antónimos
  • Homófonos, parónimos y homónimos
	▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado.
	▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados.
	▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase.
	▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje figurado.
	▪ Adquiere y utiliza con exactitud palabras y frases académicas de dominio específico.
	▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	para la comprensión o expresión.		
OCTAVO GRADO			
▪ Clases de palabras	▪ Reconoce las clases de palabras. ▪ Conoce la variedad de categorías dentro de cada clase de palabras. ▪ Identifica las clases de palabras y sus grupos sintácticos. ▪ Reconoce los pronombres y sus clasificaciones.	▪ Muestra interés por la claridad de expresión y por la corrección gramatical. ▪ Denota respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Exhibe gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua. ▪ Exterioriza sensibilidad y progresivo interés en dominar la norma lingüística.	▪ Demuestra dominio de las normas gramaticales del español. ▪ Produce trabajos escritos gramaticalmente correctos. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura. ▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las
▪ Frases (grupos, sintagmas)	▪ Conoce la función de las frases y cláusulas en una oración		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Cláusulas (proposiciones) ▪ Oración	simple o compuesta. ▪ Explica la función de las frases y cláusulas dentro de una oración (simple o compuesta).	▪ Presenta interés por aumentar el caudal léxico de la lengua. ▪ Demuestra aprecio por la lengua como medio para expresar la creatividad y la fantasía.	categorías a las que pertenecen. ▪ Reconoce las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los textos que lee o escribe. ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros. ▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Analiza y explica el efecto del uso de la voz activa y pasiva.
▪ Tipos de oraciones: - Simples • Grupo nominal (función del sujeto) • Núcleo del sujeto • Sujeto tácito (omitido) • Grupo verbal (predicado) • Núcleo del predicado • Clase de predicado: nominal y verbal • Voz activa y pasiva • Complementos del verbo: directo, indirecto, circunstancial, agente - Compuestas • Yuxtapuestas • Coordinadas: copulativas, disyuntivas, adversativas,	▪ Identifica oraciones simples y compuestas. ▪ Entiende la estructura de la oración simple: sujeto y predicado. - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado. - Comprende la relación entre el sujeto y el predicado en una oración simple. ▪ Reconoce las diferencias entre los diversos tipos de oraciones: simples y compuestas. ▪ Identifica y utiliza los		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
distributivas, explicativas • Subordinadas (donde se usen las formas simples del subjuntivo) ▪ Clasificación de oraciones - Simples y compuestas - Atributivas y predicativas (según el predicado: nominal o verbal) - Voz activa y pasiva - Compuesta: yuxtapuesta, coordinada y subordinada	complementos del verbo. ▪ Reconoce oraciones en voz activa y pasiva. ▪ Coloca frases y cláusulas dentro de una oración, a la vez que reconoce y corrige ortografía y sintaxis de ser necesario. ▪ Entiende la estructura de las oraciones compuestas: yuxtapuesta, coordinada y subordinada. ▪ Identifica las proposiciones o cláusulas en oraciones: yuxtapuesta, coordinada y subordinada. ▪ Identifica los nexos en oraciones coordinadas y subordinadas.		▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto. ▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto. ▪ Ejercicios y actividades funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Clasifica oraciones coordinadas según la relación que establece el nexo. ▪ Identifica oraciones atributivas y predicativas. ▪ Redacta diversidad de oraciones (simples, compuestas y complejas) para mostrar diferentes relaciones entre las ideas. ▪ Utiliza apropiada y consistentemente los verbos subjuntivos del tiempo simple en la redacción de oraciones compuestas subordinadas.		- Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resúmenes - Ensayos - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libreto - Diálogo - Registro de escritura - Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ El verbo - Modo: indicativo, imperativo, subjuntivo - Tiempos verbales simples y compuestos	▪ Conjuga y utiliza verbos en el tiempo indicativo, imperativo y subjuntivo. ▪ Conjuga y utiliza verbos en la voz activa y pasiva.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Formas no personales: infinitivo, participio y gerundio - Voz - Perífrasis verbal	▪ Reconoce y corrige cambios inapropiados en la voz y el modo verbal. ▪ Utiliza apropiada y consistentemente los siguientes tiempos verbales simples: presente, pretérito, futuro, imperfecto, pluscuamperfecto y condicional. ▪ Explica la función de las formas no personales del verbo y su función dentro de una oración. ▪ Reconoce perífrasis verbales. ▪ Utiliza verbos en la voz pasiva y activa, y los modos indicativo, subjuntivo e imperativo, para lograr un efecto en particular.		
▪ Monemas: lexema y morfemas	▪ Utiliza raíces y afijos comunes		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Raíces griegas y latinas ▪ Grafemas - Ortografía dudosa	para entender el significado de una palabra. ▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y diacrítico - Reglas de acentuación - Casos especiales (excepciones a las reglas: por ejemplo, *manía*)	▪ Conoce la diferencia entre los tipos de acentos. ▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras agudas, llanas y esdrújulas. ▪ Utiliza correctamente el acento diacrítico. ▪ Acentúa correctamente los casos especiales de acentuación.		
▪ Mayúsculas y minúsculas	▪ Usa de manera correcta las normas ortográficas de las		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	mayúsculas.		
▪ Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guion, entre otros	▪ Demuestra dominio del uso correcto de los signos de puntuación. ▪ Utiliza puntuación para indicar una pausa.		
▪ Conectores lógicos (palabras o frases de transición)	▪ Utiliza conectores para combinar y organizar oraciones, párrafos y composiciones.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios (material de referencia) - Monemas - Lenguaje literal, lenguaje figurado (ironía y sarcasmo) y alusiones (bíblicas, mitológicas,	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el significado de una palabra. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
literarias) - Palabras claves - Relación entre palabras	▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase. ▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje figurado: ironía, sarcasmo. ▪ Adquiere y utiliza con exactitud palabras y frases académicas de dominio específico. ▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante para la comprensión o expresión.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
NOVENO GRADO			
▪ Clases de palabras	▪ Reconoce las clases de palabras. ▪ Conoce la variedad de categorías dentro de cada clase de palabras. ▪ Identifica las clases de palabras y sus grupos sintácticos. ▪ Reconoce los pronombres y sus clasificaciones.	▪ Presenta interés por la claridad de expresión y por la corrección gramatical. ▪ Exterioriza sensibilidad y progresivo interés en dominar la norma lingüística. ▪ Expresa respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Muestra interés por aumentar el caudal léxico de la lengua. ▪ Exhibe gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua. ▪ Demuestras aprecio por la lengua como medio para	▪ Demuestra dominio de las normas gramaticales del español. ▪ Produce trabajos escritos gramaticalmente correctos. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura. ▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las categorías a las que pertenecen. ▪ Analiza las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los
▪ Frases (grupos, sintagmas) - Nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales, absolutas, independientes, dependientes, relativas ▪ Cláusulas (proposiciones)	▪ Conoce la función de las frases y cláusulas en una oración simple o compuesta. ▪ Explica la función de las frases y cláusulas dentro de una oración (simple o compuesta).		
▪ Oración	▪ Identifica oraciones simples y		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Tipos de oraciones: - Simples • Grupo nominal (función del sujeto) • Núcleo del sujeto • Sujeto tácito (omitido) • Grupo verbal (predicado) • Núcleo del predicado • Clase de predicado: nominal y verbal • Voz activa y pasiva • Complementos del verbo: directo, indirecto, circunstancial, agente, atributo - Compuestas: cláusulas (proposiciones) y nexos • Coordinadas: copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas, explicativas • Subordinadas (donde se use la forma compuesta	compuestas. ▪ Entiende la estructura de la oración simple: sujeto y predicado. - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado. - Comprende la relación entre el sujeto y el predicado en una oración simple. ▪ Reconoce oraciones en voz activa y pasiva. ▪ Reconoce las diferencias entre los diversos tipos de oraciones: simples y compuestas. ▪ Identifica y utiliza los complementos del verbo. ▪ Coloca frases y cláusulas dentro de una oración, a la vez que	expresar la creatividad y la fantasía.	textos que lee o escribe. ▪ Evalúa el uso y función de las diversas cláusulas en la oración compuesta. ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros. ▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Analiza y explica el efecto del uso de la voz activa y pasiva. ▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
del subjuntivo) ▪ Estructuras paralelas ▪ Clasificación de oraciones - Simples y compuestas - Según la actitud del hablante - Atributivas y predicativas (según el predicado: nominal o verbal) - Voz activa y pasiva - Compuesta: yuxtapuesta, coordinada y subordinada	reconoce y corrige ortografía y sintaxis de ser necesario. ▪ Entiende la estructura de las oraciones compuestas: coordinada y subordinada. ▪ Identifica las proposiciones o cláusulas en oraciones: coordinada y subordinada. ▪ Identifica los nexos en oraciones coordinadas y subordinadas ▪ Clasifica oraciones coordinadas según la relación que establece el nexo. ▪ Utiliza estructuras paralelas o paralelismos al escribir (patrones similares de palabras o una combinación de ellos, tales como frases o cláusulas		en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto. ▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto. ▪ Ejercicios y actividades funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores - Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resumen

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	para expresar ideas que son similares, relacionadas o que comparten la misma importancia). ▪ Identifica oraciones según la actitud del hablante o el predicado. ▪ Redacta diversidad de oraciones (simples, compuestas y complejas) para mostrar diferentes relaciones entre las ideas. ▪ Utiliza apropiada y consistentemente los verbos subjuntivos del tiempo compuesto en la redacción de oraciones compuestas subordinadas.		- Ensayo - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libreto - Diálogo - Registro de escritura - Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ El verbo - Modo: indicativo, imperativo, subjuntivo	▪ Conjuga y utiliza verbos en los tiempos simples y compuestos de los modos indicativo,		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Tiempos verbales simples y compuestos - Formas no personales: infinitivo, participio y gerundio - Voz - Perífrasis verbal	imperativo y subjuntivo. ▪ Conjuga y utiliza verbos en la voz activa y pasiva. ▪ Reconoce y corrige cambios inapropiados en la voz y el modo verbal. ▪ Reconoce perífrasis verbales. ▪ Utiliza apropiada y consistentemente los tiempos verbales simples y compuestos en los distintos modos. ▪ Reconoce las formas compuestas de los verbos en oraciones simples y compuestas. ▪ Explica la función de las formas no personales del verbo y su función dentro de una oración.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Utiliza verbos en la voz pasiva y activa, y los modos indicativo, subjuntivo e imperativo, para lograr un efecto en particular.		
▪ Grafemas - Ortografía dudosa	▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y diacrítico - Reglas de acentuación - Casos especiales (excepciones a las reglas: por ejemplo, *manía*)	▪ Conoce la diferencia entre los tipos de acentos. ▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras, oraciones o composiciones. ▪ Utiliza la acentuación ortográfica correctamente. ▪ Utiliza correctamente el acento diacrítico.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Acentúa correctamente los casos especiales de acentuación.		
▪ Mayúsculas y minúsculas	▪ Usa de manera correcta las normas ortográficas de las mayúsculas.		
▪ Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guion, entre otros	▪ Demuestra dominio del uso correcto de los signos de puntuación. ▪ Utiliza puntuación para indicar una pausa.		
▪ Conectores lógicos (palabras o frases de transición)	▪ Utiliza conectores para combinar y organizar oraciones, párrafos y composiciones.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Monemas: lexemas y morfemas - Lenguaje figurado (oxímoron, analogías, metáforas y símiles) - Palabras o frase claves: modismos, eufemismos - Relación entre palabras	significado de una palabra y relacionar familias de palabras. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado. ▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase. ▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje figurado: oxímoron, analogías, metáforas y símiles. ▪ Analiza el uso de modismos y eufemismos. ▪ Adquiere y utiliza con exactitud		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	palabras y frases académicas de dominio específico. ▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante para la comprensión o expresión.		
DÉCIMO GRADO			
▪ Oración ▪ Grupos (sintagmas) - Nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales, absolutos, independientes, dependientes, relativos ▪ Proposición	▪ Conoce y demuestra dominio de la función de cada elemento de la estructura en la oración simple o compuesta. ▪ Conoce la función de los grupos y las proposiciones en una oración simple o compuesta. ▪ Explica la función de los grupos y las proposiciones dentro de una oración (simple o compuesta).	▪ Presenta interés por la corrección gramatical. ▪ Demuestra respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Exterioriza sensibilidad y progresivo interés en dominar la norma lingüística. ▪ Denota interés por aumentar	▪ Demuestra dominio de la gramática y ortografía del español. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura. ▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las categorías a las que pertenecen.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Tipos de oraciones: - Simples: bimembres • Grupo nominal (función del sujeto) • Núcleo del sujeto • Sujeto tácito (omitido) • Grupo verbal (predicado) • Núcleo del predicado • Clases de predicado: nominal y verbal • Complementos del verbo: directo, indirecto, agente , atributo, de régimen • Oraciones impersonales - Compuestas: proposiciones y nexos • Coordinadas: copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas, explicativas • Subordinadas ▪ Estructuras paralelas	▪ Identifica oraciones simples: bimembres y unimembres. ▪ Reconoce las oraciones compuestas: yuxtapuesta, coordinadas y subordinadas. ▪ Entiende la estructura de la oración simple: sujeto y predicado. - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado. - Comprende la relación entre el sujeto y el predicado en una oración simple. ▪ Examina las diferencias entre los diversos tipos de oraciones: simples y compuestas. ▪ Identifica y utiliza los complementos del verbo.	el caudal léxico de la lengua. ▪ Exhibe deseo de incorporar nuevos registros de expresión. ▪ Muestra interés por desarrollar un estilo propio y personal al hablar. ▪ Valora el uso de la dicción clara, la entonación adecuada y la corrección gramatical en el habla. ▪ Expresa gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua.	▪ Reconoce las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los textos que lee o escribe. ▪ Construye oraciones y entiende sus estructuras. ▪ Reconoce las diferencias significativas que aportan los diferentes modos verbales ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Clasificación de oraciones - Simples: bimembres y unimembres - Oraciones impersonales - Compuestas: yuxtapuesta, coordinada	▪ Comprende la función de los complementos del verbo. ▪ Reconoce las oraciones impersonales. ▪ Coloca grupos o proposiciones dentro de una oración, a la vez que reconoce y corrige ortografía y sintaxis de ser necesario. ▪ Entiende la estructura de las oraciones compuestas: yuxtapuesta y coordinada. ▪ Identifica las proposiciones o cláusulas en oraciones: yuxtapuesta y coordinada. ▪ Identifica los nexos en oraciones coordinadas. ▪ Clasifica oraciones coordinadas		▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Reconoce la función de enlaces o conectores. ▪ Analiza y explica el efecto del uso de la voz activa y pasiva. ▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto. ▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	según la relación que establece el nexo. ▪ Utiliza estructuras paralelas o paralelismos al escribir (patrones similares de palabras o una combinación de ellos, tales como frases o cláusulas para expresar ideas que son similares, relacionadas o que comparten la misma importancia). ▪ Redacta diversidad de oraciones (simples, compuestas y complejas) para mostrar diferentes relaciones entre las ideas.		▪ Ejercicios y actividades funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores - Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resúmenes - Ensayos - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libretos - Diálogos - Registro de escritura - Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ El verbo - Modo: indicativo, imperativo, subjuntivo - Tiempos verbales simples y compuestos	▪ Conjuga y utiliza verbos en tiempos simples y compuestos en los modos indicativo, imperativo y subjuntivo. ▪ Conjuga y utiliza verbos en la		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Formas no personales: infinitivo, participio y gerundio - Voz - Perífrasis verbal	voz activa y pasiva. ▪ Reconoce y corrige cambios inapropiados en la voz y el modo verbal. ▪ Utiliza perífrasis verbales. ▪ Explica la función de las formas no personales del verbo y su función dentro de una oración. ▪ Distingue adecuadamente el infinitivo, el participio y el gerundio en oraciones y párrafos. ▪ Utiliza verbos en la voz pasiva y activa, en diversos modos (indicativo, subjuntivo e imperativo) para lograr un efecto en particular. ▪ Identifica los verbos en forma		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	personal en cada proposición de una oración compuesta.		
▪ Grafemas - Ortografía dudosa	▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente. ▪ Analiza oraciones y párrafos con plurales de ortografía dudosa (*z*, *c*, *s*, y *cc*). ▪ Distingue las correspondencias entre fonemas y grafemas: *b*/*v*, *ll*/*y*.		
▪ Clases de palabras	▪ Reconoce las clases de palabras. ▪ Conoce la variedad de categorías dentro de cada clase de palabras. ▪ Identifica las clases de palabras		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	y sus grupos sintácticos. ▪ Utiliza correctamente las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones al hablar y escribir.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y diacrítico - Reglas de acentuación - Caso especiales (excepciones a las reglas: por ejemplo, *manía*)	▪ Conoce la diferencia entre los tipos de acentos. ▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras, oraciones o composiciones. ▪ Utiliza la acentuación ortográfica correctamente. ▪ Utiliza correctamente el acento diacrítico. ▪ Acentúa correctamente los casos especiales de acentuación.		
▪ Abreviaturas	▪ Usa correctamente		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	abreviaturas comunes.		
▪ Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guion, entre otros	▪ Demuestra dominio del uso correcto de los signos de puntuación. ▪ Utiliza puntuación para indicar una pausa.		
▪ Conectores lógicos (palabras o frases de transición)	▪ Utiliza conectores para combinar y organizar oraciones, párrafos y composiciones.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios (material de referencia) - Monemas: lexemas y morfemas - Lenguaje literal y lenguaje figurado (oxímoron, analogías, metáforas y símiles)	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el significado de una palabra y relacionar familias de palabras. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Palabras o frase claves: modismos, eufemismos - Relación entre palabras	▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase. ▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje figurado: oxímoron, analogías, metáforas y símiles. ▪ Analiza el uso de modismos y eufemismos. ▪ Adquiere y utiliza con exactitud palabras y frases académicas de dominio específico. ▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	para la comprensión o expresión.		
UNDÉCIMO GRADO			
▪ Oración ▪ Grupos (sintagmas) - Nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales, absolutas, independientes, dependientes, relativas ▪ Proposición	▪ Conoce y demuestra dominio de la función de cada elemento de la estructura de la oración compuesta. ▪ Conoce la función de los grupos y las proposiciones en una oración compuesta. ▪ Explica la función de los grupos y las proposiciones dentro de una oración compuesta.	▪ Denota interés por la corrección gramatical. ▪ Muestra respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Exterioriza sensibilidad y progresivo interés en dominar la norma lingüística. ▪ Demuestra interés por aumentar el caudal léxico de la lengua. ▪ Exhibe deseo de incorporar nuevos registros de expresión.	▪ Demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura. ▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las categorías a las que pertenecen. ▪ Reconoce las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los
▪ Oraciones compuestas: proposiciones y nexos (enlaces conjuntivos) • Yuxtapuesta • Coordinadas: copulativas,	▪ Reconoce e identifica las oraciones compuestas: yuxtapuesta, coordinadas y subordinadas. ▪ Entiende la estructura de la		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
disyuntivas, adversativas, distributivas, ilativas, explicativas • Subordinada: adjetiva ▪ Estructuras paralelas ▪ Clasificación de oraciones - Compuestas: yuxtapuesta, coordinada, subordinada	oración compuesta. - Proposiciones y nexos (enlaces conjuntivos) - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado en una oración compuesta. - Comprende la relación entre el sujeto y el predicado en una oración compuesta. ▪ Examina las diferencias entre los diversos tipos de oraciones compuestas. ▪ Coloca grupos o proposiciones dentro de una oración, a la vez que reconoce y corrige ortografía y sintaxis de ser necesario. ▪ Identifica las proposiciones en oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas.	▪ Presenta interés por desarrollar un estilo propio y personal al hablar. ▪ Valora el uso de la dicción clara, la entonación adecuada y la corrección gramatical en el habla. ▪ Expresa gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua.	textos que lee o escribe. ▪ Construye oraciones y entiende sus estructuras. ▪ Reconoce las diferencias significativas que aportan los diferentes modos verbales. ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros. ▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Reconoce la función de enlaces o conectores.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Identifica los nexos en oraciones coordinadas y subordinadas. ▪ Clasifica oraciones coordinadas según la relación que establece el nexo. ▪ Distingue la oración subordinada adjetiva. ▪ Identifica la proposición subordinada en una oración subordinada adjetiva. ▪ Utiliza estructuras paralelas o paralelismos al escribir (patrones similares de palabras o una combinación de ellos, tales como frases o cláusulas para expresar ideas que son similares, relacionadas o que comparten la misma		▪ Analiza y explica el efecto del uso de la voz activa y pasiva. ▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto. ▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto. ▪ Ejercicios y actividades funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	importancia). ▪ Redacta diversidad de oraciones compuestas para mostrar diferentes relaciones entre las ideas.		ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores - Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resumen - Ensayo - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libreto - Diálogo - Registro de escritura - Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ El verbo - Modo: indicativo, imperativo, subjuntivo - Tiempos verbales simples y compuestos - Formas no personales: infinitivo, participio y gerundio - Voz - Perífrasis verbal	▪ Conjuga y utiliza verbos en tiempos simples y compuestos en los modos indicativo, imperativo y subjuntivo. ▪ Conjuga y utiliza verbos en voz activa y pasiva. ▪ Reconoce y corrige cambios inapropiados en la voz y el modo verbal. ▪ Reconoce y utiliza la perífrasis verbal. ▪ Explica la función de las formas no personales del verbo y su función dentro de una oración.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Distingue adecuadamente el infinitivo, el participio y el gerundio en oraciones y párrafos. ▪ Utiliza verbos en voz pasiva y activa, en diversos modos (indicativo, subjuntivo e imperativo), para lograr un efecto en particular. ▪ Identifica los verbos en forma personal en cada proposición de una oración compuesta.		
▪ Grafemas - Ortografía dudosa: • Escritura de expresiones numéricas	▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente. ▪ Distingue las correspondencias entre fonemas y grafemas: *s*/*c*/*z*.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Distingue la ortografía de las expresiones numéricas: números arábigos y romanos. ▪ Consulta el diccionario para corroborar la ortografía de palabras.		
▪ Clases de palabras	▪ Reconoce la variedad de categorías dentro de cada clase de palabras. ▪ Identifica las clases de palabras y sus grupos sintácticos. ▪ Utiliza correctamente las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones al hablar y escribir.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y diacrítico - Reglas de acentuación	▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras, oraciones o composiciones.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Caso especiales (excepciones a las reglas: por ejemplo, *manía*)	▪ Usa adecuadamente la representación gráfica del acento en su función regular y en su función diacrítica. ▪ Acentúa correctamente los casos especiales de acentuación.		
▪ Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guion, entre otros	▪ Demuestra dominio del uso correcto de los signos de puntuación. ▪ Utiliza adecuadamente la coma en las interjecciones. ▪ Usa el punto y coma como signo delimitador en oraciones yuxtapuestas y unidades coordinadas.		
▪ Conectores lógicos (palabras o frases de transición)	▪ Utiliza conectores para combinar y organizar		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	oraciones, párrafos y composiciones.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios (material de referencia) - Monemas: lexemas y morfemas - Lenguaje literal y lenguaje figurado (hipérbole, paradoja) - Palabras o frase claves - Relación entre palabras	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el significado de una palabra y relacionar familias de palabras. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado. ▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase. ▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	figurado: hipérbole, paradoja. ▪ Adquiere y utiliza con exactitud palabras y frases académicas de dominio específico. ▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante para la comprensión o expresión.		
DUODÉCIMO GRADO			
▪ Oración ▪ Grupos (sintagmas) - Nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales, absolutas, independientes, dependientes, relativas	▪ Conoce y demuestra dominio de la función de cada elemento de la estructura en la oración compuesta. ▪ Conoce la función de los grupos y las proposiciones en una oración compuesta.	▪ Demuestra interés por la corrección gramatical. ▪ Exhibe respeto por las normas ortográficas que rigen la construcción del texto escrito. ▪ Exterioriza sensibilidad y progresivo interés en dominar	▪ Demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español. ▪ Percibe que el significado se va construyendo mientras se lee y que este se reconstruye en cada relectura.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Proposición	▪ Explica la función de los grupos y las proposiciones dentro de una oración compuesta.	la norma lingüística. ▪ Muestra interés por aumentar el caudal léxico de la lengua. ▪ Presenta deseo de incorporar nuevos registros de expresión. ▪ Denota interés por desarrollar un estilo propio y personal al hablar. ▪ Valora el uso de la dicción clara, la entonación adecuada y la corrección gramatical en el habla. ▪ Expresa gusto por utilizar los recursos estéticos de la lengua.	▪ Identifica las palabras claves del texto y reconoce las categorías a las que pertenecen. ▪ Reconoce las oraciones simples y compuestas, así como las funciones de los grupos nominales y verbales en los textos que lee o escribe. ▪ Construye oraciones y entiende sus estructuras. ▪ Reconoce las diferencias significativas que aportan los diferentes modos verbales. ▪ Explica el uso de los signos de puntuación en el texto que lee o escribe. ▪ Identifica y usa las relaciones
▪ Oraciones compuestas: proposiciones y nexos (enlaces conjuntivos) • Yuxtapuesta • Coordinadas: copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas, ilativas, explicativas • Subordinada: sustantivas, adjetivas y adverbiales ▪ Clasificación de oraciones compuestas - Yuxtapuesta y coordinada - Subordinada: sustantivas, adjetivas y adverbiales	▪ Reconoce e identifica las oraciones compuestas: yuxtapuesta, coordinadas y subordinadas. ▪ Identifica las proposiciones en oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas. ▪ Entiende la estructura de la oración compuesta. - Proposiciones y nexos (enlaces conjuntivos) - Identifica el núcleo del sujeto y del predicado en una oración compuesta. - Comprende la relación entre el sujeto y el predicado en una oración compuesta.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Distingue los tipos de oraciones subordinadas. ▪ Entiende y examina las diferencias entre los diversos tipos de oraciones compuestas subordinadas. ▪ Distingue la oración subordinada: sustantivas, adjetivas y adverbiales. ▪ Identifica los nexos en oraciones subordinadas. ▪ Identifica la proposición subordinada en oraciones compuestas sustantivas, adjetivas y adverbiales. ▪ Redacta diversidad de oraciones compuestas para mostrar diferentes relaciones		semánticas que existen entre las palabras: familias léxicas, campos semánticos, sinónimos, entre otros. ▪ Reconoce abundantes recursos estéticos de la lengua. ▪ Reconoce la función de enlaces o conectores. ▪ Analiza y explica el efecto del uso de la voz activa y pasiva. ▪ Analiza y explica el uso y la función de grupos y cláusulas en oraciones complejas. ▪ Evalúa y corrige el uso de palabras de ortografía dudosa. ▪ Explica el propósito o la intensión del uso del lenguaje figurado en un texto.

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	entre las ideas.		
▪ El verbo - Modo: indicativo, imperativo, subjuntivo - Tiempos verbales simples y compuestos - Formas no personales: infinitivo, participio y gerundio - Voz - Perífrasis verbal	▪ Conjuga y utiliza verbos en tiempos simples y compuestos en los modos indicativo, imperativo y subjuntivo. ▪ Conjuga y utiliza verbos en la voz activa y pasiva. ▪ Reconoce y corrige cambios inapropiados en la voz y el modo verbal. ▪ Reconoce y utiliza la perífrasis verbal. ▪ Explica la función de las formas no personales del verbo y su función dentro de una oración. ▪ Distingue adecuadamente el infinitivo, el participio y el gerundio en oraciones y párrafos.		▪ Analiza y evalúa el efecto que produce el lenguaje figurado en la comprensión de un texto. ▪ Ejercicios y actividades funcionales de escritura; revisión y edición de textos para demostrar el dominio de las normas gramaticales y ortográficas: - Examen y prueba corta - Borradores - Esquemas: organizadores gráficos y bosquejos - Resúmenes - Ensayos - Cuentos - Poemas - Cartas - Informes - Libretos - Diálogos - Registro de escritura

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Utiliza verbos en voz pasiva y activa, en diversos modos (indicativo, subjuntivo e imperativo), para lograr un efecto en particular. ▪ Identifica los verbos en forma personal en cada proposición de una oración compuesta.		- Diario reflexivo - Libro de notas gramaticales - Tirillas cómicas - Organizador-glosario
▪ Grafemas - Ortografía dudosa: • Escritura de expresiones numéricas	▪ Identifica y reconoce los grafemas que componen una palabra nueva para pronunciarla o escribirla correctamente. ▪ Distingue las correspondencias entre fonemas y grafemas: *s*/*c*/*z*. ▪ Distingue la ortografía de las expresiones numéricas: números arábigos y romanos.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Consulta el diccionario para corroborar la ortografía de palabras.		
▪ Dequeísmo y queísmo	▪ Reconoce el dequeísmo y el queísmo. ▪ Corrige el uso del dequeísmo y el queísmo en textos.		
▪ El acento - Prosódico, ortográfico y diacrítico - Reglas de acentuación	▪ Aplica las reglas de acentuación al escribir palabras, oraciones o composiciones. ▪ Usa adecuadamente la representación gráfica del acento en su función regular y en su función diacrítica.		
▪ Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guion, entre otros	▪ Demuestra dominio del uso correcto de los signos de puntuación. ▪ Utiliza la coma como signo delimitador en las subordinadas.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Conectores lógicos (palabras o frases de transición)	▪ Utiliza conectores para combinar y organizar oraciones, párrafos y composiciones.		
▪ Adquisición de vocabulario: significados denotativos y connotativos - Vocabulario en contexto - Definición: uso de diccionarios y glosarios (material de referencia) - Monemas: lexemas y morfemas - Leguaje literal y lenguaje figurado (hipérbole, paradoja) - Palabras o frases claves - Relación entre palabras	▪ Utiliza el contexto para entender el significado de las palabras. ▪ Usa los monemas como pista o clave para entender el significado de una palabra y relacionar familias de palabras. ▪ Utiliza la relación entre palabras para comprender su significado. ▪ Consulta material de referencia para determinar o aclarar significados. ▪ Verifica la determinación preliminar del significado de una palabra clave o frase.		

ESTÁNDAR PARA EL DOMINIO DE LA LENGUA			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Comprende e interpreta el significado del lenguaje figurado: hipérbole, paradoja. ▪ Adquiere y utiliza con exactitud palabras y frases académicas de dominio específico. ▪ Recopila conocimiento sobre el vocabulario al considerar una palabra o frase importante para la comprensión o expresión.		

Estándar de Escritura y Producción de Textos

El Estándar de Escritura y Producción de Textos está dirigido a proveer estrategias de enseñanza para fortalecer las habilidades de expresión escrita en los estudiantes. Este estándar considera a la escritura como un proceso social y cultural, a la vez que creativo, estratégico y autorregulado, en el cual el maestro realiza la tarea de fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes (Cassany, 2012 y Cassany et al., 2015).

Para Santos (2008, en Aguilar y Ramírez, 2008), algunas investigaciones evidencian que las prácticas de escritura dentro de la sala de clases están fragmentadas y suelen dar prioridad a los aspectos mecánicos de la escritura, la gramática y otros aspectos de la lengua. Se suele dejar a un lado las habilidades más complejas, las que tienen mayor peso en la redacción, es decir: comprender el contexto para identificar a quién se escribe, por qué se escribe y determinar cuál es el papel del escritor (Mazón Rojas y Vélez, 2005).

Por esta razón, surge la necesidad de replantear las estrategias para la enseñanza de la expresión escrita y la producción de textos, cuando en la escritura, al igual que en el habla, quien produce el texto propone una posición sobre la cual va a argumentar en su escrito, defendiéndola con suficientes razones sólidas. La expresión escrita requiere poner énfasis en el proceso más que en el producto; por lo tanto, trabajar el proceso de escritura se convierte en una terea esencial para desarrollar estudiantes que puedan funcionar con soltura en el entorno cultural y que puedan reflexionar en forma crítica sobre el habla y la escritura. La sociedad exige que la escuela eduque lectores y escritores que funcionen con éxito en la vida cotidiana y en todos los ámbitos en que el dominio de la lectura y la escritura sean necesarios (Jimeno, 2004 y Cassany, 2012).

De esta manera, el Programa de Español establece que, desde el nivel primario, se debe propiciar la escritura como proceso de redescubrimiento del sistema de representación, válido desde las distintas claves de significación hasta la expresión creativa y la comunicación. **Las actividades dirigidas para tratar las diversas áreas del lenguaje escrito —caligrafía, ortografía y redacción— se basarán en los siguientes principios:**

- **la escritura es un proceso evolutivo que cambia con el ritmo de la sociedad;**
- **el aprendizaje de la escritura requiere de experiencias significativas;**
- **la didáctica de la escritura debe enfatizar la composición como una tarea socializada y cooperativa.**

Definición de conceptos: escritura y producción de textos

El Estándar de Escritura y Producción de Textos persigue que el estudiante domine la lengua escrita. Esta incluye dos procesos fundamentales: la escritura y la producción del texto.

La **escritura** corresponde a la representación gráfica de una palabra o idea mediante un sistema de signos. Esta inicia con la asociación entre grafema y fonema, noción que se extiende a sílaba, palabra, oración y párrafo; es decir, la relación entre signos e ideas. De esta manera, el estudiante traslada el lenguaje oral a la lengua escrita. Este proceso incluye una serie de microhabilidades psicomotrices (Cassany et al., 2015, p. 268) que permiten configurar la expresión escrita. Estas son: la alineación, la inclinación, el espaciamiento, el grosor, el tamaño, la nitidez, la forma de los elementos escritos y la velocidad al escribir, entre otras.

Por su parte, la **producción del texto** se refiere al proceso de creación de un escrito que surge de la necesidad de comunicarse, ya sea para relacionarse con otros, expresar ideas y sentimientos, crear, informar, aprender o investigar. Esto implica el manejo efectivo de los diversos tipos de textos y sus propósitos de acuerdo con la situación comunicativa. Incluye la redacción de textos de circulación social, los académicos y la producción creativa. Para realizar con éxito la tarea de producir un texto, el estudiante, aparte de ganar dominio en la serie de microhabilidades psicomotrices, deberá adquirir otras microhabilidades cognitivas, como las siguientes: planificar, redactar, revisar (Cassany et al., 2015, pp. 268-269).

Este estándar fomenta la producción y distribución de trabajos escritos que abarca el desarrollo de destrezas para abordar la redacción como proceso: planificación, redacción y revisión. También fomenta el uso de diversas técnicas y recursos literarios, así como la producción de críticas sustentadas con evidencia. Se incorpora la investigación para adquirir y desarrollar conocimientos, lo cual comprende emplear técnicas investigativas, usar diversas fuentes de referencia y manejar herramientas tecnológicas. De esta forma, se espera que el alcance de la escritura se demuestre en la agilidad del proceso de producción de tipologías textuales con diversos propósitos y que impacten la vida postsecundaria y profesional de cada educando para que este se convierta en un escritor competente que use la lengua de manera efectiva para vivir y aportar a la comunidad.

Bases teóricas para la enseñanza de la escritura y la producción de texto

Escribir es un acto constructivo. Nace de la necesidad humana de conservar y difundir su quehacer con el paso del tiempo. La manifestación escrita en sus etapas incipientes depende de la adquisición del código gráfico. Durante el proceso de aprendizaje, este código se considera un simbolismo de segundo orden con respecto al código de primer orden (el sistema simbólico sonoro) y, una vez adquirido, se convierte gradualmente en un simbolismo directo (Vygotsky, 1979). De lo anterior, se desprende que, aunque preliminarmente, un código deriva en el otro; poco a poco, la expresión escrita se aleja de las intervenciones orales. Por otro lado, el código escrito viene condicionado por las prácticas discursivas del entorno social y cultural (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Como herramienta social y académica, el lenguaje escrito da poder y acceso a la cultura del conocimiento. Por ello, forma parte del capital comunicativo de los seres humanos. Al escribir, el hombre o la mujer transmite un mensaje. Este mensaje es dinámico, ya que **la escritura consiste en un conjunto de diferentes procesos del pensamiento que la voz emisora regula y organiza por medio del acto de composición cuando elabora un significado preciso sobre un texto y lo hace comprensible para una audiencia utilizando el código escrito** (Flowers y Hayes, 1981). Las investigaciones hechas por Teberosky y Ferreiro (1979) sobre el desarrollo de la escritura infantil distinguen varias etapas. La primera etapa de la escritura es la emergente o incipiente. Esta incluye las primeras exploraciones que hace el niño antes de llegar a la escritura convencional (Domínguez y Martínez, 2001). Estas manifestaciones son:

- **dibujos**, los cuales consisten en ilustrar ideas;
- **garabatos**, o símbolos que acompañan a los dibujos;
- **letras escogidas al azar**, esto es, se observan algunas letras, pero no guardan relación con su significado;
- **palabras copiadas del medioambiente**, o sea, se copian palabras procedentes del entorno;
- **ortografía espontánea**, cuando se escribe lo escuchado;
- **ortografía de transición**, cuando comienzan a distinguirse sílabas y palabras;
- **ortografía convencional**, cuando el estudiante puede comunicar sus ideas.

Según aumenta la exposición a prácticas de escritura, los estudiantes van apropiándose de un código más elaborado y pasan a ser escritores en desarrollo. Los indicadores de esta etapa son los siguientes:

- nerviosismo persistente al deletrear;
- presencia frecuente de muletillas para expandir el texto;
- uso de ilustraciones para apoyar el texto;
- primeros inicios de revisión;
- aumento gradual del placer de escribir.

Las teorías actuales conciben la escritura como un proceso complejo que demanda una serie de acciones, elecciones y decisiones por parte del que escribe. En esta etapa, el emisor del código escrito es uno experimentado. Este posee la capacidad de concretar las operaciones cognitivas más complejas por medio de la lengua escrita. Este escritor es capaz de:

mostrar fluidez de ideas;	***dominar las destrezas de escritura;***	***expresar sensibilidad hacia el uso de la escritura;***	***usar de manera rica y abundante los detalles;***
integrar experiencias personales en el texto;	***interesarse por la opinión de otros;***	***deleitarse en el uso del lenguaje culto;***	***usar de manera autónoma el proceso de escritura.***

Actualmente, la mayoría de las teorías habla de un proceso de escritura que tiene tres fases o subprocesos: planificación, redacción y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2012 y Cassany et al., 2015). Durante cada fase se realiza una serie de actividades que facilitan la transición hacia la próxima fase. No obstante, este proceso no debe entenderse como lineal, sino interactivo, porque siempre el escritor podrá retroceder en el proceso para revisar, corregir o cambiar algo. A modo general, se explican a continuación las actividades que se realizan en cada fase.

- En la **planificación** se definen los propósitos del acto comunicativo, se establece el propósito del escrito, se generan las ideas y, posteriormente, se organizan.

- La **redacción** consiste en un espacio de transición donde las ideas se traducen al código escrito; el emisor toma decisiones vinculadas al uso de vocabulario, el orden de las palabras y la ortografía en su escrito. En esta fase se producen los borradores que el escritor estime necesario.

- En la **revisión** se evalúan los procesos de escritura y se pasa juicio sobre el logro de los objetivos iniciales.

Las investigaciones sobre el proceso de escritura revelan que los estudiantes muestran muchas dificultades al expresar sus ideas por escrito porque no están dispuestos a invertir el tiempo y el compromiso mental que este proceso requiere por ser uno esencialmente cognitivo (Flower y Hayes, 1981 y Cassany, 2012). El reto para el docente consiste en hacer entender a su alumnado que nadie escribe un buen texto de una sola vez, pues la escritura es un proceso. Además, debe enfatizarles que requerirán concentración y tiempo para lograr la producción de textos claros, coherentes y cohesivos. De igual forma, identificará y seleccionará textos de acuerdo con la diversidad de estudiantes, enfoque, estrategias y técnicas validadas para la enseñanza de la escritura y producción de textos. Corresponde al docente, además, modelar las estrategias de escritura porque, para aprender a redactar, hay que observar a alguien haciéndolo. Los estudiantes, señala Cassany et al. (2015), se acostumbran a escribir sin haber visto a nadie haciéndolo, sin tener modelos de, por ejemplo, cómo buscar ideas, trazar un mapa u organizador, revisar, reformular una frase, entre otros.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA		
Enfoque	**Énfasis**	**Puntos importantes**
Enfoque integral	El aprendizaje del lenguaje no puede fragmentarse.	▪ Al hacerlo, solo lograríamos desarmar el lenguaje en palabras, sílabas y sonidos aislados, olvidando su propósito natural, que es comunicar (Goodman, 1990). ▪ El enfoque promueve el uso de la lengua en contextos para que este tenga significado y sentido.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA		
Enfoque	**Énfasis**	**Puntos importantes**
Enfoque comunicativo	Persigue que la lengua se utilice en el salón de clases tal y como se utiliza fuera de este.	▪ Considera la lengua una herramienta útil que el alumno usa para comunicarse y conseguir sus propósitos. ▪ El propósito de una clase es aprender a realizar una función determinada en el idioma que se aprende. ▪ El estudiante está constantemente activo: escucha, lee, habla, practica, entre otros. ▪ Se enseña la lengua como la usan sus hablantes, incluidas sus variantes, y no solo como debería ser. ▪ Expuesto por Wittgenstein, Austin, Searle y otros, quienes establecieron que lo más importante a la hora de enseñar una lengua es su aspecto comunicativo (Casany, 1990). ▪ No se habla de correcto o incorrecto, sino de adecuado o inadecuado. ▪ El hablante emplea las diversas formas del habla. ▪ Promueve el uso de textos reales. ▪ El maestro no solo corrige el aspecto gramatical. ▪ La lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno debe memorizar. La lengua es una herramienta sumamente útil para conseguir lo que se desea. ▪ Dentro del proceso educativo, es evidente la interacción entre la enseñanza de la expresión oral y la escrita. De ahí que este enfoque tenga como meta la competencia comunicativa.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA		
Enfoque	**Énfasis**	**Puntos importantes**
Enfoque curricular	Las destrezas comunicativas competen a todos los docentes.	▪ A partir de la década de los setenta, se empezó a incorporar las destrezas de expresión escrita en todo el currículo académico (Britton, 1980). ▪ Las destrezas de comunicación —sobre todo las de escritura— se convierten en herramientas para el aprendizaje general. ▪ Programas de redacción en el currículo: • **Cognitivo.** Presume de la redacción como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento (Haley-James, 1983). El ser humano construye sus propias estructuras del conocimiento y las va cambiando en la medida en que recibe nueva información. Una de las formas más poderosas de construir y cambiar estas estructuras del conocimiento es mediante la redacción. Para alcanzar lo anterior, hay que empezar a escribir para nosotros antes de escribir para otros. • **Retórico.** Reconoce la importancia de la redacción como una herramienta para el aprendizaje de una disciplina. Este acercamiento ve la redacción particular de una disciplina como una forma de comportamiento social, y ve la redacción académica como un discurso comunitario que los estudiantes deben conocer. • La redacción representa una herramienta para aprender; es un medio para pensar. • La redacción consiste en pensar para descubrir relaciones y procesos, preguntar y ensayar respuestas. • Persigue pensar mejor y aprender. • Ayuda al alumno a internalizar lo aprendido y a desarrollar niveles complejos del pensamiento.

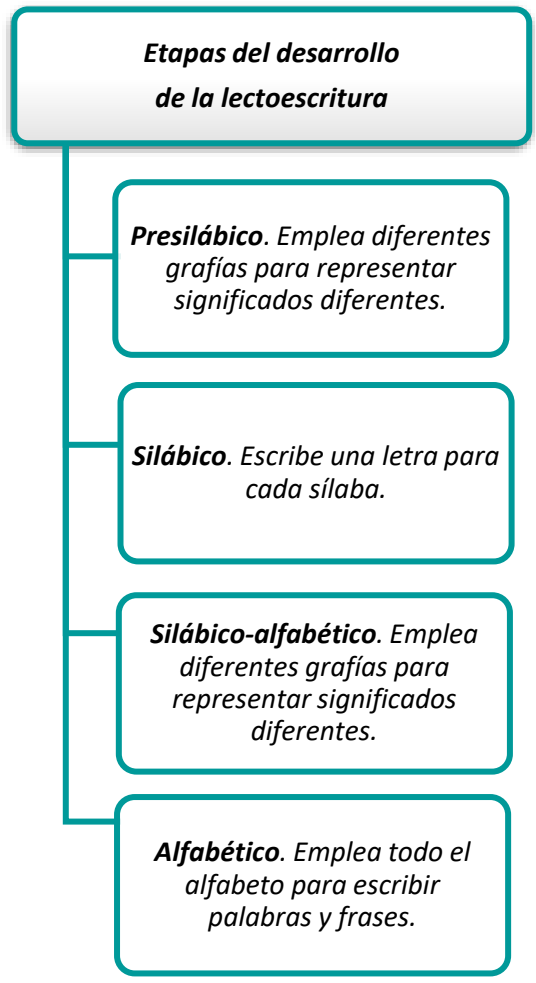
Metodología para la enseñanza de la escritura y la producción de textos

Nivel primario

El Programa de Español atiende el proceso de escritura desde la vertiente evolutiva en la que se reconoce la capacidad del niño para descubrir e inventar el código escrito al pasar por una serie de etapas. Según Master (2009) y Velasco (2009), cuando el niño llega a diferenciar el dibujo de la escritura, comienza entonces a representar por escrito lo que quiere comunicar, y

utiliza al principio signos arbitrarios. A medida que se apropia del código escrito convencional, su escritura cambia hasta emplear las letras del abecedario. Estas formas sucesivas de representación escrita denominan los niveles de construcción de la escritura. Estos niveles son: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ramos y Cuadrado, 2004; Ferreiro, 2007).

Los niños que no tienen dificultades especiales al hacer sus garabatos y en la adquisición de la escritura, avanzan de forma natural y espontánea. A su ritmo, van pasando de una fase a la otra: del garabato al grafismo espontáneo, de ahí a la copia y, luego, al aprendizaje dirigido de la preescritura. Unos niños realizan con facilidad las primeras letras a los cuatro años; otros, a los cinco años; y otros, a los seis años. Lo importante es avanzar sin forzar el ritmo de los niños para que aprendan la escritura. Esta surgirá sin presiones y con enseñanza estructurada y adecuada, según la madurez de cada niño.



Por otro lado, si los niños presentan dificultad inicial, hay que proporcionarles ayuda para avanzar de una fase a otra. Son los niños de alrededor de dos o tres años los que siguen en la primera fase de garabatos espontáneos y a los que les cuesta imitar trazos y controlar sus propios garabatos.

Nivel presilábico

Este nivel comienza cuando el niño descubre la diferencia entre el dibujo y la escritura. En este punto, él relaciona que el dibujo es la representación de las características del objeto y que la escritura es algo diferente. Al principio, "escriben" empleando garabatos y letras yuxtapuestas con una libre interpretación. Para estimular avances en esta etapa, es necesario:

- exponer a los niños al contacto con materiales escritos, como cuentos, revistas, periódicos, afiches, cartas, recibos y otros, para que aumenten su información sobre el lenguaje escrito;

- leerles, teniendo cuidado de que escuchen y observen al lector, ya que descubrirán que leer tiene significado y necesita ciertos comportamientos (hacerlo de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y con atención);

- invitarles a que “lean”, para que se familiaricen con materiales escritos y aprendan a pasar las hojas, a recorrer con la vista en el sentido de la lectura, entre otros;

- asociar imágenes con textos para que anticipen el contenido al relacionarlo con la imagen (“¿qué dirá? ¿por qué crees que dice eso?”);

- pedirles que dibujen sus experiencias, juegos y diversas actividades, así como orientarlos a que enriquezcan su dibujo para que organicen y expresen la información que poseen sobre lo dibujado (“¿qué es lo que hice? ¿qué contiene? ¿qué le falta?”);

- motivarles a “escribir” sobre lo dibujado, para que se percaten de la diferencia entre dibujo y escritura (por ejemplo, la maestra puede escribir lo que el niño dicta, para que este se dé cuenta de que sus palabras pueden permanecer escritas y las puede leer otra persona);

- escribir en su presencia aquello que es necesario recordar (acuerdos de grupo, información que debe transmitir a sus padres, direcciones, fechas, entre otros).

Nivel silábico

En este nivel, el niño fortalece su conciencia fonológica, debido a que empieza a asociar sonidos y grafías. Se cuestiona por qué algunas letras son necesarias para “decir” una palabra; entonces, para explicarlo, formula la hipótesis silábica, que es el primer intento para resolver el problema de la relación entre el todo —la cadena escrita— y las partes constituyentes —las letras—.

Para lograr la atención, la percepción visual y auditiva, la memoria visual, la comparación y clasificación de palabras que faciliten su análisis, se debe:

- buscar palabras que empiecen o terminen con igual sonido y observar su escritura;

- encontrar palabras con el mismo sonido en el centro;

- aprender, decir, crear rimas y trabalenguas;

- identificar las sílabas de una palabra (golpes de voz) con palmadas, dando una palmada por cada sonido silábico;

- formar palabras con letras móviles;

- escribir nombres de personas, animales u objetos que conozca.

Nivel silábico-alfabético

El nivel silábico-alfabético se describe como un periodo de transición; es una etapa híbrida, pues los niños combinan el nivel silábico con inicios del alfabético. Para lograr avances en esta etapa, el estudiante debe:

- escribir partes de la palabra según el nivel silábico (otras tienen correspondencia alfabética, ya que algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas);
- usar grafías convencionales, pero también espontáneas, para representar las consonantes con cualquier grafía, pero las vocales siempre con la grafía correspondiente;
- componer palabras con letras móviles;
- completar letras en una palabra;
- comparar palabras que se parecen como, por ejemplo, pesa – pela;
- comparar sonidos de sílabas directas e inversas, argumentando sus respuestas.

Nivel alfabético

Cuando alcanzan el nivel alfabético, los niños han comprendido la naturaleza de nuestro sistema de escritura al hallar la relación de una letra para cada fonema. Para estimular avances en este nivel, es necesario:

- hacer que los niños repitan verbalmente una oración e identifiquen las palabras que la forman;
- lograr que separen las palabras de una oración presentada en un solo bloque;
- recalcar el uso de la letra mayúscula para los nombres propios, al inicio de un escrito y después del punto;
- conducir al descubrimiento de reglas ortográficas en la escritura convencional, motivarlo e iniciarlo en el uso práctico de dichas reglas, teniendo cuidado de no exigir su memorización sino su empleo en situaciones prácticas (mayúscula en nombres propios, mayúscula inicial);

- propiciar situaciones que lleven al niño a escribir en el contexto de su vida diaria, despertando su interés en escribir para comunicarse.

Para el Programa de Español, la escritura juega un papel protagónico en el cual se le da una mayor atención y valoración al proceso que al producto. En los primeros grados, se recomienda **la escritura compartida**. Esta es una estrategia en la cual los niños crean un texto con el apoyo del maestro. El maestro asume el rol de secretario y escribe las ideas y palabras de los niños guiando el proceso mediante preguntas. La escritura compartida permite desarrollar la comprensión de las convenciones del lenguaje escrito; los niños se percatan de las múltiples decisiones que se realizan al redactar y experimentan aquellas habilidades de redacción que, en el futuro, podrán realizar sin ayuda. La escritura compartida se considera un andamiaje fundamental que los niños necesitan para ser exitosos en sus escritos, pues les provee el apoyo y la demostración necesaria para adquirir competencia y seguridad en su habilidad para expresarse por escrito (Agrinsoni de Olivo y Santiago Díaz, 2008).

La escritura como proceso

El principio básico para diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos es **centrar la atención en el proceso, y no en el producto**. Esto consiste en proveer a los estudiantes experiencias para planificar, redactar y revisar el texto. Según Cassany et al. (2015), de acuerdo con este enfoque, hay que enseñar al estudiante a analizar la situación de comunicación, determinar el objetivo, identificar el lector de su texto, generar ideas, crear un esquema del texto que van a escribir, determinar cómo se va a presentar, redactar el texto en un lenguaje accesible para el lector y revisar lo escrito. Para lograrlo, hay que diseñar actividades para cada fase sin perder de perspectiva que son procesos recursivos[8]. Es decir, estos procesos interactúan constantemente. Se vuelve a ellos cada vez que se considere necesario, por lo cual es importante que el estudiante desarrolle un mecanismo de monitoreo de estos procesos que sea capaz de regularlos para decidir en qué momento debe emplear cada uno o volver a ellos nuevamente. De esta manera, se propicia el conocimiento metacognitivo que ayudará a los estudiantes a reconocer las mejores estrategias para cada momento de su proceso individual de redacción. Con ese propósito, se podrían formular las siguientes interrogantes:

- ¿qué les facilita la generación de ideas?;
- ¿cuál es el esquema o procedimiento que les ayuda a organizarlas mejor?;

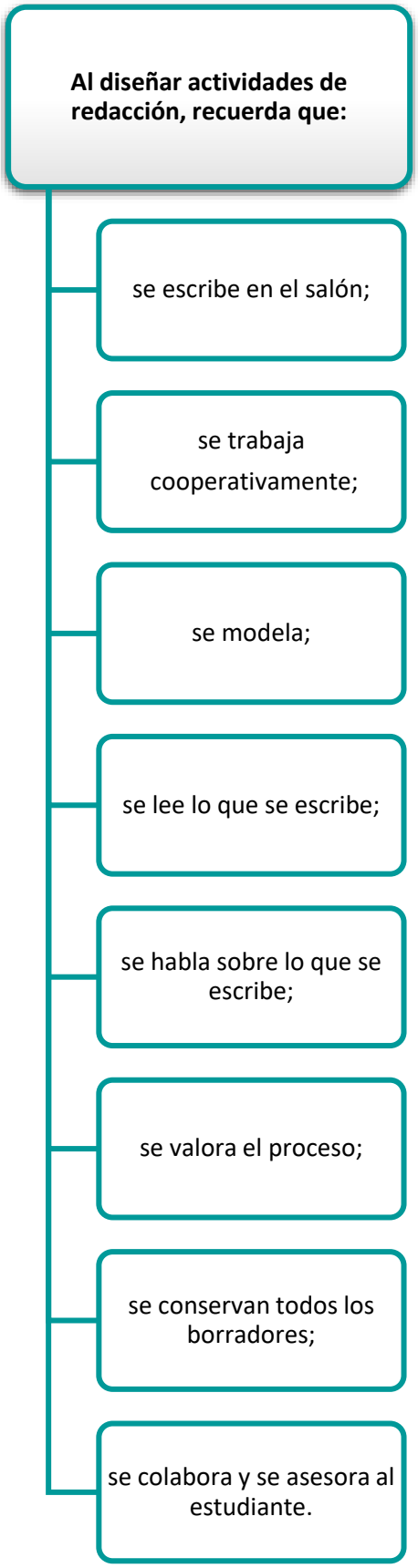
[8] La *recursividad* se fundamenta en que la misma cosa puede "volver a ocurrir" en diferentes momentos o niveles de un proceso. La producción de textos es un proceso recursivo porque los subprocesos —desde la planificación hasta la revisión— no son procesos o etapas que se cierran o concluyen, sino que son procesos a los que se puede regresar para ir sobre ellos y sus productos una y otra vez. Este volver sobre los mismos productos de cada subproceso se realiza tantas veces como sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento.

- ¿cómo podrían visualizar con mayor nitidez las características del texto que se pretende producir?;
- ¿cómo pueden recoger información más significativa dirigida a mejorar sus borradores?;
- ¿cuál es el método de revisión que les resulta más eficaz?

A continuación, se presentan algunas técnicas que pueden desarrollarse para atender cada parte del proceso, según Flower (1989 en Cassany et al., 2015).

Proceso	Subproceso	Técnicas
Planificación	***Análisis de la situación comunicativa***	▪ El estudiante debe establecer el sentido del texto que desea producir, es decir, identificar el propósito del texto: describir, informar, explicar, persuadir. ▪ Para ayudarlo en ese proceso, se recomienda utilizar diarios o secuencias de preguntas como las siguientes: ¿quién lo leerá?; ¿qué se quiere conseguir?; ¿qué se sabe del tema?; ¿cómo es el lector?; ¿cómo quiere presentarse el autor?
	Generación de ideas	▪ Enseñar a los estudiantes a usar técnicas como el torbellino de ideas, palabras clave, mapas conceptuales u organizadores gráficos, asociación libre, escritura rápida. ▪ El estudiante debe recoger, sintetizar, interpretar y adaptar la información.
	Organización de ideas	▪ Crear bosquejos, listas de ideas o clasificaciones de información. ▪ Utilizar esquemas, llaves o corchetes, cortar y pegar. ▪ Seleccionar la información y relacionarla con otras ideas.
Textualización	***Redacción***	▪ Estructurar los párrafos y relacionarlos adecuadamente. ▪ Buscar el orden más adecuado de las palabras. ▪ Marcar párrafos o apartados. ▪ Usar un lenguaje compartido con el lector. ▪ **Preparar cuantos borradores sean necesarios.**
Revisión	***Evaluación***	▪ Leer el texto y compararlo con el plan trazado. ▪ Aplicar reglas de economía y eficacia de la frase. ▪ Hacer correcciones gramaticales y ortográficas. ▪ Leer concentrándose en distintos aspectos del texto: fondo (el contenido, las ideas) o forma (estructura textual, gramatical y ortográfica).
	Corrección o reescritura	▪ Tachar palabras, añadir palabras al margen, buscar sinónimos, reformular el texto.

Proceso	Subproceso	Técnicas
Control	***Monitoreo***	▪ Activar y desactivar los procesos en cualquier momento (recursividad). ▪ Fomentar la reflexión en el estudiante. ▪ Proveer preguntas guías o espacios de diálogo entre pares.



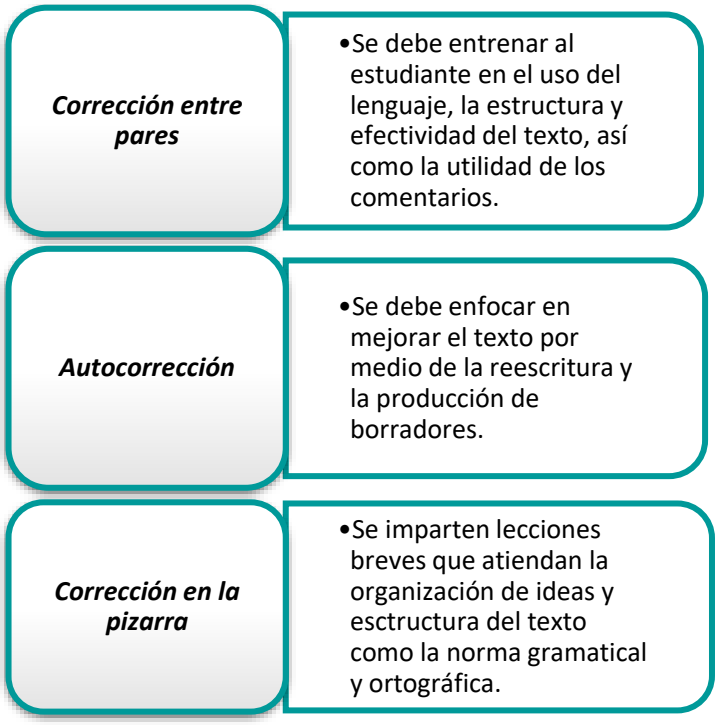
En este enfoque, el maestro asume el rol de facilitador que guía el proceso. Por su parte, el estudiante y su texto son el eje del currículo. Al inicio del proceso de enseñanza de la redacción, el maestro debe modelar su proceso como escritor o dirigir una redacción grupal sobre un tema de manera que los estudiantes puedan familiarizarse con el proceso. Más adelante, es importante proveer a los estudiantes dos o tres textos que sirvan de modelo y motiven la producción escrita. Mediante el análisis de dichos textos y el uso de estrategias de comprensión lectora, podrán identificar las características correspondientes al tipo de texto, su efectividad y su intención comunicativa de manera que se conviertan en puntos de referencia.

El docente no puede perder de perspectiva que cada estudiante responderá de manera diferente a este proceso, por lo cual es indispensable que pueda guiarlo cuidadosamente. Calkins (2001) recomienda el uso de **las entrevistas de escritura** como guías del proceso, cada una con un propósito particular: contenido, diseño, proceso y evaluación, edición o versión final. Esta técnica pretende que el docente formule preguntas y dirija al aprendiz para que se convierta en lector crítico de sus propios textos de manera tal que adquiera independencia y se desarrolle como buen escritor. Una vez los estudiantes conocen esta técnica de entrevistas, se han familiarizado con ella y reconocen su utilidad, se pueden entrevistar entre pares o grupos pequeños.

Además, Calkins recomienda impartir lecciones breves que atiendan algún aspecto del proceso. El maestro puede utilizar estas "minilecciones" para reforzar el aprendizaje de las **propiedades del texto**, esto es, todos los requisitos que ha de cumplir cualquier expresión verbal para poder considerarse un texto: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, presentación y

estilo (Cassany et al., 2015).

Para Marín (2006), en el aprendizaje del texto escrito es importante que se **fomente la escritura con destinatario real**. Ello da pertinencia al proceso. También, expresa que **hay que fomentar la corrección entre pares, la autocorrección y la corrección en la pizarra**. La corrección es parte fundamental de la enseñanza de la redacción. Al abordar el tema de la corrección, Cassany et al. (2015) establecen que **la corrección se debe usar como una técnica de enseñanza** que puede ser variada y participativa. Esta debe enfocarse en la calidad de la corrección, prestar atención a aspectos profundos del texto, como la claridad de las ideas, la composición de los párrafos o la estructura del texto, y no solo en la ortografía o gramática. Además, debe atender un aspecto a la vez, es decir, mostrar al alumno cómo puede mejorar su escrito. Para alcanzar la efectividad de este proceso, hay que establecer pautas que los estudiantes puedan seguir al modelar el proceso; de esta forma, se les brinda dirección o apoyo a los estudiantes para que puedan crear las estructuras mentales que les permitan convertirse en escritores autónomos y efectivos. Es indispensable variar las estrategias para mantener el interés. Esto forma parte de la revisión y edición del texto; este es el momento para ofrecer breves lecciones sobre la lengua (gramática y ortografía) que respondan a las necesidades identificadas en los escritos de los estudiantes.



En la enseñanza del proceso de redacción, se debe incorporar el uso de la tecnología. Las demandas de la sociedad actual requieren que nuestros estudiantes dominen de manera eficaz las herramientas tecnológicas que les permitan maximizar el tiempo y facilitar los procesos de producción de textos. En el diseño de las actividades de escritura, se debe incorporar el uso de laboratorios de computadoras y bibliotecas electrónicas que enriquezcan las experiencias de aprendizaje.

CONOCIMIENTOS, PROCESOS, ACTITUDES Y *ASSESSMENT* DEL ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS. El estudiante, mediante el dominio de los cinco componentes lingüísticos, es capaz de seguir procesos recursivos e interactivos de escritura para seleccionar, analizar y organizar sus ideas para producir textos informativos (cartas, noticias, informes, reseñas, comentarios, resumé, entre otros) y literarios (cuentos, poemas, escenas dramáticas, entre otros) para comunicar ideas, conceptos, experiencias, valores, sentimientos y emociones de forma clara, precisa, coherente y cohesiva mientras demuestra dominio de la lengua.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
PRIMER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ La escritura como proceso comunicativo - Propósito de la escritura • Razones a favor o en contra de asuntos reales (opinión) • Conectar razones con evidencia (hechos) ▪ Proceso de escritura y sus subprocesos: - Planificación • Esquemas simples para	▪ Escribe palabras, frases y opiniones hasta formar un párrafo en el que exprese una opinión que incluya inicio, desarrollo y cierre. ▪ Utiliza estrategias simples para tomar apuntes y organizar los datos (por ejemplo: enumerar, tablas, organizadores gráficos) para planificar la escritura creativa, informativa o explicativa. ▪ Escribe narraciones simples en	▪ Reconoce que en el proceso y subproceso de escritura es importante: - diferenciar entre las letras mayúsculas y minúsculas; - esforzarse por tener la nitidez al escribir; - tener en cuenta que el autor y el ilustrador tienen funciones específicas. ▪ Expresa interés por desarrollar respeto,	▪ Clasificación de letras (mayúscula, minúscula) ▪ Clasificación de palabras ▪ Dictados ▪ Portafolio de escritura ▪ Portafolio con poemas escritos por el estudiante ▪ Cuaderno de poemas con espacio para que reaccionen a

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
organizar el trabajo (organizadores gráficos, tablas, entre otros) - Textualización • Borradores - Revisión • Uso de mayúsculas y minúsculas • Punto final • Palabras y frases de transición (conectores lógicos de secuencia) - Publicación ▪ Trazos ▪ Líneas rectas verticales, curvas y combinadas ▪ Alineación, inclinación, esparcimiento, grosor, tamaño, nitidez y forma ▪ Oraciones simples, notas al calce e ilustraciones	oraciones completas de dos o más eventos. Incluye detalles de los eventos en un orden lógico. ▪ Escribe con corrección (en manuscrito) palabras conocidas y oraciones sencillas y al copiar su nombre y apellidos. ▪ Responde a preguntas y sugerencias de sus compañeros y añade detalles relevantes y palabras descriptivas para fortalecer la escritura. ▪ Utiliza herramientas digitales para hacer borradores, producir y publicar escritura con la colaboración de sus compañeros. ▪ Participa en proyectos de investigación en grupo y en proyectos de trabajos escritos de interés personal.	sensibilidad, trato justo y tolerancia en la familia y en sus relaciones en la escuela y con otros seres humanos. ▪ Valora que cada familia es única y diferente, que los miembros de la familia son importantes y que la sana convivencia en el hogar permite sanas relaciones de familia. ▪ Aprecia y muestra interés por los lugares importantes en la comunidad, tales como la escuela, la iglesia, el cuartel de policía, la estación de bomberos y otros que ofrecen unos servicios. ▪ Valora y respeta la cultura de su país y la mezcla de culturas que dio origen a la	ellos ▪ Ejercicios de concordancia, incluyendo clasificaciones de palabras ▪ Organizadores gráficos sobre lo real y lo imaginario ▪ Participación en actividades de la clase como juegos, y la escritura y lectura compartidas ▪ Rúbrica (baremos)

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Orden cronológico de sucesos - Eventos en secuencia lógica (comienzo, medio, final) - Conectores lógicos de secuencia (por ejemplo: *primero*, *luego*, *después*) ▪ Estrategias simples para tomar apuntes: - Tablas y organizadores gráficos - Organizar los datos para planificar la escritura creativa, informativa o explicativa ▪ Combinación de escritura: - Dictado y dibujo para escribir textos informativos y descriptivos simples - Se proveen datos y un cierre. ▪ Descripciones básicas de personajes - Basadas en su apariencia o acciones ▪ Narraciones simples	▪ Recopila información de varias fuentes para responder a una pregunta o informar por medio de la escritura. ▪ Resalta nombres de personas importantes en su familia y en su comunidad. ▪ Utiliza una combinación de escritura, dictado y dibujo para escribir textos informativos y descriptivos simples en los que se menciona el tema, se proveen datos y un cierre. ▪ Describe características físicas de sí mismo y expresa gustos, anhelos, capacidades y talentos. ▪ Compara características personales con las de otros niños, y plantea semejanzas y diferencias.	suya. ▪ Acepta que los seres humanos necesitan los recursos naturales para subsistir y que hay que hacer buen uso de estos. ▪ Muestra interés por otros niños en el mundo que son diferentes y que también pueden ser parecidos a él. ▪ Respeta y reconoce el derecho a la diversidad.	

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- En oraciones completas con dos o más eventos - Detalles relevantes y palabras descriptivas para fortalecer la escritura ▪ Frases y oraciones hasta formar un párrafo ▪ Tipos de texto y características: - Anuncio - Boletín	▪ Utiliza diversos tipos de instrumentos electrónicos para desarrollar destrezas y adquirir conocimiento. ▪ Construye planos para representar espacios cognoscitivos y aplica conceptos de orientación (salón, escuela, casa, comunidad). ▪ Formula y busca contestaciones (investigación) a preguntas de geografía relacionadas con el hogar y la escuela. ▪ Utiliza vocabulario relacionado con la cultura y a sus expresiones y manifestaciones. ▪ Desarrolla descripciones de fiestas, tradiciones, costumbres y otras expresiones de la cultura que se celebran en la familia y		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	en la escuela. ▪ Describe semejanzas y diferencias entre las fiestas, tradiciones, costumbres y otras expresiones de la cultura que desarrolla la familia y las que desarrollan otras personas. ▪ Escribe en periodos de tiempo cada vez más cortos (de una vez, o en uno o dos días) para completar una variedad de tareas.		
SEGUNDO GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ La escritura como proceso comunicativo - Propósito de la escritura • Razones a favor o en contra • Opinión con evidencias ▪ Proceso de escritura y sus subprocesos - Planificación	▪ Redacta textos cortos para expresar una opinión que pueda conectar con palabras de enlace (*porque*, *también*) y que incluya una conclusión. ▪ Redacta textos informativos y descriptivos en los que se menciona el tema, se proveen algunos datos y definiciones	▪ Acepta que los buenos lectores eligen libros apropiados para su nivel de lectura. ▪ Reconoce la importancia del escenario de una historia, la intención de un texto y el propósito del autor.	▪ Un portafolio del estudiante durante el proceso de escritura ▪ Tablas en que marcan *hecho* u *opinión* y escriben sus razones, según la oración que dice el maestro ▪ Dictados

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Esquemas simples para organizar el trabajo (organizadores gráficos, tablas, entre otros) - Textualización • Borradores - Revisión • Oración: orden, uso de mayúsculas y minúsculas, punto final • Palabras y frases de transición (conectores lógicos de secuencia, entre otros) - Publicación ▪ Dominio de la escritura de molde ▪ Revisar y editar utilizando acentuación, gramática, deletreo y mecánica apropiada para su grado ▪ Textos cortos que expresen una opinión - Carta	para apoyar las ideas y un segmento u oración de cierre. ▪ Redacta narraciones de eventos en oraciones completas que incluyen detalles para sostener las acciones, pensamientos y sentimientos que señalen el orden de los eventos desde el inicio hasta el final. ▪ Revisa y edita utilizando acentuación, gramática, deletreo y mecánica apropiada para su grado. ▪ Utiliza varias herramientas digitales para hacer borradores, producir y publicar trabajos escritos. ▪ Participa en proyectos de investigación en grupo y en proyectos de trabajos escritos de interés personal para diversos propósitos.	▪ Valora la importancia de escribir con información y datos relevantes al tema. ▪ Expresa la importancia de la toma de decisiones asertivas en la economía. ▪ Demuestra sensibilidad, tolerancia y respeto por sí mismo, por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad: trato justo y no violento entre sus compañeros; trato justo y equitativo entre los géneros. ▪ Exterioriza gusto, interés y fervor al participar de actividades que promueven valores y tradiciones de la cultura puertorriqueña: juegos infantiles, bailes	▪ Cuadernos del estudio de palabras ▪ Organizadores gráficos sobre el propósito del autor; organizadores gráficos sobre conexiones entre el texto y uno mismo, otros textos y el mundo ▪ Acróstico con el nombre del prócer seleccionado ▪ Mapas de la comunidad de Puerto Rico ▪ Una narración sobre por qué su familia escogió la comunidad en la que vive ▪ Diagrama de Venn para comparar y contrastar zona rural y zona urbana ▪ Poema concreto sobre elementos de la comunidad o el país

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Textos informativos y descriptivos ▪ Detalles que sostienen las acciones, pensamientos, sentimientos, y señalan el orden de los eventos desde el inicio hasta el final ▪ Trazos básicos de la escritura cursiva ▪ Herramientas digitales para hacer borradores, producir y publicar trabajos escritos	▪ Recopila información de varias fuentes para responder a una pregunta de forma escrita. ▪ Escribe en periodos de tiempo cada vez más cortos para producir textos breves y completar una variedad de tareas. ▪ Utiliza vocabulario pertinente a partir de su contexto cultural para referirse al espacio inmediato. ▪ Describe sus características personales, incluyendo intereses, deseos, capacidades, talentos y percepciones. ▪ Compara sus intereses personales y las tareas que sabe hacer con las de sus compañeros mediante una lista	folklóricos, canciones escolares, estampas tradicionales y poesía coreada.	▪ Acróstico para describir a Puerto Rico ▪ Feria de servidores públicos ▪ Desfile de ocupaciones ▪ Dramatización - Recrear en subgrupos una escena por cada estrofa del himno de Puerto Rico ▪ Trabajar una maqueta donde se represente la vida en comunidad de la sociedad taína ▪ Se crearán actividades en las que se celebre la puertorriqueñidad durante los meses de noviembre y diciembre. ▪ Actividad para aprender a ahorrar: crearán en el salón una alcancía con materiales

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	desarrollada en la clase. ▪ Aplica vocabulario relacionado con la cultura y sus expresiones y manifestaciones en sus diálogos y en la participación en clase. ▪ Compara y contrasta los conceptos de *servicio público* y *privado*. ▪ Compara y contrasta cambios que se han dado en su hogar, en la escuela y en la comunidad, al utilizar nueva tecnología (radio, televisores, enseres eléctricos, celular, videojuegos, computadoras). ▪ Aplica vocabulario de actividades económicas básicas en sus diálogos y comunicaciones: tipos de moneda, servicios, productos,		reciclables.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	consumidor, sueldos o salarios, ahorro. ▪ Compara y contrasta necesidades y deseos, y explica la importancia de establecer prioridades.		
TERCER GRADO: Adquisición de la lengua			
▪ La escritura como proceso comunicativo - Propósito de la escritura • Puntos de vista diferentes • Opinión y razones • Conclusión ▪ Proceso de escritura y sus subprocesos - Planificación • Esquemas simples para organizar el trabajo (organizadores gráficos, rótulos, notas) • Temas o subtemas • Vocabulario de dominio	▪ Escribe párrafos argumentativos de opinión sobre temas o textos en los que apoya un punto de vista con razones y hechos relevantes, detalles o ejemplos. ▪ Escribe párrafos informativos y explicativos que examinan un tema y transmiten una idea e información claramente. ▪ Fortalece la escritura mediante la revisión y edición para clarificar el significado; utiliza la gramática, acentuación, deletreo, puntuación, letras	▪ Reconoce la importancia de que los autores siguen un proceso de escritura. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de párrafos. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de párrafos efectivos. ▪ Valora que los ciudadanos ejerzan derechos y	▪ Organizadores gráficos ▪ Vocabulario adquirido en los textos leídos ▪ Análisis de anuncios y propaganda de productos y servicios ▪ Apuntes de las conferencias de escritura ▪ Portafolio de escritura del estudiante durante el proceso de escritura

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
específico • Conclusión - Textualización • Borradores - Revisión • Párrafos estructurados • Gramática y ortografía • Conectores lógicos o palabras y frases de transición - Publicación ▪ Párrafo - Oración inicial, oraciones de desarrollo, oración de cierre - Tipos de párrafo: narrativos, argumentativo, descriptivo y expositivo ▪ Poemas ▪ Cartas familiares ▪ Resúmenes ▪ Párrafos argumentativos	mayúsculas y tipos de oraciones apropiadas para su grado. ▪ Formula opiniones en torno a asuntos que afectan la convivencia entre los miembros de la comunidad. ▪ Compara y contrasta necesidades y deseos, y explica la importancia de establecer prioridades. ▪ Exhibe originalidad y creatividad al crear dibujos, diseños pictóricos u otras expresiones gráficas en las que incluye la bandera y el escudo de Puerto Rico. ▪ Compara y contrasta las fiestas, tradiciones, costumbres y otras expresiones de la cultura que se celebran en el hogar y en la comunidad con las que	responsabilidades en el hogar, la escuela y la comunidad. ▪ Manifiesta sensibilidad y expresa emociones por medio de la apreciación, percepción y disfrute de obras artísticas y monumentos históricos que forman parte del patrimonio cultural de Puerto Rico. ▪ Respeta la identidad cultural desde la perspectiva de orgullo patrio, valores y aportación histórica de personajes ilustres de Puerto Rico. ▪ Demuestra interés en la conservación de nuestros recursos naturales, y reconoce que es el deber	▪ Apuntes de conferencias de pares ▪ Portafolios de escritura ▪ Descripciones de los personajes ▪ Ejemplos del uso del lenguaje figurado ▪ Resúmenes ▪ Comparaciones de cuentos ▪ Diferentes tipos de oraciones ▪ Sus propios cuentos folclóricos ▪ Diálogo ▪ Revisiones que incluyen adjetivos y verbos interesantes ▪ Dictados de nuevas palabras y oraciones de diferentes tipos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Opinión sobre temas o textos en los que apoya un punto de vista con razones y hechos relevantes, detalles o ejemplos ▪ Palabras y frases de transición - Para conectar las opiniones y las razones (por ejemplo: *porque*, *por eso*, *desde*, *por ejemplo*) ▪ Párrafos informativos y explicativos - Examinan un tema y transmiten una idea e información ▪ Párrafos narrativos - Desarrollar experiencias o eventos (reales o imaginarios) ▪ Cierre para la narrativa ▪ Conclusión ▪ Autobiografía o narrativa personal (anécdota)	desarrollan otras personas. ▪ Plantea ejemplos de cómo los niños puertorriqueños pueden contribuir para cuidar y mejorar el planeta Tierra como espacio de todos: crisis energética, manejo de desperdicios, conservación del ambiente. ▪ Aplica vocabulario de actividades económicas básicas en sus diálogos y comunicaciones. ▪ Escribe párrafos narrativos para desarrollar experiencias o eventos, reales o imaginarios, mediante técnica efectiva, detalles descriptivos y una secuencia clara de los eventos. ▪ Compara y contrasta necesidades y deseos. ▪ Lleva a cabo proyectos cortos de investigación que ayudan a	de todo ciudadano cuidarlos. ▪ Aprecia la importancia de establecer prioridades. ▪ Expresa interés por el desarrollo del comercio en su pueblo (municipio) y su país y determina si ha sido favorable o desfavorable.	▪ Apuntes de la escritura ▪ Portafolio de su escritura: - Cartas - Resúmenes o revisiones de textos con errores - Comparación y contraste ▪ El estudiante crea una lista focalizada de deseos y necesidades. ▪ Preparación y participación en debates ▪ Textos cortos redactados en la computadora ▪ Listas de *a favor* o *en contra*

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Propósito del autor ▪ Diálogo ▪ Descripción - Sobre las acciones, pensamientos y sentimientos para desarrollar los eventos o mostrar cómo responden los personajes a diferentes situaciones ▪ Escribe en cursivo con legibilidad. - Dictados (palabras, frases y oraciones)	adquirir conocimiento sobre un tema mediante la recopilación de información de al menos dos fuentes (impresas o no). ▪ Ilustra con ejemplos concretos temas en los cuales son más evidentes las conexiones de Puerto Rico con los países del Caribe: intercambio de productos, turismo, intercambio cultural, intercambio deportivo y confección de alimentos. ▪ Compara y contrasta cambios que se han dado en su hogar, en la escuela y en la comunidad al utilizar nueva tecnología (radio, televisores, enseres eléctricos, celular, videojuegos, computadora). ▪ Establece metas personales de lectura y escritura, basándose en la retroalimentación que		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	recibe, y toma pasos para alcanzar dichas metas. ▪ Escribe en periodos de tiempo cada vez más cortos (de una vez, o en uno o dos días) para producir textos breves (por ejemplo: poemas, cartas familiares, resúmenes) y así completar una variedad de tareas específicas de la disciplina, con diferentes propósitos y audiencias.		
CUARTO GRADO: *Español*			
▪ Propósitos de la escritura ▪ Párrafo - Tipos de párrafos: descriptivos, narrativos, expositivos, persuasivos o argumentativos ▪ Redacción de párrafos: - Oración temática (introducción conectada a los temas y	▪ Determina y reconoce que la escritura tiene como propósito describir, narrar, argumentar o exponer. ▪ Reconoce la estructura de diversos tipos de párrafos. ▪ Construye diversos tipos de párrafos con claridad.	▪ Valora el proceso de escritura como forma de expandir habilidades para la elaboración y desarrollo de ideas. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de párrafos	▪ Sigue el proceso de escritura en la redacción de diversos tipos de textos. ▪ Produce varios borradores que demuestren el proceso de escritura. ▪ Redacta con claridad y coherencia.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
subtemas) - Oraciones de desarrollo (utilizando rótulos, tablas y gráficas) - Oración de cierre de párrafo (conclusión) ▪ Proceso de escritura - Planificación: • Búsqueda de información • Plan de trabajo mediante la creación de bosquejo u organizadores gráficos • Consideración del público lector (audiencia) - Textualización • Borradores - Revisión • Gramática y ortografía - Publicación	▪ Utiliza estrategias para hacer conexiones lógicas entre ideas. ▪ Sigue los pasos del proceso de redacción para el desarrollo de párrafos y textos efectivos.	efectivos. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de párrafos.	▪ Redacta párrafos con coherencia y demuestra la progresión lógica de las ideas. ▪ Hace uso correcto de la gramática y la ortografía. ▪ Borradores ▪ Listas de cotejo ▪ Bitácora de escritura o diario de la clase ▪ Libreta de anotaciones ▪ Esquemas: diagramas, bosquejos, organizadores gráficos ▪ Rúbricas (baremos) - Párrafo - Textos argumentativos, descriptivos, expositivos y narrativos - Textos poéticos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
			- Texto biográfico
▪ Argumentación - Persuadir - Punto de vista - Introducción, desarrollo y conclusión - Frases de transición	▪ Produce textos de opinión. ▪ Toma apuntes sobre un tema. - Puntos de vista semejantes y diferentes ▪ Prepara una lista con razones que apoyan su punto de vista. ▪ Escribe una introducción. ▪ Elabora las razones presentadas con hechos, detalles o ejemplos. ▪ Usa frases de transición para enlazar las ideas. ▪ Incluye una conclusión a su escrito que se vincule con el punto de vista. ▪ Utiliza estrategias de organización.	▪ Expresa interés por escribir textos donde manifieste su opinión sobre un tema. ▪ Valora la escritura como un medio para expresar un punto de vista. ▪ Demuestra tolerancia ante escritos que presenten puntos de vista diferentes a los del receptor. ▪ Reconoce que la escritura es un proceso que comprende fases de edición o modificación del escrito. ▪ Valora la lengua como herramienta para brindar información. ▪ Aprecia el código escrito como un medio para	▪ Oraciones con uso apropiado de frases de transición ▪ Portafolio de escritura creativa ▪ Fichas de redacción creativa ▪ Boleto de salida ▪ Diario reflexivo ▪ Conferencias de edición entre compañeros ▪ Lista de revisión y edición ▪ Lista de cotejo de autoevaluación ▪ Archivo de redacción (borradores, revisiones, ediciones, copias finales y listas de verificación)

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Prepara listas de ejemplos de textos persuasivos, de influencia o de entretenimiento, según los lee. ▪ Observa y analiza datos contenidos en anuncios.	elaborar tareas de desempeño.	▪ Tablas de “Anuncios de la clase” y “Entretenimientos de la clase” ▪ Organizadores gráficos ▪ Borradores ▪ Rúbricas (baremos)
▪ Textos expositivos o informativos ▪ Textos descriptivos ▪ Organizador gráfico ▪ Párrafo - Oración temática (idea principal) - Oraciones de apoyo - Oración de cierre	▪ Utiliza estrategias de organización (por ejemplo: organizadores gráficos, rótulos, notas) de manera significativa; toma apuntes para llevar un récord de la información y relaciona los temas y subtemas con la evidencia que los apoya. ▪ Escribe una introducción de varias oraciones que establezca el contexto o la idea principal sobre un tema o subtema. ▪ Vincula las ideas mediante palabras o frases.	▪ Aprecia la oportunidad de emitir información por medio de la palabra. ▪ Reconoce la importancia de la palabra escrita para describir elementos, seres o experiencias que amplían las experiencias estéticas. ▪ Muestra interés por seleccionar el texto apropiado para transmitir un mensaje. ▪ Expresa gusto por el proceso de integrar	▪ Organizadores gráficos ▪ Rúbricas (baremos) para evaluar el trabajo realizado en organizadores gráficos que permiten estructurar información ▪ Portafolio de escritura creativa ▪ Fichas de redacción creativa ▪ Diario reflexivo ▪ Glosarios ▪ Cuaderno de textos informativos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Usa vocabulario de dominio específico para informar. ▪ Desarrolla un tema con hechos, definiciones y citas, entre otros. ▪ Escribe una oración de cierre (conclusión).	elementos visuales que clarifican un mensaje.	▪ Lista de cotejo de autoevaluación ▪ Borradores ▪ Muro de rótulos
▪ Narraciones - Hechos reales - Ficción - Acontecimientos - Imágenes sensoriales - Coherencia	▪ Escribe narraciones para desarrollar experiencias o acontecimientos reales o imaginarios. ▪ Utiliza la tecnología para hacer borradores, producir y publicar trabajos escritos con guía y apoyo del maestro. ▪ Incluye técnicas para organizar las ideas. ▪ Presenta una oración inicial para exponer el contexto o situación.	▪ Muestra entusiasmo por crear narraciones. ▪ Valora las palabras como medio para comunicar las diversas sensaciones humanas. ▪ Acepta que la producción de un texto es un proceso. ▪ Muestra interés por lograr un diseño apropiado en el texto generado. ▪ Respeta la diversidad de	▪ Fichas de redacción creativa ▪ Organizadores gráficos ▪ Hojas de cotejo ▪ Redacción de oraciones con imágenes sensoriales ▪ Libro de imágenes sensoriales ▪ Lista de revisión y edición entre pares ▪ Autoevaluación del trabajo escrito

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Mantiene un punto de vista como narrador. ▪ Traza la narrativa con la ayuda de imágenes sensoriales. ▪ Incorpora diversos tipos de oraciones al escrito. ▪ Organiza los acontecimientos con coherencia. ▪ Escribe una conclusión verosímil.	opiniones y la participación de los demás. ▪ Muestra aprecio por la calidad de los trabajos de los demás. ▪ Reconoce el gusto por el uso de imágenes que enriquecen el mensaje escrito.	▪ Borradores ▪ Rúbrica ▪ Diario reflexivo ▪ Lista de comportamientos esperados durante el proceso de redactar: - Tomar notas (revisión) - Corregir la ortografía, la puntuación y las letras mayúsculas (editar) ▪ Final alternativo a una historia ▪ Acontecimientos ilustrados ▪ Pruebas cortas de ortografía y gramática ▪ Portafolio ▪ Libreta de escritura

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Poesía - Verso - Estrofa - Rima - Imágenes sensoriales - Lenguaje figurado • Personificación • Símil	▪ Estudia múltiples muestras de literatura infantil como modelos de diferentes estilos poéticos de escritura (ejemplo: rima libre, coplas rimadas, quintilla, otros). ▪ Identifica en poemas palabras y frases que se relacionan con su vida y evocan emoción, memorias y sentimientos. ▪ Escucha, junto a pares, mensajes presentados mediante lenguaje retórico. ▪ Construye mensajes utilizando lenguaje figurado. ▪ Crea poemas.	▪ Aprecia la escritura como medio para expresar creatividad. ▪ Atiende los mensajes que trasmite el lenguaje figurado. ▪ Valora los escritos poéticos de los pares.	▪ Tabla de “Poesía de la clase” ▪ Notas y entradas al “Registro de reacciones sobre la lectura” ▪ Autoevaluación del trabajo escrito ▪ Rúbrica (baremo) ▪ Borradores
▪ Informe biográfico - Biografía - Ficción histórica	▪ Completa de manera coherente los enunciados de una ficha biográfica. ▪ Elabora preguntas guías para una entrevista o investigación.	▪ Valora la lengua escrita como medio para cumplir con diversas tareas de la vida. ▪ Reconoce que la tecnología	▪ Apuntes de investigación para un informe ▪ Ejercicio para la selección de acontecimientos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Entrevista • Cuestionario	▪ Escribe apuntes fundamentados en las respuestas a interrogantes presentadas en una entrevista. ▪ Recopila información de fuentes impresas y digitales; toma apuntes de las fuentes, las organiza en categorías provistas y provee una lista de las fuentes consultadas. ▪ Presenta, de forma organizada, información relevante, de índole cultural o histórica, que apoye el tema de su informe. ▪ Completa las partes de un informe. ▪ Usa la tecnología para presentar un informe.	es una herramienta dentro del proceso de la comunicación escrita.	▪ Ficha para realizar entrevista ▪ Hoja de cotejo ▪ Rúbrica (baremo) ▪ Organizador “Lista de cotejo de planificación y revisión” ▪ Antología de la clase

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Carta ▪ Partes de una carta: - Fecha - Saludo - Cuerpo - Despedida - Firma ▪ Invitación ▪ Mensaje ▪ Nota ▪ Escribe en cursivo con legibilidad - Alineación - Inclinación - Espaciamiento - Grosor, tamaño y nitidez	▪ Revisa diferentes tipos de cartas. ▪ Desglosa los pasos para escribir una carta de agradecimiento. ▪ Trabaja con grupos pequeños de estudiantes para redactar una carta. ▪ Redacta una carta. ▪ Genera listas de los elementos que se encuentran en el texto bajo estudio. ▪ Escribe una invitación basada en una lista generada por la clase. ▪ Categoriza escritos por formato, tono y propósito.	▪ Establece la importancia de la comunicación escrita. ▪ Valora la escritura como un medio para expresar los sentimientos. ▪ Reconoce que la escritura suple la necesidad de comunicarnos de manera directa, sin intermediarios.	▪ Libreta de escritura ▪ Borradores ▪ Tareas de revisión en parejas ▪ Carpeta del estudiante ▪ Listas de verificación de revisión y edición en parejas ▪ Boleto de entrada ▪ Rúbrica para la corrección de tarjeta ▪ “Lista de cotejo de cartas de agradecimiento”

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
QUINTO GRADO: *Español*			
▪ Párrafo - Oración temática, oraciones de apoyo y oración de conclusión - Tipos de párrafo • Argumentativo • Descriptivo • Narrativo • Expositivo ▪ Detalles ▪ Puntuación ▪ Proceso de escritura y sus subprocesos: - Planificación - Textualización (Borradores) - Revisión - Publicación	▪ Elabora diversos tipos de párrafos. ▪ Identifica las partes de un párrafo: oración temática, oraciones de apoyo y oración de conclusión. ▪ Reconoce que los párrafos forman textos. ▪ Conoce de manera formal y expone los pasos dentro del proceso de escritura: - Planificación - Borradores - Revisión • Revisa textos completos para aclarar la intención y el significado; juzga el impacto en el lector y la	▪ Acepta que los escritores crean sus obras con diversos propósitos. ▪ Reconoce que la oración temática, los detalles y una conclusión forman un buen párrafo. ▪ Reflexiona sobre su proceso de escritura. ▪ Valora la capacidad de expresar ideas por medio del código escrito. ▪ Muestra interés por monitorear su proceso de redacción. ▪ Toma conciencia de la importancia de las preguntas dentro de una investigación.	▪ Organizador gráfico para esbozar temas de interés ▪ Libreta, cartapacio o portafolio de escritura ▪ Lista de revisión y edición entre compañeros ▪ Registro de reacciones sobre la lectura ▪ Ficha para desarrollar preguntas como base para dirigir una composición ▪ Ejercicios de redacción y contestación de preguntas ▪ Ficha para la redacción de párrafos ▪ Hoja de cotejo

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	cohesión del texto (transiciones, componentes visuales, relación entre el sujeto y el verbo, uso de pronombres, tiempos verbales). - Conferencias de edición - Publicación ▪ Completa fichas sobre la redacción de párrafos. ▪ Prepara listas de temas de interés. ▪ Escribe preguntas sobre un tema de interés. ▪ Investiga el tema de interés buscando contestaciones a sus preguntas. ▪ Presenta por escrito las preguntas planteadas junto a	▪ Valora los procesos investigativos como medio para adquirir nuevos conocimientos. ▪ Desarrolla aprecio por las herramientas tecnológicas como medios para inquirir sobre un tema de interés. ▪ Muestra respeto por la producción escrita de sus pares.	▪ Rúbrica para el proceso de escritura ▪ Trabajo escrito: “Hacer preguntas sobre…” ▪ Borradores

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	sus contestaciones. ▪ Escribe en periodos de tiempo cada vez más cortos (de una vez, o en uno o dos días). ▪ Presenta los hallazgos de la investigación mediante un párrafo. ▪ Revisa el trabajo escrito para cotejar su significado y la cohesión de las ideas. ▪ Aplica estrategias de edición a textos completos, utilizando gramática, acentuación, deletreo, puntuación y letras mayúsculas, según el nivel de quinto grado. ▪ Publica el trabajo escrito. ▪ Participa en actividades de escritura modelada y compartida.		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Repasa los pasos del proceso de escritura. ▪ Completa ejercicios que conducen a realizar resúmenes de una historia que utiliza secuencias de palabras o de ilustraciones.		
▪ Opinión ▪ Reseña ▪ Bosquejo ▪ Línea cronológica ▪ Organizadores gráficos	▪ Escribe opiniones en las que expresa su punto de vista y lo apoya con razones y hechos relevantes, citas, detalles o ejemplos. ▪ Prepara bosquejos sobre elementos medulares de textos leídos o para la organización del material con el fin de llevar a cabo una redacción sobre un tema. ▪ Usa instrumentos para organizar información, como líneas cronológicas, acontecimientos	▪ Muestra interés por aportar ideas en un proceso colectivo de escritura. ▪ Respeta y reconoce el derecho de sus pares a exponer sus ideas. ▪ Manifiesta sensibilidad al momento de expresar su opinión.	▪ Registro de reacciones sobre la lectura ▪ Escritos producto de actividades modeladas ▪ Ejercicios para escribir resúmenes ▪ Organizadores gráficos ▪ Hojas de cotejo ▪ Rúbrica (baremo) sobre el proceso de escritura

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	relevantes o cuadros sinópticos. ▪ Redacta un resumen sobre un texto leído que incluya acontecimientos importantes y una oración de cierre en la que se transmita la opinión de la experiencia lectora.		
▪ Expresión ▪ Instrucciones ▪ Narrativa ▪ Secuencia ▪ Detalles	▪ Escucha la lectura de textos, discursos, noticias, y anota detalles relevantes. ▪ Usa dibujos, oraciones o pensamientos para expresar lo que escucha. ▪ Toma notas siguiendo los parámetros dados en clase. ▪ Identifica detalles relevantes en las lecturas al describir personajes, lugares, acciones, entre otros. ▪ Genera lista de detalles	▪ Toma conciencia de la existencia de diferentes formas para presentar la información. ▪ Muestra gusto por formas particulares de expresión. ▪ Muestra respeto por el arte de escuchar.	▪ Ficha para apuntes ▪ Hoja para cotejar las anotaciones sobre un texto ▪ Rúbrica para el proceso de escritura ▪ Lista de detalles ▪ Borradores ▪ Lista de cotejo de autoevaluación

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	seleccionados para preparar un escrito. ▪ Redacta un resumen fundamentado en detalles relevantes de presentaciones orales incorporando vocabulario de dominio específico. ▪ Trabaja en los procesos de revisión y edición. ▪ Publica su resumen.		
▪ Instrucciones - Reglas - Secuencia	▪ Completa organizadores sobre los pasos para realizar una acción (preparar una receta, armar un objeto u otro). ▪ Desarrolla instrucciones y reglas —secuenciales y explicativas—, paso a paso, para desarrollar un texto instructivo. ▪ Usa los pasos del proceso de escritura para redactar un	▪ Valora el uso de normas o reglas para obtener productos organizados. ▪ Muestra interés por mejorar el diseño de un escrito. ▪ Aprecia la oportunidad de usar diferentes medios para expresar sus ideas.	▪ Trabajo de los estudiantes durante las conferencias de escritura ▪ Ejercicios trabajados en clase ▪ “Palabras útiles para dar instrucciones” ▪ Juegos creados por los estudiantes

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	párrafo de instrucciones. ▪ Revisa si las instrucciones son comprensibles y las pasa por un proceso de edición (puntuación, mayúsculas, acentos, otros). ▪ Publica las instrucciones. ▪ Desarrolla y presenta un anuncio oral con el propósito de influir y persuadir a una audiencia. ▪ Fundamenta el tema del anuncio en cambiar una regla: más tiempo para el receso, establecer una hora de dormir más tarde, tener un celular, salir hasta las 9:00 p.m. u otro.		▪ Formato del párrafo estándar ▪ Tarea “Enseñar un juego” ▪ Tarea “Crear un anuncio” ▪ Rúbricas (baremos) ▪ Tablas de “Anuncios de la clase” e “Información”
▪ Biografía ▪ Cuento - Detalles	▪ Prepara listas describiendo observaciones y emociones. ▪ Elabora lista de experiencias personales.	▪ Aprecia los cuentos como manifestaciones artísticas. ▪ Muestra interés por desarrollar un estilo	▪ Cuaderno o carpeta de escritura ▪ Tabla de 2 columnas: “Lo que vemos” / “Lo que sentimos”

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Introducción, desarrollo y conclusión - Edición: cohesión	▪ Usa experiencias personales para crear un escrito (cuento, biografía). ▪ Añade, de manera coherente, descriptores y detalles sensoriales a las redacciones. ▪ Usa varias fuentes para editar y mejorar su escritura (diccionario, referencias en línea, tesauro). ▪ Edita su escrito. ▪ Escribe una versión final del escrito. ▪ Publica el trabajo en una antología de la clase, por medio de presentaciones orales para invitados, en el periódico, mediante una exhibición visual, entre otros.	personal y propio de escribir.	▪ Lista de experiencias personales ▪ Organizador gráfico “Piensa en voz alta” ▪ Hoja de cotejo sobre las partes de un cuento ▪ Hoja de cotejo sobre las partes de una biografía ▪ Rúbrica sobre la creación de cuentos ▪ Antología de cuentos ▪ Redacción de narrativa personal ▪ Rúbrica (baremo) sobre la creación de una biografía

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Drama - Diálogos - Representación	▪ Realiza ejercicios de descripción de expresión corporal. ▪ Incorpora visuales, sonido u otros aspectos a un texto. ▪ Adapta una sección de un texto leído en voz alta y la cambia a una presentación. ▪ Escribe diálogos con miras a ser representados. ▪ Escribe una representación teatral informativa guiada por las instrucciones del maestro. ▪ Revisa y edita su representación teatral.	▪ Muestra aprecio por la lengua escrita como medio para expresar la creatividad. ▪ Manifiesta aprecio por las oportunidades diversas que ofrece el código escrito de comunicar el sentir humano. ▪ Estima las posibilidades comunicativas del ser humano.	▪ Reacciones escritas a ejercicios de pantomima ▪ Descripciones sobre lenguaje corporal ▪ Actividad “Luces, cámara y acción” ▪ Representación teatral ▪ Rúbrica (baremo) ▪ Hoja de cotejo ▪ Diálogo ▪ Festival de teatro
SEXTO GRADO: *Español*			
▪ Propósitos de la escritura - Comunicarse y establecer relaciones	▪ Determina y reconoce que la escritura con fines comunicativos puede describir, narrar, argumentar y exponer.	▪ Reconoce la necesidad de escribir con propósito para una audiencia específica.	▪ Prepara organizadores gráficos y bosquejos para ordenar las ideas al escribir un texto.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Tipos de párrafos: descriptivos, narrativos, expositivos, persuasivos o argumentativos ▪ Redacción de párrafos: - Oración temática - Oraciones de desarrollo ▪ Palabras conectoras - Oración de cierre (conclusión) ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información (resumen de la información) • Creación de esquema: bosquejo u organizadores gráficos • Consideración de la audiencia (exactitud del público lector y necesidades) - Textualización • Borradores	▪ Repasa la estructura de un párrafo bien construido: oración de introducción, oraciones de desarrollo (detalles de apoyo) y oración de conclusión. ▪ Sigue los pasos del proceso de redacción para el desarrollo de párrafos y textos efectivos de acuerdo con su propósito. ▪ Genera, recopila, resume, planifica y organiza ideas para producir textos claros y coherentes, según la tarea, el género y la audiencia. ▪ Usa organizadores gráficos y bosquejos para ordenar su escrito y esbozar ideas creativas. ▪ Redacta diversos tipos de párrafos con coherencia y cohesión.	▪ Disfruta la elaboración de escritos variados que demuestren su desarrollo como escritor. ▪ Valora el proceso de escritura como forma de expandir habilidades para la elaboración y el desarrollo de ideas. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de párrafos efectivos. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de párrafos y textos. ▪ Toma conciencia sobre la importancia de dominar la comunicación escrita.	▪ Produce varios borradores que demuestren el proceso de escritura. ▪ Redacción de textos persuasivos, expositivos, narrativos, descriptivos y de diálogos. ▪ Elabora escritos integrando diferentes estrategias para cumplir con el propósito de estos según la audiencia. ▪ Redacta con claridad y coherencia. ▪ Hace uso correcto de la gramática y la ortografía. ▪ Emplea frases conectivas sobre las flechas de un organizador gráfico o mapa de conceptos para describir las relaciones. ▪ Utiliza vocabulario variado, extenso y preciso para

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***

- Revisión:
  • Coherencia
  • Claridad
  • Cohesión
  • Gramática y ortografía
- Edición (monitorea su proceso de escritura)
- Publicación
 	
▪ Texto persuasivo (argumentativo):
- Propósito
- Perspectiva o punto de vista argumentativo (tesis)
- Razones o argumentos claros
- Perspectivas opuestas (contraargumento)
- Datos y hechos relevantes
- Citas
- Ejemplos
- Estrategias de propaganda
- Conectores lógicos
- Ejemplos de textos: anuncios, discursos, propaganda, carta persuasiva
	▪ Redacta textos más largos mientras usa la estructura correcta según el género y el propósito.
	
	▪ Emplea un estilo y tono adecuados al propósito del texto (persuasivo, explicativo, narrativo).
	▪ Reconoce el estilo particular del escrito y lo toma en consideración al redactar diversos textos.
	
	▪ Revisa textos completos para aclarar la intención y el significado; juzga el impacto en el lector, la exactitud de la evidencia y la cohesión del texto (transiciones, componentes visuales o auditivos, relación entre el sujeto y el verbo, uso de pronombres, tiempos verbales, entre otros), y toma en cuenta
		▪ Muestra interés por usar el medio escrito apropiado para expresar cada mensaje.
		
		▪ Asume el reto de la redacción extensa con propósitos más elaborados.
		
		▪ Colabora con sus compañeros para producir un trabajo de calidad.
		
		▪ Respeta los hallazgos de sus pares y acepta ideas para mejorar sus textos.
		
		▪ Demuestra interés por seleccionar el tipo de carta apropiado para el mensaje que se desea trasmitir.
		
		▪ Aprecia la oportunidad de comunicarse por distintos medios escritos.
			enriquecer su escrito.
			
			▪ Libreta, cartapacio, portafolio o cuaderno de escritura
			- Proceso de escritura
			
			▪ Bitácora de escritura
			
			▪ Ficha de redacción
			▪ Textos persuasivos (argumentativos): anuncios, discursos, propaganda, cartas, entre otros
			
			▪ Textos explicativos (expositivos): informe de investigación, proyectos, reportes, composiciones, cartas, biografías, autobiografías, entre otros
			
			▪ Textos narrativos: mitos, leyendas, fábulas, cuento, anécdota, entre otros

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Texto explicativo (expositivo) - Propósito - Datos (hallazgos) - Definiciones - Detalles concretos (descripciones) - Citas - Información - Ejemplos - Tipos de textos: informe de investigación, proyectos, reportes, composiciones (ensayos), cartas, biografías, autobiografías ▪ La carta - Propósitos de la carta: formal o informal (personal) - Partes de la carta • Encabezado: saludo, fecha • Cuerpo • Despedida • Firma	las necesidades de la audiencia (por ejemplo: humor, interés, emociones, potenciales objeciones). ▪ Aplica estrategias de edición a textos completos; utiliza gramática, acentuación, deletreo, puntuación y letras mayúsculas, según el nivel de su grado. ▪ Establece una perspectiva (tesis) sobre el tema que va a tratar en un texto persuasivo para poder presentar claramente los argumentos (razones) y contextualizarlos. ▪ Elabora una cadena de razonamiento para la redacción de una tesis que impacte al lector en un texto persuasivo. ▪ Utiliza estrategias para hacer	▪ Interioriza las particularidades de una narración para elaborar una con creatividad y coherencia. ▪ Aprecia la belleza del leguaje figurado para establecer un estilo propio. ▪ Muestra gusto por la utilización del diálogo para exponer un mensaje. ▪ Valora el uso de la tecnología para apoyar el proceso de redacción. ▪ Crea conciencia sobre la ética en el uso de la información y evita el plagio en todos sus escritos. ▪ Integra el uso de los recursos disponibles en Internet para la elaboración de sus trabajos.	▪ Rúbricas (baremos) - Procesos de la escritura - Bosquejo u organizador gráfico (proceso de investigación) - Borrador - Revisión - Publicación - Presentaciones orales - Textos informativos: carta, informe, reporte… - Textos narrativos: cuento, mito, leyenda, anécdota… - Textos persuasivos: discurso, carta - Ficción histórica - Cuestionario - Trabajo elaborado en la computadora - Ensayo - Resumen - Biografía o autobiografía ▪ Lista de cotejo

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Proyectos, tareas e investigaciones - Informe investigativo • Partes de un proyecto de investigación • Selección del tema • Búsqueda de fuentes confiables de información • Citas • Bibliografía (referencias) ▪ Biografía o autobiografía - Acontecimientos - Punto de vista - Detalles - Cuestionario (redacción de preguntas para recabar información) ▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Lista de referencia (bibliografía)	conexiones lógicas entre argumentos o razones. ▪ Recopila información para apoyar sus argumentos con detalles relevantes, citas y ejemplos. ▪ Organiza lógicamente y con claridad las razones y la evidencia en un texto persuasivo. ▪ Usa estrategias para mejorar la comprensión en los textos persuasivos (perspectivas opuestas, análisis de textos guías, anuncios comerciales, discursos, propagandas, entre otros). ▪ Enriquece el texto persuasivo con enumeraciones, listas, láminas con anotaciones, diagramas rotulados, tablas de	▪ Muestra interés por desarrollar un estilo personal. ▪ Aprecia que la correspondencia entre tipo de texto y formato contribuye a la efectividad del texto. ▪ Valora la investigación como medio para adquirir conocimiento. ▪ Desarrolla conciencia sobre la importancia de las preguntas en el proceso de la entrevista. ▪ Valora la ficción histórica como una manifestación de arte escrito. ▪ Acepta que la historia se	- Planificación - Revisión y edición - Fuente de información confiable - Citas - Entrevista - Ensayo - Presentaciones - Lenguaje literario - Vocabulario preciso - Trama - Personajes, mensaje y estilo - Argumentos y contraargumentos ▪ Trabajos en grupo o en parejas ▪ Trabajos de investigación (literarios o científicos) ▪ Trabajos elaborados en computadora

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Texto narrativo: - Propósito - Voz narrativa - Elementos de la narración: personaje, acción y ambiente - Experiencias reales o imaginarias - Tipos: mitos, leyendas, fábulas, cuento, anécdota (narrativa personal) ▪ Diálogo ▪ Ficción histórica - Composición ▪ Lenguaje figurado - Recursos literarios: personificación, símil y onomatopeya, entre otros - Imágenes sensoriales ▪ La redacción y el uso de tecnología - Recursos disponibles - Internet	datos, gráficas, entre otros. ▪ Escribe una conclusión que se vincule a las declaraciones principales, resuma lógicamente y provea un cierre para el texto persuasivo. ▪ Escribe textos explicativos para examinar un tema y transmitir ideas, conceptos e información claramente mediante la selección, organización y análisis de contenido relevante. ▪ Utiliza efectivamente una estructura de organización y múltiples fuentes de referencia para escribir textos informativos y explicativos con el fin de comunicarse y establecer relaciones entre conceptos. ▪ Establece una idea central sobre un tema al investigar un asunto	puede integrar con la redacción creativa. ▪ Muestra gusto por expresar creatividad en textos escritos. ▪ Aprecia la oportunidad de ser protagonista en un proceso investigativo. ▪ Muestra interés por usar la tecnología para obtener un mejor producto escrito y publicarlo. ▪ Valora y acepta los comentarios e impresiones de los pares sobre una muestra de redacción.	▪ Proceso de escritura: borrador, revisión, edición y publicación ▪ Tirilla cómica ▪ Diario reflexivo ▪ Organizadores gráficos ▪ Bosquejos ▪ Ficción histórica ▪ Ejercicios para construir diálogos ▪ Ejercicios de escritura creativa ▪ Participa en conferencias de revisión

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Mecanografía	o evento. ▪ Desarrolla el tema con datos, definiciones, detalles concretos o citas, y ofrece ejemplos. ▪ Utiliza transiciones apropiadas para aclarar la relación entre las ideas y los conceptos. ▪ Escribe una oración de conclusión relacionada con la información presentada y provee un cierre. ▪ Prepara una lista de todas las posibles razones por las cuales se puede escribir una carta. ▪ Estudia diversos tipos de cartas. ▪ Identifica las partes de una carta formal. ▪ Clasifica cartas entre formales e		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	informales. ▪ Escribe una carta formal para solicitar información sobre un tema en específico. ▪ Lleva a cabo proyectos, tareas e investigaciones en los que organiza, analiza e integra información variada y compleja, así como elementos significativos del texto según el tema. ▪ Reconoce los elementos que conforman una biografía o autobiografía. ▪ Emplea los elementos claves de las autobiografías y biografías: orden cronológico, datos históricos, acontecimientos importantes, el punto de vista en primera persona (autobiografía) y en tercera		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	persona (biografía) y los detalles anecdóticos que podrían ser graciosos, emotivos y descriptivos. ▪ Recopila información para una biografía por medio de una entrevista. ▪ Escribe preguntas para crear un cuestionario que permita obtener detalles interesantes y únicos: eventos claves, cronología de la vida, anécdotas y lecciones aprendidas. ▪ Repasa la información obtenida, organiza los datos y escoge los puntos que serán la base de la biografía o autobiografía. ▪ Recopila información relevante de múltiples fuentes, impresas y digitales.		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Evalúa la credibilidad y exactitud de cada fuente de información. ▪ Cita o parafrasea los datos o las conclusiones ajenas para evitar el plagio. ▪ Hace una lista de las fuentes consultadas (lista de referencias o bibliografía) de acuerdo con un formato establecido. ▪ Redacta narrativas para desarrollar experiencias reales o imaginarias, mediante técnicas efectivas, detalles descriptivos y secuencia clara de eventos. ▪ Escribe textos narrativos en los que se reconocen los elementos (personaje, acción y ambientes). ▪ Orienta al lector al establecer el contexto o situación, al presentar al narrador y utilizar estrategias que lo “cautiven”		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	(por ejemplo: diálogo, detalles sensoriales, recursos literarios, entre otros). ▪ Desarrolla una trama que incluye tensión (conflicto-resolución) y que se despliegue en una o más escenas. ▪ Describe los rasgos de los personajes, sus motivaciones, acciones e interacciones mediante diálogos, detalles sensoriales, recursos literarios, entre otros, mientras selecciona un lenguaje preciso. ▪ Escribe una conclusión que vincule los eventos narrados y provea un cierre para la narrativa. ▪ Participa en conferencias de edición de textos narrativos entre compañeros.		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Reescribe para incorporar las sugerencias de las conferencias de edición y revisión. ▪ Escribe una versión final de su cuento o de otra composición. ▪ Distingue el diálogo entre otros tipos de escritos. ▪ Completa ejercicios de redacción de diálogos. ▪ Redacta un diálogo entre personajes reales o imaginarios en el que incorpore lenguaje figurado (imágenes sensoriales y recursos literarios tales como personificación y símil, entre otros). ▪ Edita un diálogo. ▪ Presenta su diálogo.		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	▪ Estudia textos de ficción histórica. ▪ Escoge un personaje real, un lugar, un hecho o un evento para escribir su ficción histórica. ▪ Investiga el personaje, lugar o evento que seleccionó para buscar evidencia que apoye su composición de ficción histórica. ▪ Escoge el lugar que recreará el ambiente de la ficción histórica (por ejemplo: la playa, su comunidad u otros). ▪ Escribe una composición creativa corta en la cual incluirá por lo menos un detalle histórico que muestre que comprende en qué consiste la ficción histórica. ▪ Emplea el lenguaje figurado		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	mediante el uso de recursos literarios (símiles y personificaciones) e imágenes sensoriales para desarrollar descripciones vívidas y estimulantes en los textos. ▪ Utiliza la tecnología de la información y la comunicación para planificar, hacer borradores, revisar, editar y publicar trabajos escritos, así como para interactuar y colaborar con otros. ▪ Utiliza independientemente variadas fuentes de información (digitales e impresas) para obtener datos e información de diferentes aspectos del texto o tema.		

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
SÉPTIMO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura ▪ Tipos de párrafos: descriptivos, narrativos, expositivos, persuasivos o argumentativos ▪ Redacción de párrafos: - Oración temática - Oraciones de desarrollo ▪ Palabras conectoras - Oración de cierre ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información • Creación de esquema: bosquejo u organizadores gráficos • Consideración del público lector (audiencia) - Textualización • Borradores	▪ Determina y reconoce que la escritura tiene una finalidad: describir, narrar, argumentar y exponer. ▪ Reconoce la estructura de diversos tipos de párrafos. ▪ Construye diversos tipos de párrafos con coherencia y cohesión. ▪ Utiliza estrategias para hacer conexiones lógicas. ▪ Sigue los pasos del proceso de redacción para el desarrollo de párrafos y textos efectivos. ▪ Bosqueja sus planteamientos con evidencia textual para lograr claridad y coherencia en su escrito.	▪ Valora el proceso de escritura como forma de expandir habilidades para la elaboración y desarrollo de ideas. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de párrafos efectivos. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de párrafos. ▪ Toma conciencia sobre la importancia de dominar la comunicación escrita. ▪ Estima la tecnología como una herramienta útil en la revisión, edición y publicación de textos.	▪ Produce varios borradores que demuestren el proceso de escritura. ▪ Redacta con claridad y coherencia. ▪ Hace uso correcto de la gramática y la ortografía. ▪ Emplea frases conectivas sobre las flechas de un organizador gráfico o mapa de conceptos para describir las relaciones. ▪ Redacción de textos narrativos, reseñas, diarios, cartas ▪ Diarios enfocados en la solución de problemas ▪ Redacta diversos tipos de párrafos, ensayos, cartas e informes.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Conectores lógicos - Revisión: • Coherencia • Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía - Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación ▪ Argumentación: - Técnicas de persuasión - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo - Retórica ▪ Escritura creativa - Narración: • Elementos de la narración • Diálogo • Conflicto • Voz narrativa	▪ Aplica estrategias de edición a textos completos mediante reglas gramaticales y de acentuación. ▪ Emplea un estilo y tono adecuados al propósito del texto (cuento, poesía, cartas, ensayo). ▪ Emplea el lenguaje figurado mediante escritura creativa (cuento, poesía). ▪ Lleva a cabo proyectos cortos de investigación para obtener información sobre un tema o texto con base en diversas fuentes. ▪ Integra la tecnología al proceso de redacción. ▪ Recopila información para apoyar sus argumentos con detalles relevantes.	▪ Aprecia los valores culturales y lingüísticos. ▪ Muestra aprecio por la experiencia personal como fuente de inspiración. ▪ Estima la riqueza que ofrece el lenguaje figurado. ▪ Muestra interés por desarrollar un estilo personal. ▪ Acepta que la correspondencia entre tipo de texto y formato contribuye a la efectividad del texto. ▪ Valora la investigación como medio para adquirir conocimiento.	▪ Trabajos de investigación ▪ Aplica vocabulario relacionado con el tema de estudio. ▪ Cuaderno, carpeta o portafolio ▪ Organizadores gráficos: flujogramas, mapas semánticos, arañas o redes conceptuales simples ▪ Lista de revisión y edición ▪ Autoevalúa su proceso de redacción. ▪ Récord del progreso de escritura ▪ Identifica áreas o temas de interés y genera modos para investigarlas por iniciativa propia o con guías del maestro. ▪ Borradores

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***

- Poesía
  • Estructura poética
  • Voz poética
  • Verso y estrofa
  • Rima
  • Ritmo
  • Estilo
 	
▪ La carta formal:
  - Membrete, fecha, nombre y dirección del destinatario, línea de asunto, saludo, texto o contenido, despedida, firma y posdata
▪ El informe investigativo
  - Partes de un proyecto de investigación
  - Selección del tema
  - Búsqueda de fuentes confiables de información
  - Citas
  - Lista de referencia (bibliografía)
	▪ Identifica las partes de la carta formal y reconoce que siguen un orden específico.		▪ Listas de cotejo
			
			▪ Esquemas: bosquejos y organizadores gráficos
			
			▪ Bitácora de escritura o diario de la clase
			
			▪ Libreta de anotaciones
			
			▪ Lista focalizada
			
			▪ Rúbricas (baremos)
			  - Cuento
			  - Cartas
			  - Poema
			  - Diálogo
			  - Informe
			  - Resumen
			  - Bosquejo
			  - Organizador gráfico
			  - Cuestionario

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Formularios, cuestionarios y encuestas ▪ Resumen ▪ Esquemas: bosquejos y organizadores gráficos			
OCTAVO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura ▪ Tipos de párrafos: descriptivos, narrativos, expositivos, persuasivos o argumentativos ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Oración tesis o temática • Búsqueda y recopilación de información para desarrollar un tema específico	▪ Determina la finalidad de la escritura. ▪ Redacta siguiendo los pasos del proceso de redacción: planificación, textualización y revisión. ▪ Emplea estrategias para escribir y refinar textos y composiciones. ▪ Establece una perspectiva y una postura ante un tema durante la	▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de textos efectivos. ▪ Muestra interés en el proceso de revisión del texto. ▪ Toma conciencia de la importancia de las reseñas.	▪ Escribe con diversos propósitos e involucra al lector. ▪ Mantiene una postura consistente. ▪ Escribe composiciones con contenido retórico. ▪ Cita información sólida y extensa para apoyar sus ideas, argumentos e interpretaciones de un texto.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Creación de esquema: bosquejo u organizadores gráficos • Perspectiva • Consideración del público lector (audiencia) - Textualización • Borradores • Parafraseo • Conectores lógicos y palabras o frases de transición - Revisión: • Coherencia • Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía - Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación ▪ Plagio (ética en el uso de la información)	recopilación y búsqueda de datos. ▪ Establece una perspectiva clara en sus argumentos o ideas. ▪ Determina un punto de vista y establece un foco para desarrollar sus ideas. ▪ Escribe textos para persuadir y argumentar. ▪ Selecciona argumentos que apoyen sus declaraciones con datos precisos. ▪ Evidencia y justifica sus argumentos. ▪ Organiza su escrito haciendo uso adecuado de conectores y palabras de transición. ▪ Redacta con claridad, coherencia y cohesión.	▪ Valora las transiciones y conectores como elementos fundamentales de la coherencia. ▪ Acepta la crítica constructiva de su trabajo y el de sus compañeros. ▪ Reconoce la importancia de las técnicas persuasivas. ▪ Expresa interés en la escritura como medio para la transmisión de valores culturales.	▪ Autoevalúa su proceso de escritura. ▪ Evalúa la efectividad de su escritura. ▪ Emplea frases conectivas sobre las flechas de un organizador gráfico o mapa de conceptos para describir las relaciones. ▪ Asocia ideas aprendidas y las aplica a nuevos contextos. ▪ Conecta ideas con lo que está aprendiendo y selecciona las que incluirá en los parlamentos de la tirilla. ▪ Mantiene un tono y un estilo personal. ▪ Utiliza técnicas narrativas como diálogo, ritmo, descripción, reflexión y múltiples tramas para

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Lista de referencia (bibliografía) ▪ Argumentación: - Técnicas de persuasión - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo o perspectiva - Evidencia - Opinión - Ética - Retórica - Suposición ▪ Escritura creativa - Narración: • Elementos de la narración • Conflicto • Voz narrativa • Técnicas narrativas (retrospección, diálogo) • Ficción - Poseía	▪ Revisa y edita su escrito. ▪ Emplea técnicas literarias que involucran al lector. ▪ Utiliza técnicas literarias para desarrollar eventos y relacionarlos con los personajes en una historia ficticia. ▪ Aplica diversas técnicas narrativas para desarrollar eventos. ▪ Utiliza técnicas persuasivas en la redacción de cartas. ▪ Utiliza lenguaje figurado en la redacción de poemas. ▪ Incorpora elementos humorísticos en su redacción, según el tipo de texto y su finalidad. ▪ Redacta reseñas y crítica		desarrollar los eventos o personajes y refinar la coherencia general. ▪ Borradores ▪ Bitácora de escritura o diario de la clase ▪ Libreta de anotaciones ▪ Esquemas: diagramas, bosquejos, organizadores gráficos ▪ Lista de cotejo ▪ Lista focalizada ▪ Rúbricas (baremos) - Cuento - Poema - Anécdotas - Cartas - Reseña - Libreto

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Estructura poética • Voz poética • Verso y estrofa • Rima • Ritmo • Estilo • Lenguaje figurado - El drama: géneros dramáticos • Tragedia, comedia, drama • Diálogo • Libretos ▪ La carta persuasiva: - Tipos de cartas - Partes de la carta - Tono - Lenguaje persuasivo - Argumentos y justificaciones - Retórica ▪ La reseña: descriptiva o crítica - Objetividad - Subjetividad	literaria a partir de su experiencia como lector. ▪ Usa el diccionario para corroborar significados de palabras en su proceso de escritura.		- Diálogo - Resumen - Bosquejo - Organizador gráfico

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Tono - Reseña crítica: • Datos relevantes de la obra • Análisis • Valoración: positiva o negativa • Apreciación e interpretación • Punto de vista ▪ Resumen ▪ Esquemas: bosquejos y organizadores gráficos			
NOVENO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura - Tipos de textos: • Ensayos, autobiografía, testimonios, memoria, editoriales, noticias, cuentos, carta de recomendación	▪ Redacta siguiendo los pasos del proceso de redacción: planificación, textualización y revisión. ▪ Introduce un tema, organiza ideas, conceptos e información compleja para hacer conexiones y distinciones importantes.	▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para el desarrollo de textos efectivos. ▪ Muestra interés en el proceso de revisión del texto.	▪ Escribe argumentos con evidencia sólida. ▪ Escribe textos informativos o explicativos para examinar y transmitir ideas, conceptos e información compleja de manera clara y con exactitud, mediante la selección, organización y

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ El ensayo: contenido de un ensayo - Párrafo introductorio • Oración tesis - Párrafos de desarrollo • Elaboración de ideas para sostener y dar base a la oración tesis - Párrafo de cierre o conclusión ▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Lista de referencia (bibliografía) ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información para desarrollar un tema específico • Esquema, bosquejo u organizadores gráficos • Perspectiva • Consideración del público	▪ Redacta párrafos con coherencia y demuestra la progresión lógica de las ideas. ▪ Recopila datos de diversas fuentes de información. ▪ Utiliza la tecnología, incluido Internet, para escribir borradores, producir, publicar y actualizar trabajos escritos. ▪ Toma una posición crítica ante un asunto. ▪ Defiende su posición con evidencia. ▪ Parafrasea fragmentos y oraciones para facilitar su proceso de escritura, y evita el plagio. ▪ Produce títulos atractivos que	▪ Muestra comodidad por desarrollar diversos tipos de textos. ▪ Valora el texto escrito como medio para la reflexión. ▪ Toma conciencia de la importancia de la evidencia para sostener los argumentos. ▪ Respeta las opiniones de otros. ▪ Demuestra interés por el periodismo. ▪ Reconoce la importancia de los medios de comunicación. ▪ Disfruta del género dramático.	análisis del contenido. ▪ Analiza y evalúa las fuentes de información. ▪ Produce varios borradores que demuestren el proceso. ▪ Emplea frases conectivas sobre las flechas de un organizador gráfico o mapa de conceptos para describir las relaciones. ▪ Describe la logística de sus organizadores y explica su entendimiento del concepto. ▪ Explica lo que está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo. ▪ Demuestra las conexiones válidas que puede hacer entre los conceptos, destrezas y valores que va desarrollando.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
lector (audiencia) - Textualización • Borradores • Parafraseo • Conectores lógicos, palabras y frases de transición - Revisión: • Coherencia • Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía - Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación ▪ Resumen ▪ Esquemas: bosquejos y organizadores gráficos ▪ Argumentación: - Técnicas de persuasión	llamen la atención del lector en diversos textos: cuentos, noticias, editoriales, entre otros. ▪ Demuestra objetividad en la redacción de una noticia. ▪ Presenta los hallazgos de una investigación. ▪ Desarrolla textos expositivos argumentativos tomando en consideración el propósito y la audiencia. ▪ Produce un periódico con variedad de artículos. ▪ Elabora distintos tipos de reportajes. ▪ Desarrolla un estilo personal al escribir. ▪ Determina y selecciona lenguaje	▪ Reconoce los valores de la comunidad cultural como elemento importante para lograr la efectividad de los textos.	▪ Ejecuta los procesos como los aprendió. ▪ Identifica parecidos y diferencias entre los conceptos. ▪ Identifica relaciones simples entre las partes de un concepto. ▪ Aplica el conocimiento adquirido a nuevos contextos. ▪ Produce párrafos con claridad, propiedad y corrección gramatical y ortográfica. ▪ Produce y diseña obras dramáticas. ▪ Aplica vocabulario relacionado con el tema de estudio. ▪ Tareas de vocabulario ▪ Registra los pasos de cada

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Tesis - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo o perspectiva - Evidenciar y comprobar - Argumento y contrargumento - Opinión - Ética - Retórica - Suposición ▪ La noticia: - Título, subtítulo, contenido (quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo), objetividad, brevedad, concisión, detalles ▪ El reportaje: - Investigación, educación, explicación, análisis noticioso, hechos, datos, opiniones, entrevistas, causas, conclusiones	persuasivo para la redacción de una carta de recomendación. ▪ Redacta y evalúa la escritura de textos investigativos y tradicionales.		actividad de redacción para monitorear su progreso. ▪ Aplica los conocimientos aprendidos sobre las estructuras de diversos tipos de textos según su propósito y audiencia. ▪ Mantiene un punto de vista, estilo del discurso y estructura del texto apropiados para el propósito y género. ▪ Borradores ▪ Listas de cotejo ▪ Bitácora de escritura o diario de la clase ▪ Libreta de anotaciones ▪ Diarios reflexivos ▪ Esquemas: diagramas,

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ La carta recomendación: - Tipos de cartas - Partes de la carta - Tono - Lenguaje persuasivo - Argumentos y justificaciones - Retórica ▪ Escritura creativa - El drama • Géneros dramáticos: tragedia, comedia, drama • Diálogo • Monólogo • Libreto - Narración: • Elementos de la narración • Conflicto • Voz narrativa • Técnicas narrativas (retrospección, diálogo) • Ficción			bosquejos, organizadores gráficos ▪ Lista de cotejo ▪ Lista focalizada ▪ Registro de reacción sobre las lecturas ▪ Rúbricas (baremos) - Narraciones - Poema - Libretos - Cartas - Reseña - Resumen - Ensayo - Bosquejo - Organizador gráfico (diagrama de Venn, organizador de araña, redes conceptuales, entre otros) - Columnas

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Poesía • Estructura poética • Voz poética • Verso y estrofa • Rima • Ritmo • Estilo • Lenguaje figurado			- Noticia - Editorial - *Collage* de imágenes - Bitácora - Portafolio de trabajos - Diarios reflexivos - Mapas pictóricos para vocabulario
DÉCIMO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura: autoría, formato, audiencia (lector receptor), contenido, propósito ▪ Tipos de textos: narrativos, expositivos, argumentativos, artículos periodísticos, noticias, diálogo ▪ El ensayo: contenido de un ensayo - Párrafo introductorio • Oración tesis - Párrafos de desarrollo • Elaboración de ideas base	▪ Produce un texto claro y coherente que presente el desarrollo, la organización y el estilo de forma apropiada para la tarea, propósito y audiencia. ▪ Sigue los pasos del proceso de redacción para el desarrollo de párrafos efectivos. ▪ Recopila información y bosqueja sus planteamientos con evidencia textual para lograr claridad y coherencia en su	▪ Se interesa por practicar la redacción. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción. ▪ Respeta la diversidad cultural. ▪ Toma conciencia de la importancia de organizar la información y las ideas relevantes al escribir.	▪ Explica lo que está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo. ▪ Registra los pasos de cada actividad de redacción para monitorear su progreso. ▪ Evalúa el progreso del trabajo y redirige sus esfuerzos. ▪ Monitorea su progreso en el proceso de redacción y depura su escrito para que sus ideas tengan claridad, coherencia y

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
para sostener la oración tesis • Justificaciones - Párrafo de cierre o conclusión ▪ Redacción de párrafos: - Oración temática - Oraciones de desarrollo • Palabras conectoras - Oración de cierre ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información • Creación de esquema: bosquejo u organizadores gráficos • Consideración del público lector (audiencia) - Textualización • Borradores - Revisión: • Coherencia	escrito mediante el uso de conectores lógicos. ▪ Aplica las reglas gramaticales y ortográficas como estrategias de edición de textos completos. ▪ Emplea lenguaje preciso al redactar y tomar en cuenta el registro y los intereses del lector. ▪ Emplea un estilo y tono adecuados al propósito del texto. ▪ Produce ensayos de carácter explicativo-informativo y argumentativo. ▪ Redacta párrafos y ensayos propios de temas de su interés que requieran su opinión analítica y crítica. ▪ Organiza, analiza e integra	▪ Acepta que la corrección facilita comprensión de sus textos. ▪ Respeta las opiniones de los demás. ▪ Reconoce el valor ético, estético y cultural de la literatura y otras expresiones de arte. ▪ Muestra interés por la creación literaria. ▪ Expresa interés por la creación de cuentos, poemas y obras teatrales. ▪ Aprecia la lengua escrita como medio para elaborar tareas de aprendizaje. ▪ Toma conciencia de la importancia del dominio de	cohesión. ▪ Demuestra el proceso de redacción. ▪ Organiza las ideas y establece relaciones en un nuevo contexto. ▪ Explica ampliamente fenómenos, efectos y posibles soluciones. ▪ Demuestra que puede aplicar lo aprendido. ▪ Justifica sus ideas con argumentos contundentes y fuentes de información confiable. ▪ Analiza y explica situaciones de la vida diaria. ▪ Identifica las relaciones que se establecen entre los conceptos.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía - Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación ▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Lista de referencia (bibliografía) ▪ Argumentación y persuasión - Técnicas de persuasión - Premisas - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo - Argumento y contrargumento - Afirmar y refutar - Retórica ▪ Narrativa: - Subgéneros: fábula, leyenda,	selectivamente información variada y compleja (hechos, principios, ejemplos, citas, datos). ▪ Determina posibles líneas de razonamiento, ya sea para apoyar o refutar la tesis. ▪ Presenta detalles y evidencias que apoyen sus argumentos. ▪ Presenta evidencia para hacer un argumento lógico. ▪ Organiza la información y las ideas relevantes al escribir narrativas. ▪ Produce discursos para un debate. ▪ Escribe sus propios textos con la estructura de locución apropiada (expositivos,	la redacción para la vida en sociedad. ▪ Valora la efectividad del lenguaje literario como herramienta para expresar sentimientos. ▪ Estima la experiencia personal como fuente de inspiración. ▪ Aprecia la riqueza que ofrece el lenguaje figurado. ▪ Demuestra interés por desarrollar un estilo personal. ▪ Acepta que la correspondencia entre tipo de texto y formato contribuye a la efectividad del texto.	▪ Demuestra profundidad del conocimiento. ▪ Ejecuta procesos con exactitud. ▪ Expande ideas que genera individual o cooperativamente respecto a conceptos, valores y sentimientos. ▪ Poemas ▪ Aplica lo aprendido en sus obras de creación. ▪ Guion ▪ Demuestra autonomía en los procesos de redacción. ▪ Organizadores gráficos ▪ Bosquejo ▪ Borradores

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
mito - Elementos de la narrativa - Técnicas narrativas - Conflicto - Voz narrativa - Ficción ▪ Poesía - Estructura poética (décima, soneto, cuarteto, copla, acróstico…) - Voz poética - Versificación - Lenguaje figurado - Imágenes sensoriales ▪ El drama - Géneros dramáticos mayores • Tragedia, comedia, drama - Géneros menores • Sainete, entremés, ópera - Elementos del drama • Diálogo • Monólogo	informativos y narrativos) ampliando ideas principales y secundarias. ▪ Escribe un mito o leyenda. ▪ Compone poemas con diversos formatos. ▪ Utiliza lenguaje literal y figurado. ▪ Escribe escenas dramáticas y produce una miniobra teatral. ▪ Determina y reconoce que la escritura tiene una finalidad: describir, narrar, argumentar. ▪ Reconoce la estructura de diversos tipos de párrafos. ▪ Construye diversos tipos de párrafos con coherencia y cohesión.	▪ Valora la investigación como medio para adquirir conocimiento.	▪ Diario reflexivo ▪ Listas de cotejo ▪ Lista focalizada ▪ Bitácora o diario de la clase ▪ Rúbricas (baremos) - Narraciones - Poema - Guion - Cartas - Reseña - Resumen - Bosquejo - Ensayo - Organizador gráfico (diagrama de Venn, organizador de araña, redes conceptuales, entre otros) - Columna - Artículo

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Acotaciones ▪ Texto informativo - Explicar - Informar - Ofrecer datos o hechos ▪ El informe investigativo - Partes de un proyecto de investigación - Selección del tema - Búsqueda de fuentes confiables de información - Citas - Bibliografía ▪ La noticia: título, subtítulo, contenido (quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo), objetividad, brevedad, concisión, detalles ▪ El artículo periodístico: investigación, persuasión, objetividad, subjetividad, opiniones, conclusiones	▪ Utiliza estrategias para hacer conexiones lógicas, parafrasea información y evita el plagio. ▪ Desarrolla imágenes, personajes, trama, mensaje central y estilo del discurso mediante la redacción de cuentos y dramas. ▪ Emplea el lenguaje figurado por medio de la escritura creativa (cuento, poesía). ▪ Lleva a cabo proyectos cortos de investigación con base en diversas fuentes para obtener información sobre un tema o texto. ▪ Integra la tecnología al proceso de redacción. ▪ Recopila información para		- Noticia - Editorial - *Collage* de imágenes - Bitácora - Portafolio de trabajos - Diarios reflexivos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
	apoyar sus argumentos con detalles relevantes.		
UNDÉCIMO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura: autoría, formato, audiencia (lector receptor), contenido, propósito ▪ Tipos de textos: narrativos, expositivos, argumentativos, artículos periodísticos, noticias, diálogo, resumé, carta ▪ El ensayo: contenido de un ensayo - Párrafo introductorio • Oración tesis - Párrafos de desarrollo • Elaboración de ideas base para sostener la oración tesis • Justificaciones - Párrafo de cierre o conclusión ▪ Redacción de párrafos: - Oración temática	▪ Determina la finalidad de la escritura al producir un texto organizado y con un estilo apropiado de acuerdo con el propósito y a la audiencia. ▪ Selecciona lenguaje y vocabulario tomando en cuenta los intereses del lector receptor. ▪ Redacta siguiendo los pasos del proceso de redacción: planificación, textualización y revisión. ▪ Emplea estrategias para escribir y refinar textos y composiciones. ▪ Establece una perspectiva y una postura crítica ante un tema durante la recopilación y	▪ Muestra interés por mejorar sus destrezas de redacción. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción para la producción de textos efectivos. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de textos. ▪ Aprecia el dominio de la comunicación escrita como un elemento importante en la búsqueda de empleo. ▪ Toma conciencia de que los textos literarios e	▪ Escribe con diversos propósitos y considera al lector receptor. ▪ Mantiene una postura consistente. ▪ Escribe composiciones con contenido retórico. ▪ Cita información sólida y extensa para apoyar sus ideas, argumentos e interpretaciones de un texto. ▪ Demuestra autonomía en los procesos de redacción al autoevaluar su proceso de escritura. ▪ Evalúa la efectividad de su escritura.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Oraciones de desarrollo • Palabras conectoras - Oración de cierre ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información • Creación de esquema: bosquejo u organizadores gráficos • Toma en consideración al público lector (audiencia) - Textualización • Borradores - Revisión: • Coherencia • Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía - Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación	búsqueda de datos. ▪ Establece una perspectiva clara en sus argumentos o ideas. ▪ Integra información de diferentes fuentes con datos relevantes y apropiados para desarrollar un texto. ▪ Presenta su opinión y la defiende de posiciones alternas u opuestas. ▪ Selecciona argumentos que apoyen sus declaraciones con datos precisos. ▪ Evidencia y justifica sus argumentos. ▪ Redacta con claridad, coherencia y cohesión. ▪ Revisa y edita su escrito.	informativos comunican puntos de vista, aspectos culturales e históricos, opiniones y datos objetivos y subjetivos que pueden influir en los valores, las creencias y el conocimiento del lector. ▪ Valora las experiencias personales y las creencias como fuente de inspiración para la producción de textos literarios. ▪ Toma conciencia de la importancia de usar evidencia de un texto al presentar la postura del autor o un personaje. ▪ Disfruta la creación de textos literarios. ▪ Toma conciencia de la importancia del empleo de	▪ Demuestra juicio crítico; justifica y evidencia sus opiniones. ▪ Asocia ideas aprendidas y las aplica a nuevos contextos. ▪ Demuestra cómo va cambiando su comprensión de los contenidos, destrezas y actitudes. ▪ Analiza sus organizadores gráficos para explicar sus contenidos y justificar sus partes. ▪ Utiliza palabras enlace para explicitar las relaciones entre los conceptos. ▪ Ofrece ejemplo para las ideas que incluye en su diagrama. ▪ Mantiene un tono y un estilo personal.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Lista de referencia (bibliografía) ▪ Argumentación - Técnicas de persuasión - Oración tesis e ideas de apoyo - Premisas - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo - Argumento y contraargumento - Afirmar y refutar - Objetividad y subjetividad - Opinión - Lógica: tipos de razonamiento • Inductivo • Deductivo - Retórica - Falacia - Tono ▪ Narrativa:	▪ Utiliza técnicas literarias para desarrollar eventos y relacionarlos con los personajes en una historia ficticia. ▪ Utiliza técnicas de edición apropiadas de acuerdo con las reglas gramaticales y ortográficas. ▪ Emplea adecuadamente recursos en el estilo del discurso (como la sátira y el sarcasmo) para lograr el tono deseado. ▪ Utiliza técnicas persuasivas que apelen a las emociones, a los valores y la lógica de la audiencia. ▪ Produce textos escritos creativos con intención literaria. ▪ Utiliza técnicas persuasivas en la redacción de cartas.	técnicas persuasivas para influir en el lector. ▪ Acepta la necesidad de la organización y la producción escrita para la efectividad de textos orales. ▪ Valora la riqueza que ofrece el lenguaje figurado. ▪ Demuestra interés en desarrollar un estilo personal. ▪ Muestra interés por trasladar textos escritos a soportes electrónicos. ▪ Expresa interés por escribir ensayos para expresar sus opiniones.	▪ Aplica técnicas narrativas como diálogo, ritmo, descripción, reflexión y múltiples tramas para desarrollar los eventos o personajes y refinar la coherencia general. ▪ Expresa ideas con profundidad e incorpora argumentos válidos. ▪ Identifica las relaciones que se establecen entre los conceptos. ▪ Demuestra profundidad del conocimiento. ▪ Demuestra el uso del vocabulario que se desarrolla en la unidad. ▪ Demuestra la consulta de diversas fuentes de información. ▪ Fichas bibliográficas ▪ Organiza las ideas y establece relaciones en un nuevo contexto.

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Narratología - Técnicas narrativas - Discurso narrativo - Diégesis - Ficción - Tono - Estilo ▪ Poesía - Estructura poética (soneto, cuarteto, haiku…) - Voz poética - Versificación - Lenguaje figurado - Imágenes sensoriales - Tono ▪ El drama - Géneros dramáticos mayores • Tragedia, comedia, drama - Géneros menores - Estructura interna y externa - Elementos del drama • Diálogo	▪ Utiliza lenguaje figurado en la redacción de poemas. ▪ Redacta comentarios críticos a partir de su experiencia como lector. ▪ Usa el diccionario para corroborar su proceso de escritura. ▪ Escribe textos informativos mediante el análisis e interpretación de información de fuentes literarias. ▪ Utiliza la persuasión, el argumento y la propaganda para influir en las acciones y creencias del lector. ▪ Elabora diálogos con diversas intenciones. ▪ Elabora las preguntas para una entrevista.		▪ Organizadores gráficos ▪ Bosquejo ▪ Borradores ▪ Diario reflexivo ▪ Listas de cotejo ▪ Lista focalizada ▪ Bitácoras de lectura y escritura ▪ Rúbricas (baremos) - Narraciones - Poema - Guion - Cartas - Reseña - Resumen - Bosquejo - Ensayo - Organizador gráfico (diagrama de Venn,

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
• Monólogo • Acotaciones ▪ El comentario crítico - Datos relevantes de la obra - Análisis - Valoración: positiva o negativa - Apreciación e interpretación - Punto de vista ▪ La investigación - Partes de un proyecto de investigación - Búsqueda de fuentes confiables de información - Recopilación de datos - Tesis, justificaciones y evidencia - Postura crítica y analítica - Sintetización - Citas - Bibliografía (referencias) ▪ El resumé y el *currículum vitae*	▪ Desarrolla un tono y un estilo personal en sus textos. ▪ Reconoce la diferencia entre un resumé y un *currículum vitae*.		organizador de araña, redes conceptuales, entre otros) - Columnas - Noticia - Editorial - *Collage* de imágenes - Bitácora - Portafolio de trabajos - Diarios reflexivos - Fotocuento

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ La carta de presentación - Tipos de cartas - Partes de la carta - Descripción - Objetividad - Persuasión - Solicitud - Tono			
DUODÉCIMO GRADO			
▪ Propósitos de la escritura: autoría, formato, audiencia (lector receptor), contenido, propósito ▪ Tipos de textos: ensayos, textos investigativos y explicativos, carta, resumé, cuentos, poemas ▪ El ensayo: contenido de un ensayo - Párrafo introductorio • Oración tesis - Párrafos de desarrollo • Elaboración de ideas para sostener y dar base a la oración tesis	▪ Identifica las características de la situación en que se produce un texto. ▪ Toma en cuenta la audiencia (lector), para determinar un propósito y lo que va a escribir. ▪ Desarrolla coherencia entre enunciados, con el uso de conectores lógicos y sintaxis variada para vincular la tesis a las declaraciones principales, según sea apropiado para el posible lector (la audiencia).	▪ Muestra interés por practicar la redacción. ▪ Toma conciencia de la importancia de seguir el proceso de redacción. ▪ Toma conciencia de la importancia de organizar la información y las ideas relevantes al escribir. ▪ Muestra interés por desarrollar diversos tipos de textos.	▪ Examina y transmite ideas, conceptos e información compleja de manera clara y con exactitud, mediante la selección, organización y análisis del contenido. ▪ Evalúa cuán útil y confiable es una fuente para responder a las preguntas de una investigación. ▪ Demuestra el proceso de redacción. ▪ Revisa sus ideas para ampliarlas

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Párrafo de cierre o conclusión ▪ Proceso de redacción - Planificación: • Búsqueda y recopilación de información para desarrollar un tema específico • Esquema, bosquejo u organizadores gráficos • Perspectiva • Consideración del público lector (audiencia) - Textualización • Borradores • Parafraseo • Plagio • Conectores lógicos y palabras de transición - Revisión: • Coherencia • Claridad • Progresión • Cohesión • Gramática y ortografía	▪ Utiliza técnicas de edición de acuerdo con las reglas gramaticales y ortográficas. ▪ Expresa juicios valorativos. ▪ Edita y corrige textos utilizando vocabulario refinado y siguiendo las normas de estilo y reglas gramaticales. ▪ Genera, recopila, planifica y organiza ideas para producir un texto claro y coherente. ▪ Redacta párrafos expositivos de análisis y causa y efecto, y párrafos argumentativos. ▪ Analiza e integra información en la que incluye datos relevantes. ▪ Redacta, edita y corrige textos, utilizando vocabulario refinado y siguiendo las normas de estilo y reglas gramaticales adecuadas	▪ Demuestra adquisición de los valores y virtudes humanas al expresarse en textos escritos. ▪ Demuestra respeto por ideas y opiniones divergentes. ▪ Reconoce el género poético como medio para expresar emociones, desarrollar imágenes visuales, enfatizar valores o virtudes humanas y reflejar momentos importantes y significativos de la vida cotidiana. ▪ Toma conciencia de la importancia de practicar la escritura para desarrollar y refinar sus ideas para expresarse con coherencia.	mediante la búsqueda de información. ▪ Expresa ideas con profundidad e incorpora argumentos válidos. ▪ Explica contenidos y sus partes. ▪ Demuestra habilidad y elocuencia en su escrito. ▪ Establece similitudes y diferencias entre conceptos. ▪ Autoevalúa su proceso de redacción. ▪ Aplica las reglas de gramática y ortografía correctamente. ▪ Comprende a cabalidad el proceso de redacción. ▪ Demuestra dominio en el uso de las conexiones que se pueden hacer entre ideas, conceptos y

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Edición (monitorea su proceso de escritura) - Publicación ▪ Plagio (ética en el uso de la información) ▪ Lista de referencia (bibliografía) ▪ Argumentación: - Técnicas de persuasión - Tesis - Afirmar y refutar - Conectores lógicos - Punto de vista argumentativo o perspectiva - Evidenciar y comprobar - Argumento y contraargumento - Opinión - Objetividad y subjetividad - Opinión - Conjetura - Lógica: tipos de razonamiento • Inductivo • Deductivo	para el propósito específico. ▪ Revisa y edita sus ensayos. ▪ Produce textos escritos creativos con intención literaria. ▪ Usa elementos estéticos y retóricos para crear un estilo efectivo. ▪ Redacta cuentos, informes, entrevistas y dramatizaciones. ▪ Usa bases de datos, gráficas y hojas de cálculo en documentos escritos para aclarar o ejemplificar información. ▪ Determina la validez y confiabilidad de la fuente. ▪ Organiza, analiza e integra selectivamente información variada y compleja (hechos, principios, ejemplos, citas, datos) y determina su significado en las posibles líneas	▪ Toma conciencia de que los textos narrativos reflejan los valores culturales, artísticos y filosóficos de una sociedad. ▪ Valora las formas de investigación para justificar y evidenciar su postura en el texto. ▪ Toma conciencia de la importancia de la organización y la producción escrita para la efectividad de textos orales. ▪ Reconoce la importancia de redactar ideas claras de modo que no haya ambigüedad.	destrezas. ▪ Demuestra dominio del uso del vocabulario que se desarrolla en la unidad. ▪ Registra los pasos de cada actividad de redacción para monitorear su progreso. ▪ Explica lo que está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo. ▪ Expande ideas que genera individual o cooperativamente respecto a conceptos, valores y sentimientos. ▪ Demuestra dominio en los usos del lenguaje literario y la retórica como recurso para provocar emociones en el lector. ▪ Escribe poemas en diferentes formatos, estilos y tonos. ▪ Describe el proceso de preparar

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Ética y valores - Retórica - Suposición ▪ El drama - Géneros dramáticos • Tragedia, comedia, drama • Diálogo • Monólogo ▪ La investigación - Partes de un proyecto de investigación - Búsqueda de fuentes confiables de información - Recopilación de datos - Tesis, justificaciones y evidencia - Postura crítica y analítica - Sintetización - Citas - Bibliografía (referencias) ▪ El resumé y el *curriculum vitae*	de razonamiento, ya sea para apoyar o refutar la tesis. ▪ Escribe opiniones precisas apoyadas en razonamiento y evidencia relevante. ▪ Redacta textos de ficción histórica. ▪ Investiga y evalúa información de una diversidad de fuentes y recursos. ▪ Escribe narrativas (cuentos, ensayos, composiciones, noticias) para desarrollar experiencias o eventos reales e imaginarios, con detalles seleccionados. ▪ Produce un texto claro y coherente en el que el desarrollo, la organización y el estilo estén bien estructurados. ▪ Utiliza lenguaje emotivo, preciso		los informes escritos. ▪ Demuestra la consulta de diversas fuentes de información. ▪ Utiliza y presenta fichas bibliográficas y referencias como recurso para validar su escrito. ▪ Redacta preguntas precisas para recopilar datos. ▪ Organiza las ideas de modo que no muestren ambigüedad. ▪ Monitorea y evalúa su progreso como escritor. ▪ Diario de lectura ▪ Pruebas cortas ▪ Portafolio ▪ Reflexiones - Mapas pictóricos y mapas semánticos

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
▪ La carta de presentación - Tipos de cartas - Partes de la carta - Descripción - Objetividad - Persuasión - Solicitud - Tono ▪ Narración: - Elementos de la narración • Conflicto • Voz narrativa • Técnicas narrativas (retrospección, diálogo) - Ficción • Ficción histórica ▪ Poesía - Estructura poética - Voz poética - Verso y estrofa - Versificación - Rima	o técnico, herramientas de transición (uso de conectores lógicos) y técnicas retóricas para causar efecto en el lector y mantener una postura crítica. ▪ Utiliza técnicas persuasivas en la redacción de cartas. ▪ Integra información de diferentes fuentes con datos relevantes y apropiados para desarrollar un texto. ▪ Establece estrategias de escritura en la redacción de ensayos informativos o explicativos. ▪ Utiliza y selecciona un lenguaje figurado preciso para crear sus propios poemas. ▪ Establece propósitos para una encuesta.		- Torbellino de ideas ▪ Organizadores gráficos ▪ Bosquejo ▪ Borradores ▪ Diario reflexivo ▪ Listas de cotejo y lista focalizada ▪ Bitácoras de lectura y escritura ▪ Rúbricas (baremos) - Narraciones - Poema - Guion - Cartas - Reseña - Resumen - Bosquejo - Ensayo - Organizador gráfico (diagrama de Venn,

ESTÁNDAR DE ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
CONOCIMIENTOS	**PROCESOS**	**ACTITUDES**	**INDICADORES Y ACTIVIDADES PARA EL *ASSESSMENT***
- Ritmo - Estilo - Lenguaje figurado ▪ Encuesta - Formulación de preguntas claras y objetivas - Confiabilidad - Datos sociodemográficos - Perspectiva - Intención o finalidad	▪ Redacta preguntas claras, objetivas y precisas para evitar la ambigüedad.		organizador de araña, redes conceptuales, entre otros) - Columnas - Cuestionario - Noticia - Editorial - *Collage* de imágenes - Bitácora - Portafolio de trabajos - Diarios reflexivos

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

"La palabra es el sitio donde se escenifica una disputa continua y soterrada entre nuestras diferentes apreciaciones del mundo, una lucha por interpretar y crear la realidad y por participar de ella".
Daniel Goldin

Los movimientos migratorios ocurren, evidentemente, por diversas y numerosas razones, sin embargo, la realidad es que la migración incesante ha sido pieza fundamental y ha formado parte integral en el desarrollo de un sinnúmero de naciones a lo largo de la historia. La migración, vista desde esta perspectiva, apunta como el factor que dará una nueva fisonomía a la sociedad y, en consecuencia, a la educación (Muñoz, 2003). Cada año, el sistema educativo público y privado recibe en sus centros de estudio una cantidad significativa de estudiantes que no hablan español. **Estos alumnos entran al sistema de educación sin los conocimientos básicos del que será su idioma de instrucción, hecho que dificulta más su adquisición de conocimientos, así como el proceso de socialización en el entorno escolar. Aun para los estudiantes de otro grupo étnico-cultural, es difícil compartir el sentido de educación grupal, valores comunes, intereses políticos y económicos, comportamientos y otros elementos culturales que los diferencian de otros grupos de la sociedad.**

Uno de los retos que enfrenta la mayoría de los estudiantes provenientes de otros países es que ingresan al Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) sin las competencias lingüísticas mínimas del español; por tal motivo, se afecta adversamente la adquisición de conocimientos para desempeñarse efectivamente en términos académicos. El desarrollo lingüístico de un segundo idioma y el desafío de aumentar las posibilidades del estudiante para ser exitoso en un nuevo sistema de formación académica son algunas de las realidades que los aprendices de español como segundo idioma tienen que afrontar.

En estas mismas circunstancias se encuentran los estudiantes inmigrantes que, aunque hablen español, se les hace difícil adaptarse a los regionalismos y a la nueva cultura. Los aprendices de español e inmigrantes (AEI) comprenden un grupo muy diverso de estudiantes que traen consigo valiosos bienes culturales y lingüísticos. Con el apoyo efectivo, basado en la investigación y el acceso a excelentes educadores, los aprendices participantes del programa podrán lograr el dominio de la lengua española y el aprovechamiento académico de igual manera que sus compañeros no participantes. Además, podrán compartir su cultura y su lengua materna con la comunidad escolar en la que participan, particularmente, con sus pares.

A tenor de lo expuesto en la ley conocida como *Language Acquisition, Language Enhancement and Academic Achievement* (Parte A del Título III), se creó el Programa para Aprendices de Español como Segundo Idioma e Inmigrantes (AEI). Además, la ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA, por sus siglas en inglés) establece las responsabilidades del Departamento de

Educación, los distritos escolares y las escuelas públicas sobre su obligación legal de garantizar que los estudiantes aprendices de español puedan participar de forma significativa y equitativa en los programas educativos.

Visión:
El Departamento de Educación, por medio del Programa para Aprendices de Español como Segundo Idioma e Inmigrantes (AEI), tiene la misión de apoyar a los estudiantes de escuelas públicas y privadas de Puerto Rico en la adquisición de conocimientos de contenido en las materias, mientras desarrollan las competencias de la lengua española para que logren hablar, escribir, leer y comprender el español como segundo idioma, y puedan desempeñarse efectivamente en las materias básicas de enseñanza (Español, Matemáticas y Ciencias), así como en otros ofrecimientos académicos del sistema público de enseñanza.

Misión:
El Departamento de Educación, por medio del Programa para Aprendices de Español como Segundo Idioma e Inmigrantes (AEI), tiene la misión de proveer al estudiante participante una educación de calidad que permita desarrollar los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores que contribuyan a la posibilidad de que sean seres responsables y activos en sus comunidades gracias a una educación equitativa que se basa en una instrucción diferenciada que promueve un diálogo intercultural entre los estudiantes y la comunidad escolar.

Para lograr la identificación correcta del estudiante, el Programa para Aprendices del Español e Inmigrantes establece ciertas características, según se detallan a continuación.

Estudiantes Aprendices del Español	Estudiantes inmigrantes
▪ El término *Aprendiz de Español* (AE) hace referencia a un estudiante cuya edad fluctúa entre los 3 y los 21 años y que está matriculado en el DEPR. Debe provenir de un ambiente cuya lengua materna sea un idioma distinto al español, demostrar evidentes dificultades al hablar, leer, escribir o entender el idioma español sin que estas afecten su capacidad para cumplir con los estándares académicos del DEPR, aunque sí podrían limitar su éxito en las salas de clases y su participación en la sociedad.	▪ El idioma principal del estudiante en el hogar (sin incluir al estudiante) no es español. ▪ El idioma principal del estudiante en la escuela no es español. ▪ El idioma principal del padre, madre o encargado no es español.

El Programa AEI atiende a los estudiantes desde los 3 hasta los 21 años; esto incluye tanto a los preescolares de las escuelas del Departamento de Educación como a los de Head Start, Early Head Start y los preescolares privados. Otro propósito del Programa de Título III es ofrecer apoyo a los maestros de preescolar que trabajan con los AEI por medio de actividades de desarrollo profesional para fortalecer sus conocimientos y habilidades y así ayudar a facilitar los resultados positivos. Esto asegura que los maestros de preescolar estén bien preparados para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes; de esta manera, se garantiza el éxito de la escuela a largo plazo.

El Programa para Aprendices de Español como Segundo Idioma e Inmigrantes ofrece servicios de apoyo suplementarios, de manera continua y sostenida, a los estudiantes participantes para dirigirlos hacia la eficiencia académica y para que puedan:

- demostrar dominio al hablar, escribir, leer y comprender la lengua española;
- desempeñarse efectivamente en las materias básicas de enseñanza (Español, Matemáticas y Ciencias), así como en los otros ofrecimientos académicos del sistema público de enseñanza;
- fomentar los servicios y las actividades de integración sociocultural en las escuelas;
- fomentar actividades dirigidas a fortalecer el área socioemocional del participante;
- adquirir un nivel proficiente de español como segundo idioma para que logren tener un aprendizaje significativo en la escuela.

Este ir y venir de estudiantes inmigrantes ha generado un nuevo panorama en el sistema educativo puertorriqueño —más concretamente en las escuelas—, en vista de que estaba acostumbrado a espacios lingüísticos y culturales homogéneos. Esta situación, por tanto, requiere una nueva perspectiva de intervención que exige repensar la organización del sistema, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y la preparación de los maestros para atender a este subgrupo.

Para hacer frente a esta situación de plurilingüismo y multiculturalidad (Lineros, 2006), hay que reflexionar profundamente sobre las medidas que deben tomarse para atender a esta diversidad de estudiantes y garantizarles su derecho a recibir una educación justa e igualitaria. Solo así se puede respetar la individualidad de cada estudiante inmigrante y prevenir la discriminación y las desigualdades por razones de etnia, cultura o lengua (Lineros, 2006). Por esto, el Programa de Español propone a continuación una serie de planteamientos teóricos para adquirir una nueva perspectiva sobre la enseñanza del español como segunda lengua que permita la autoevaluación de la gestión docente con este subgrupo y la reenfoque hacia los conceptos de igualdad y calidad. Esto tendrá como finalidad que los maestros sean capaces de promover el desarrollo integral de sus estudiantes al proveer una enseñanza que les permita integrarse con éxito a su entorno sociocultural —en y fuera de la escuela— y adquirir un dominio funcional proficiente del español como segunda lengua. Se establece que los contenidos curriculares y programáticos, según el grado, se deben adaptar de acuerdo con los principios de la enseñanza contextualizada y la instrucción

diferenciada, en concordancia con los cambios del siglo XXI, para que los estudiantes adquieran el español como una segunda lengua y reciban el apoyo sociocultural y emocional que requieran para integrarse a su nueva comunidad.

- ***Didáctica*** (en la enseñanza): aprendizaje de segundas lenguas para la adquisición de habilidades y técnicas docentes.
- ***Metalingüística*** (del español): necesaria para la adquisición de conocimientos básicos en la enseñanza del español como segunda lengua.
- ***Pedagógica*** y de psicología del aprendizaje: imprescindible para la orientación y tutorización del alumno inmigrante.
- ***Intercultural***: requerida para la actividad docente en contextos socioculturales diversos.

El estudiante aprendiz del español y el estudiante inmigrante (AEI) lograrán desarrollar su cognición mediante las experiencias de **inmersión** recibidas en los diversos escenarios a lo largo de su jornada escolar, social y familiar. La escuela debe facilitar el aprendizaje sin que ello vaya en detrimento de las formas expresivas de estos grupos. A su vez, el maestro trabajará para facilitar al estudiante la adquisición y el dominio de la comunicación oral y escrita en el español como segundo idioma para alcanzar nuevos conocimientos y habilidades, despertar sus talentos y desarrollar una personalidad positiva, sana y de respeto hacia su prójimo.

El compromiso del Departamento de Educación de Puerto Rico con los estudiantes aprendices del español e inmigrantes (AEI), cuya aplicación depende del personal docente y no docente del sistema, está enmarcado en brindar servicios académicos y de apoyo para que logren:

- hablar, escribir, leer y comprender el idioma español;
- desempeñarse efectivamente en las asignaturas de contenido académico;
- dominar el material y los estándares de su grado, así como los de español como segundo idioma;
- tener los servicios de integración sociocultural en Puerto Rico.

Asimismo, propone garantizar que los estudiantes aprendices del español e inmigrantes (AEI) desarrollen una competencia comunicativa que les permita un desempeño adecuado y la adquisición de los conocimientos en **todas las áreas curriculares**.

La adquisición de una segunda lengua (L2) para los estudiantes cuyo primer idioma no es el español

Clarificación de conceptos

El español como lengua materna (vernácula) o *primera lengua* (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua española en la infancia y generalmente dentro de la familia (Stern 1983). Ahora bien, el español como *segunda lengua* (L2) se adquiere, cronológicamente hablando, posterior a la L1 (Lineros, 2006). Es decir, se define a una **segunda lengua** como el idioma no nativo de una persona; en el caso de Puerto Rico, sería cualquier idioma diferente al español.

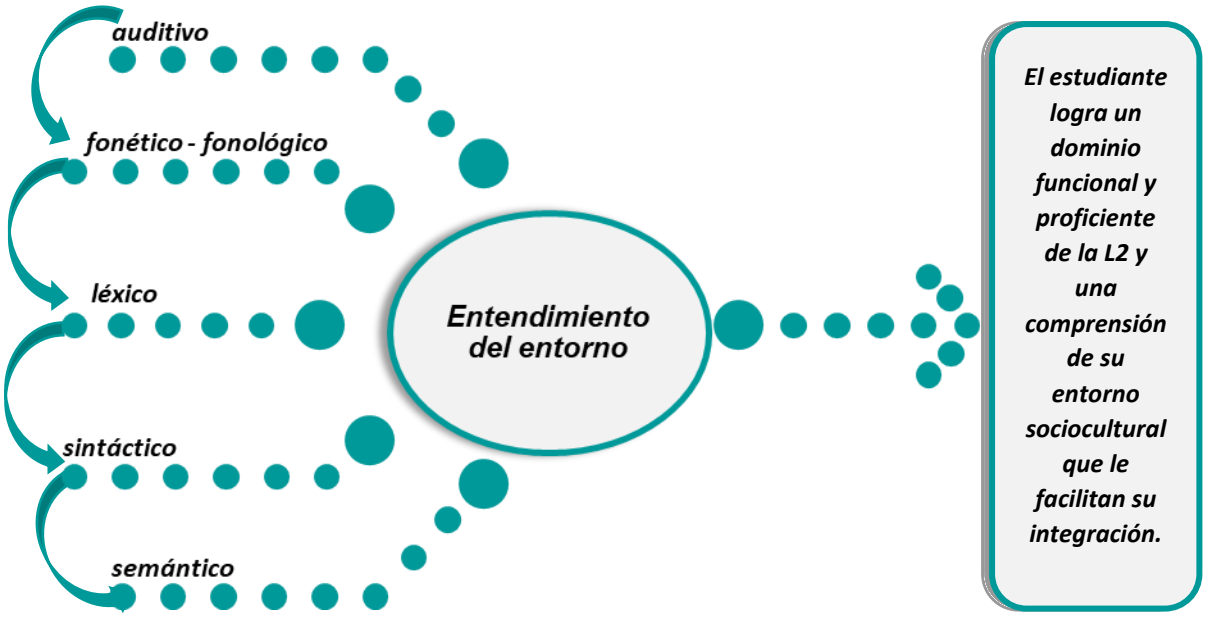
*La **adquisición de una segunda lengua** ocurre cuando un sujeto lleva a cabo un aprendizaje intencional de esta, y, generalmente, se ve apoyada por una actividad instruccional que realiza un sujeto diferente al que aprende la lengua.*

Se denomina **adquisición de una segunda lengua** (L2) al proceso gradual, de desarrollo e incorporación de las características propias de otra lengua diferente a la que acompaña a una persona desde que nace, que puede llevar a cabo un individuo mediante técnicas académicas o no académicas. De igual forma, la adquisición de una segunda lengua (L2) se puede definir como un proceso consciente que hace una persona debido a una necesidad de aprender un idioma, además de su lengua materna. Esta necesidad surge por la falta de comunicación o la incapacidad de comunicar las necesidades físicas y emocionales, con el fin de ser satisfechas en los diversos escenarios, como por ejemplo la escuela, el trabajo y la comunidad. Es decir, a un individuo se le hace apremiante aprender una segunda lengua cuando no puede socializar con su primera lengua.

La adquisición de una segunda lengua proviene del bilingüismo y de la adquisición y aprendizaje de la primera lengua. Según los estándares del desarrollo del lenguaje español de *Word-class Instrucional Design and Assessment*, WIDA (2013), el término **bilingüe emergente** hace referencia a los estudiantes que recorren el camino del bilingüismo, la lectoescritura bilingüe y el biculturalismo mediante el desarrollo de dos idiomas (García, 2009). Asimismo, reconoce que es posible que muchos estudiantes hablen más de dos idiomas, e incluso múltiples variedades lingüísticas de estos idiomas; por esto, dicha clasificación no se concibió para limitar o reducir la audiencia, sino que se usó con el fin de reconocer un grupo muy heterogéneo de individuos que desarrollan múltiples repertorios lingüísticos.

Por otra parte, al precisar el concepto de adquisición de una segunda lengua (L2), estamos obligados a contrastar los conceptos de *adquisición* y de *aprendizaje* para distinguirlos. A veces, se

utiliza el término **adquisición** para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural o social, mientras que el término **aprendizaje** se refiere a una actividad intencional que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1977, en Arroyo, 2010). En la siguiente figura, se observa cómo el estudiante aprendiz del español o el inmigrante cuya primera lengua no es el español logra el proceso de comprensión de una segunda lengua (L2).



Las artes del lenguaje desde la perspectiva de la enseñanza de una L2

Dentro de la enseñanza de la lengua como una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2), se determinan cuatro destrezas básicas que el estudiante debe desarrollar para poder comunicarse de manera eficaz con los demás. Estas son escuchar, leer, hablar y escribir, conocidas como las artes del lenguaje. A continuación, se describen desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua (L2).

Escuchar

Escuchar es una habilidad receptiva; por lo tanto, el alumno necesita una razón para escuchar, y el profesor debe crear esa necesidad dándole tareas de acuerdo con las clases de texto que el estudiante debe aprender a procesar. Saber escuchar demanda de una práctica constante.

Leer

La lectura es una habilidad receptiva en la que el lector no está solo, sino que interactúa con el texto y el contexto para construir significado. Integrar el contenido étnico en la lectura de un

texto ayudará a identificar espacios para comprender, interactuar y modificar la vida y la posición hacia las diferencias, conocer al otro, a su entorno y modificar maneras de ver y percibir a los demás (Banks, 2003).

Hablar

El habla cumple funciones esenciales en la vida íntima, privada y pública. Es el modo más directo para la socialización. Para desarrollar esta habilidad, el maestro debe dar experiencia receptiva de modelos en forma de textos de lenguaje y ofrecer oportunidades amplias para una práctica oral guiada. El dominio que se alcance en un idioma extranjero dependerá del tiempo diario, la exposición, la práctica y la experimentación que se le dedique a la lengua. Para hablar, se deben tomar muy en cuenta la gramática y las estructuras básicas. La gramática provee las herramientas y los medios para entender las nuevas estructuras y crear ideas propias en la lengua que aprenden.

La comprensión se representa como una habilidad receptiva, y el discurso o la lengua hablada es una habilidad productiva. Es necesario una reinmersión, es decir, mientras más se habla y practica la lengua, más se ejercita y se domina.

Escribir

Escribir es una forma de utilizar el lenguaje, de utilizar las palabras para que nos entiendan; supone una actividad productiva y se caracteriza por utilizar sistemas grafológicos con significado. Es difícil escribir en una segunda lengua, cuando esta no se puede leer comprensivamente. El maestro debe dar modelos de lenguaje escrito en forma de textos y ofrecer práctica guiada. Muchas veces, las personas que no pueden expresarse muy fluidamente de forma verbal adquieren destrezas especiales para expresarse en forma escrita.

Marco teórico para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la aculturación de estudiantes inmigrantes

El concepto de la adquisición de una segunda lengua (L2) se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes fundamentos teóricos y metodológicos. Es imprescindible destacar algunos fundamentos teóricos necesarios para lograr que un estudiante aprendiz del español o inmigrante pueda adaptarse a su entorno social y cultural, al hablar, escribir, leer y comprender el idioma español, y desempeñarse efectivamente en las materias básicas de enseñanza de la escuela pública puertorriqueña y alcanzar el éxito académico. Las teorías cognoscitivas, psicosociales y psicolingüistas, entre otras, reconocen que aprender incluye los aspectos cognoscitivos, físicos y afectivos. Estas coinciden en que los seres humanos necesitan desarrollar estas capacidades en las prácticas educativas y que no se pueden aislar una de la otra, puesto que cada una repercute en las demás.

Este marco teórico sugiere que los maestros en la sala de clases deben proveer al estudiante cuyo primer idioma no es el español, así como a los estudiantes inmigrantes de otras culturas, infinidad de experiencias enriquecedoras para que logren, de manera satisfactoria, la adquisición de una segunda lengua (L2). Para ello, deben darle prioridad a la lengua hablada desde un enfoque comunicativo y funcional. Asimismo, es imperativo respetar la dignidad y la cultura de los estudiantes inmigrantes. Entonces, se enfatizará los aspectos socioafectivos para que el estudiante inmigrante pueda comprender su nuevo entorno sociocultural y asimilar las costumbres, creencias, valores, entre otros, que le permitan la socialización, es decir, *aculturarse*. Reiss (2010) afirma que los educadores deben aprender a identificar qué motiva y qué intereses tienen sus estudiantes para poder canalizar los problemas que ellos y ellas presenten y así proponer intervenciones que les ayuden a guiarlos en la solución de sus problemas.

El éxito y la eficacia de este dominio del español como segunda lengua (L2) va a depender, en gran medida, de las posibilidades de participación en la vida escolar que se brinde a estos estudiantes y de la motivación que sientan para integrarse y para poder comunicarse de verdad con sus compañeros y maestros. El aprendizaje de la lengua y la integración social van de la mano y requieren respaldo afectivo, comprensión y respeto cultural.

Los métodos más relevantes de enseñanza de lenguas

Una didáctica adecuada del español como segunda lengua (L2), en el caso de los estudiantes procedentes de países no hispanohablantes, debe perseguir como finalidad esencial que la segunda lengua (L2) se convierta no solo en lengua de comunicación, sino también en lengua de aprendizaje, fundamental en el ámbito escolar y necesaria para la inserción en el mundo académico y laboral.

En líneas muy generales, puede decirse que la acción educativa con estudiantes de países no hispanoparlantes o cuya lengua materna no es el español debe concentrarse en dos procesos principales (García, Martínez y Matallanes, 2003).

1) Proceso de acogida

- **a)** Cuando el estudiante se incorpora a la escuela, el currículo debe garantizar un tratamiento intensivo de la lengua y un aprendizaje con propósitos comunicativos o, lo que es lo mismo, una práctica social del lenguaje. Se puede apoyar la docencia desde un enfoque funcional o en una metodología de enseñanza mediante procesos. En un principio, se enfatizará en las funciones para la comunicación y la comprensión de distintos tipos de textos. Según se vaya progresando, se retoman los conocimientos adquiridos de forma funcional para aplicarlos con la perspectiva de una lengua instrumental para la comunicación, el aprendizaje y la autonomía personal.

2) Proceso de normalización progresiva del currículo escolar

a) En esta fase, se accede al tratamiento específico de los saberes curriculares, es decir, al aprendizaje de la lengua vinculado a determinadas áreas del currículo. En este contexto, la lengua tiene un propósito muy definido: el aprendizaje y el acceso al conocimiento. Así pues, la enseñanza de la segunda lengua (L2) abarcará situaciones formales de comunicación que tienen lugar en el salón de clases con los textos correspondientes y los temas tratados, los cuales presentan niveles variados de complejidad.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua (L2), al igual que en una primera lengua (L1), implica el desarrollo de todas las subcompetencias de manera equilibrada: la fónica, la lingüística, la semántica, la sociolingüística, la pragmática, la textual, la metalingüística, la literaria, la poética, entre otras. El maestro debe generar y planificar, de manera sistemática, situaciones de aprendizaje que propicien el desarrollo integral de subcompetencias en los estudiantes cuya lengua primera (L1) no es el español, siguiendo alguno de los siguientes métodos o enfoques que ofrece Fernández – Martín (2009, p.10-11, 15).

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Materiales
ENFOQUE NATURAL (Años 70)	Lengua como comunicación	Innatismo	Expresarse y entender la lengua oral	Se basa en los cuatro procesos.	El profesor, como principal fuente de información de entrada, debe crear un clima relajado en el aula. Hay una rica mezcla de actividades. El alumno debe comunicar al profesor su progreso, sus conocimientos y sus necesidades.	Materiales auténticos: objetos que se llevan a clase

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Materiales
RESPUESTA FÍSICA TOTAL (Años 70)	La lengua produce, principalmente, órdenes y mandatos.	Cognitivismo Teoría del rastro	Competencia oral en un nivel inicial	Basado en oraciones	El papel del profesor es activo: decide qué enseñar y selecciona el material. El alumno responde físicamente a las órdenes del profesor.	Materiales y objetos reales: libros, bolígrafos, papel, muebles…
APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA (Años 70)	La lengua como proceso social	Interaccio-nismo y ambientalismo	Comunicarse en la segunda lengua	Abierto a elección de los alumnos	El alumno decide de qué quiere hablar. Se trabaja en grupo y con cooperación mutua. El profesor facilita las traducciones a la lengua oral.	Resúmenes en la pizarra
ENFOQUE COMUNICATIVO (Años 80)	La lengua como comuni-cación	Ambienta-lismo e interaccio-nismo	Se describen en función de las cuatro destrezas, desde una perspectiva comunicativa.	Enfatiza la función del lenguaje.	El alumno debe negociar qué aprender. Hay poca corrección de errores. El profesor actúa como facilitador de la comunicación, participante independiente, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso.	Centrados en el texto Centrados en la tarea Material auténtico o muy poco adaptado

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Materiales
ENFOQUE POR TAREAS (Años 90)	La lengua es un medio para crear significado. "Hacer cosas con palabras" Unidad léxica Comunicación	Procesamiento de *input* y *output* (entrada y salida) Motivación provocada por la ejecución de las tareas Negociación de la dificultad en el aprendizaje	Realizar una tarea final para la cual el alumno necesita estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones	Cada unidad didáctica tiene como meta una tarea final. Se especifica el contenido y los resultados del aprendizaje. Incluye tareas del mundo real y tareas pedagógicas.	El alumno es participativo, atento y está dispuesto a arriesgarse. El profesor elige las tareas y planea la secuencia en que se va a desarrollar la tarea en el aula (plan de clase).	Material pedagógico (dibujos, gráficos, textos, entre otros) Materiales de medios como periódicos, televisión, Internet, entre otros

Implicaciones educativas del marco teórico para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la aculturación de estudiantes inmigrantes

La didáctica de la lengua no puede trazarse al margen de las investigaciones y del desarrollo de las ciencias que entienden en materia de desarrollo humano y conocimiento lingüístico. Por tal motivo, la planificación y el diseño curricular deberán tener en cuenta los siguientes aspectos que se desprenden de lo anteriormente expuesto.

- La didáctica del español debe estar asentada en la creación de espacios de interacción en los cuales se fomenten las actividades lingüísticas receptivas y expresivas que activen las capacidades lingüísticas de los estudiantes y que propicien actitudes favorables hacia la interacción como un modelo eficaz de

aprendizaje.

- Debe considerarse la estrecha relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento como responsable de la construcción de las herramientas necesarias para pensar y mediante las cuales se da la significación.

- La didáctica de la lengua debe contemplar no solo los significados, sino también las estructuras formales de la lengua, los contextos, los roles comunicativos y las reglas de uso (enfoque comunicativo y funcional).

- El maestro debe visualizarse como un mediador entre el estudiante y la cultura, consciente de que de la calidad de esa mediación dependerá la calidad del desarrollo cognitivo del estudiantado.

- Se debe tener en cuenta no solo el nivel inicial de los conocimientos de los estudiantes, sino también su entorno sociocultural y su grado real de comprensión y expresión lingüística, para propiciar de ese modo el desarrollo del conocimiento y del lenguaje.

- Se deben cultivar, a la par, una cultura pedagógica del desarrollo del pensamiento y una cultura pedagógica del uso real de la lengua vernácula.

- La didáctica de la lengua en Puerto Rico debe tener en cuenta a los estudiantes que llegan principalmente de los Estados Unidos con limitaciones comunicativas en español. Es necesario hacer ajustes en las metodologías, en los contenidos y en los acercamientos afectivos a esta población para lograr la progresiva integración cultural y social de estos, así como su desarrollo comunicativo pleno.

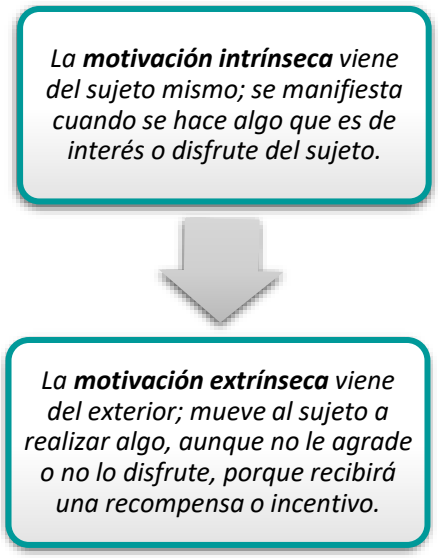
- Los maestros recibirán el entrenamiento y los recursos necesarios que les permitirán enseñar el español como segunda lengua (L2). Así, atenderán de manera adecuada las necesidades de los estudiantes identificados.

La importancia de la motivación en el proceso de la adquisición del español como segunda lengua (L2)

La adquisición de una segunda lengua (L2) corresponde a un proceso complejo. Este proceso de aprendizaje no supone meramente una cuestión de inteligencia y aptitud, sino de **actitud** y **motivación**. La motivación debe estar presente en todas las actividades y procesos de enseñanza-

aprendizaje que, para ser exitoso, requieren de motivación e interés (Pang et al., 2003); por eso, los profesores necesitan estar al tanto de los intereses de sus alumnos. Baralo (1999, en Livingstone, 2010) sostiene que, en todo aprendizaje, la motivación determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la segunda lengua (L2) seguirá pasos certeros.

En la comunicación, se considera fundamental la relación que existe entre la actitud hacia el aprendizaje de la segunda lengua (L2) y el nivel de los diferentes alumnos en esas lenguas. Existen dos aspectos fundamentales en el ser humano al momento de adquirir una segunda lengua (L2): la necesidad comunicativa y la actitud. Cuando el estudiante se enfrenta a la necesidad de aprender una segunda lengua (L2), esta necesidad puede servir de gancho para aumentar la motivación. La **motivación** es la acción y el efecto de influir en el ánimo de alguien para que proceda de determinado modo; esta puede ser **intrínseca** y **extrínseca**. Se considera un estado cognitivo y emocional, y es la razón que provoca la ejecución de una acción. Se trata de un componente psicológico que permite orientar, mantener y determinar la conducta del individuo. La motivación, por consiguiente, estimula y promueve a un sujeto para alcanzar una meta.



En relación con el aprendizaje en el contexto escolar, la motivación consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase logran despertar en el aprendiz. A este respecto, se insiste en la conveniencia de mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2003-2006, en Livingstone, 2010) para lograr que el estudiante hable el idioma español y que pueda entender lo que escucha. En el ámbito educativo, al momento de adquirir una segunda lengua (L2), se pueden establecer tres tipos de motivación en función al estímulo. En la siguiente tabla se presentan los tipos de motivación positiva a los que pueden exponer a los estudiantes aprendices del español y a los estudiantes inmigrantes.

Tipo de motivación	Explicación
Motivación de afiliación	Búsqueda de seguridad y con el deseo de **interactuar con los demás.**
Motivación de logro	Promueve la acción de **conseguir un objetivo** determinado.

Tipo de motivación	Explicación
Motivación de competencia	**Actitud positiva** en lograr alcanzar el objetivo de la **mejor** manera posible.

Para Gardner (2001), el éxito de aprender un idioma depende mucho de la predisposición afectiva del estudiante hacia un grupo cultural lingüístico en estudio. Sin embargo, Dörnyei (1998) aclara que no hay una estrategia absoluta de aprendizaje, ya que estas se aplican en diferentes contextos siempre cambiantes, donde los estilos de aprendizaje y de enseñanza del maestro, así como las estrategias de enseñanza que este utiliza, varían de efectividad según el contexto y la diversidad de intereses y motivaciones de los estudiantes. Dörnyei (1998) ofrece recomendaciones a los maestros para incrementar la motivación de los estudiantes en la adquisición de una segunda lengua (L2).

Los maestros de estudiantes aprendices del español y estudiantes inmigrantes tendrán presente las siguientes consideraciones.

1) Deben reunirse con los padres o encargados del estudiante para compartir sus preocupaciones y delinear un plan de trabajo conjunto; esta reunión incluirá a maestros, consejeros escolares y trabajadores sociales. En el caso de los estudiantes LLE, se constituirá el Comité de Revisión del Lenguaje (COREL).

2) Todos deben apoyar y respetar los aspectos culturales del estudiante en la sala de clase.

3) Deben identificar fortalezas y limitaciones con la ayuda de varias pruebas (prepruebas, pruebas formativas, pruebas estandarizadas, entre otras).

4) Deben coordinar esfuerzos y apoyo con otros profesionales de la escuela: consejero escolar, trabajador social, bibliotecario, maestro de inglés, entre otros.

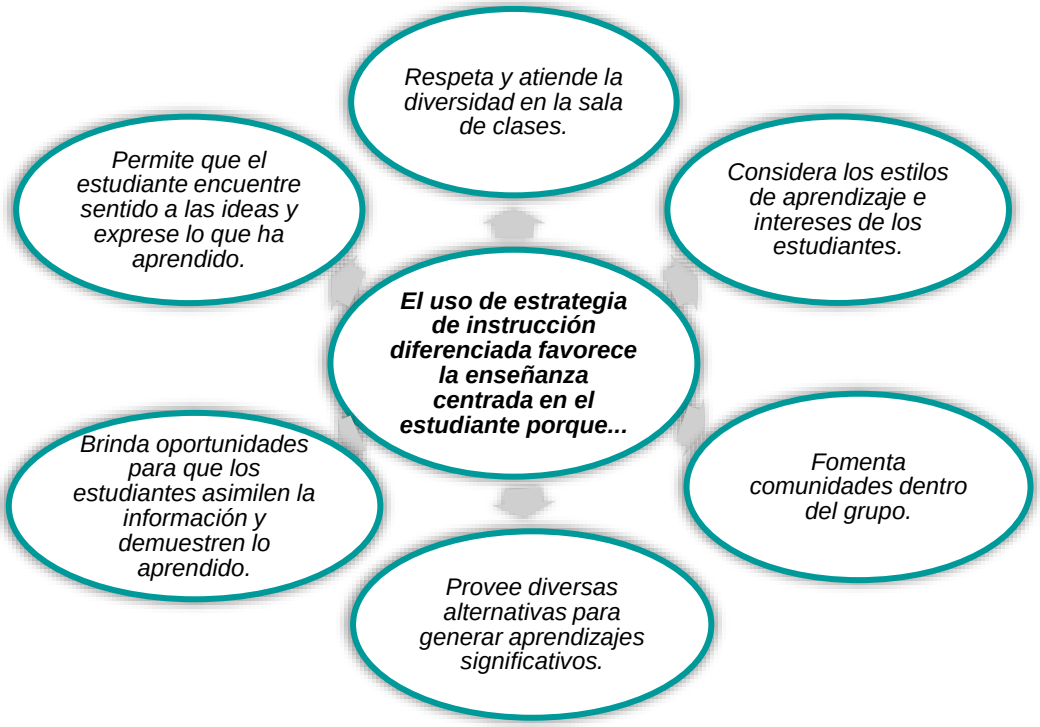
5) Deben brindar apoyo mediante **estrategias de instrucción diferenciada**.

Estrategias de instrucción diferenciada: una herramienta eficaz para la enseñanza del español como segundo idioma

Las estrategias de instrucción diferenciada constituyen una herramienta dentro de la planificación, la enseñanza y la evaluación para estudiantes aprendices del español e inmigrantes que están aprendiendo el contenido académico en español o conociendo y adaptándose a la cultura, hasta que se conviertan en estudiantes *bilingües emergentes* (término utilizado por algunas

personas para referirse a la naturaleza bilingüe de los estudiantes que están desarrollando una segunda lengua, en el caso de Puerto Rico, el español). Tomlinson (2007) afirma que, en un aula diferenciada, el maestro planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques de contenido, proceso y producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El programa de estudio ajustado, adaptado y modificado utiliza las estrategias de instrucción diferenciada (véanse los anejos) para promover un aprendizaje significativo. Por consiguiente, se propicia en el salón de clases una educación justa e igualitaria en un ambiente de respeto en consideración a los procesos socio-afectivos para promover la adquisición del español como segunda lengua (L2) o la aculturación del estudiante inmigrante. En la siguiente figura, se identifican algunas implicaciones que apoyan la importancia de usar las estrategias de instrucción diferencia para garantizar una atención equitativa a estudiantes cuyo idioma principal no es el español (LLE) y a los estudiantes inmigrantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en la utilización de estrategias e instrucción diferenciada tiene como centro al estudiante.



Conjuntamente con las estrategias diferenciadas, en el proceso de adquirir un idioma se destaca el ambiente dentro y fuera de la sala de clases. El entorno social de la escuela proporciona una exposición a la nueva lengua de forma continua. Algunas sugerencias que permiten facilitar la adquisición del idioma español son:

1) crear un ambiente que favorezca el aprendizaje (la decoración debe ser cónsona con la unidad de estudio);

2) elaborar actividades prácticas para desarrollar la expresión oral y escrita para desarrollar el área afectiva dentro y fuera del salón de clases.

a) Desarrollar actividades variadas, especialmente en el área de inteligencia visual espacial y artística.

b) Emplear lecturas de cuentos y relatos fantásticos que permitan utilizar la imaginación y la relajación.

c) desarrollar actividades en que los estudiantes elaboren un producto final y trabajos en grupo

PRINCIPIOS GENERALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

"Toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. Nuestra supervivencia depende de la medida en que sepamos hacer prevalecer los principios del bien común, del esfuerzo humano y de la justicia social tendientes a promocionar a todos los grupos humanos sin excepción".
Henry Giroux

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan enmarcados en la teoría del aprendizaje de los estudiantes que el maestro crea y entienda, y que, por lo tanto, utiliza consciente o inconscientemente en el salón de clases. De modo similar, los materiales y las estrategias de enseñanza que se utilicen dependerán de la teoría del aprendizaje seleccionada. Diversos historiadores, filósofos, sicólogos, sociólogos, educadores y neurocientíficos han desarrollado principios y teorías que interrelacionan el mundo físico, biológico, psicológico y social del educando con su aprendizaje. Estos planteamientos han llevado a los educadores a redirigir su enfoque sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje conforme a cómo el individuo aprende. Sin embargo, la transferencia de los resultados de la investigación sobre el aprendizaje a las escuelas de pedagogía y, por ende, al salón de clases, es muy lenta. Durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, la educación en Puerto Rico ha estado enmarcada, por lo general, en dos teorías de aprendizaje: la **teoría conductista** y la **teoría cognoscitiva** (Santrock, 2011 y Woolfolk, 2014).

En la teoría conductista, se define el *aprendizaje* como un cambio de conducta que puede ser observado. Los conductistas sostenían que era imposible saber qué estaba ocurriendo en la mente del individuo y, por lo tanto, rechazaban cualquier teoría o hipótesis que considerase los procesos mentales del aprendizaje. Sostenían que, como no se podía observar lo que ocurría en la mente, se debía medir lo observable, o sea, la conducta. Los conductistas establecen que el aprendizaje ocurre como resultado de estímulos externos que provienen del ambiente. Según esto, la conducta que exhibe una persona es la respuesta que se da como resultado de un estímulo del

ambiente. Surge de aquí el principio de que si se refuerza de un modo positivo o negativo —de acuerdo con lo que queremos enseñar al estudiante—, el aprendizaje (la conducta) ocurre en la dirección que queremos. En términos generales, si queremos que la conducta ocurra, le damos refuerzo positivo; si queremos desalentarla, el refuerzo debe ser negativo. La **teoría conductista** parte del supuesto de que el estudiante no tiene conocimiento previo de lo que se le va a enseñar o lo que conoce no es importante para el nuevo aprendizaje. Entonces, siempre se puede modificar la conducta a tono con lo deseado por el educador. De acuerdo con este punto de vista, el *aprendizaje* es el conjunto de conductas reforzadas por estímulos y recompensas. Por lo tanto, la función del educador será la de crear asociaciones, mediante la práctica, con recompensas de refuerzo. El modelo conductista ha sido cuestionado desde los años 50 y, actualmente, solo se utilizan algunos aspectos que favorecen la motivación extrínseca de los estudiantes a base de refuerzos positivos o negativos, según la situación que se desee perpetuar o modificar (Santrock, 2011 y Woolfolk, 2014).

Por su parte, los trabajos de Piaget y Vygotsky en Europa y Rusia, así como los trabajos de Miller y Brunner en Norteamérica, desencadenaron la revolución de la teoría cognoscitiva. Piaget es un pionero en estudiar los errores conceptuales de los niños, y promueve la idea importantísima de que los estudiantes no son tabla rasa cuando entran a la escuela y que lo que ellos saben afecta lo que aprenderán. Propuso, además, un marco de desarrollo del pensamiento en los niños para muchos dominios (Piaget, 1999). Desarrolló un paradigma brillante de experimentación observando a los niños mientras actuaban en tareas específicas. Aunque los planteamientos de Piaget no se sostuvieron totalmente al pasar el tiempo (la lógica propuesta para sustentar las etapas del desarrollo es inválida, las etapas mismas están bajo ataque, entre otros cuestionamientos), su aportación a la psicología cognitiva es innegable.

Por su lado, Vygotsky (1999) plantea la **teoría del reconstruccionismo social del conocimiento**, añadiéndole dos aspectos esenciales al desarrollo cognoscitivo. Estos son: la cultura y la interacción social. Este investigador destaca que la historia muestra cómo la cultura acumula conocimientos, desarrollando nueva tecnología. Estos conocimientos se van interiorizando por generaciones, en su relación con la cultura. Además, señala el papel que juega la interacción con el maestro, los pares y el grupo social, y la importancia de estos componentes en el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1994), el niño cuenta con un potencial que podrá desarrollar si tiene la oportunidad de pasar por unas experiencias guiadas por los facilitadores que rodean al aprendiz. Los facilitadores son todas las personas que aportan, propician y guían el desarrollo intelectual, social y emocional del niño. Estas ideas han influido en los procesos de enseñanza actual, destacando estrategias como el aprendizaje cooperativo, el método de inquirir y el de descubrimiento, así como el uso de los manipulativos en el salón de clase.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la **teoría cognitiva** define el *conocimiento* como producto de la interacción del individuo y su ambiente. Este es un proceso de asimilación y acomodo en el cual el estudiante interpreta las experiencias educativas y las asimila a la luz del conocimiento que tiene. Luego, las incorpora según fueron modificadas por los procesos interpretativos dentro de

las estructuras del conocimiento. De esta forma, el educando construye su propio conocimiento. Dentro de estos procesos, es importante darle sentido a la experiencia personal, mediante la acción intensa del estudiante. El conocimiento ocurre cuando el aprendiz trata de entender su mundo, construyendo sus propios significados y exploraciones (Santrock, 2011 y Woolfolk, 2014).

De estos planteamientos teóricos surge la visión constructivista (enfoque constructivista) que enmarca el proceso de enseñanza en la mayoría de los modelos curriculares actuales. Los principios que se derivan de esta teoría son varios.

1) Los estudiantes no son recipientes pasivos de conocimiento, sino que son constructores activos de su propio conocimiento y de las estructuras de este conocimiento en interacción con el entorno social. Los estudiantes que aprenden involucrándose de modo activo recuerdan más, entienden y pueden usar su conocimiento más eficientemente (Perkins, 1999).

2) Los estudiantes tienen un conocimiento previo cuando llegan a la escuela que, al aplicar los principios constructivistas a la enseñanza, se puede ver alterado. El maestro debe proveerles experiencias apropiadas y confrontarlos con los conceptos que ya tienen construidos para que los revisen y puedan confirmarlos o modificarlos. Esto implica que lo que un estudiante trae en su mente es importante y afecta qué aprende y cómo lo aprenderá. Hay que darles la oportunidad a los estudiantes para que se den cuenta de sus ideas preconcebidas, las analicen y las contrasten con las que ofrece el currículo escolar.

3) El proceso de enseñanza y aprendizaje está basado en la exploración y el descubrimiento. Por lo tanto, debe enfocarse de forma que estimule a pensar, cuestionar, observar y buscar respuestas, para que el alumno sea un procesador activo de la información, y el maestro sea quien le ayude a organizar esa información tendiéndole puentes cognitivos.

4) La función del maestro es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado (Díaz-Barriga, 2002). Esto implica que la función del maestro no se limita a crear condiciones adecuadas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

5) El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un importante componente afectivo. Los siguientes factores juegan un papel importante: el autoconocimiento, el establecimiento de metas personales, la motivación para aprender, las expectativas particulares y las atribuciones sobre el éxito y el fracaso que tiene el estudiante y, también, el maestro.

6) El aprendizaje debe ser significativo, es decir, debe conducir a la creación de estructuras de conocimiento gracias a la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

El proceso de planificación de la enseñanza

La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje representa una actividad inherente, esencial e ineludible al rol del docente quien dirige el desarrollo de los contenidos académicos y la organización del aprendizaje. Constituye un espacio de transición que permite articular las metodologías educativas, las actividades y los recursos para el logro de los objetivos. Evita, además, la improvisación; reduce la incertidumbre y los procesos contradictorios; unifica criterios en las tareas del docente, y garantiza el tiempo lectivo.

Al planificar, se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma lógica y secuencial para concretar las intenciones pedagógicas determinadas en el currículo oficial. Un currículo establece un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos, organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje en una forma secuencial y coordinada (Departamento de Educación, 2004). Constituye los contenidos y procesos formales e informales por medio de los cuales el aprendiz adquiere conocimientos, comprensión y entendimiento, y desarrolla destrezas y altera actitudes, apreciaciones y valores bajo el auspicio de la escuela (Doll, 1969, en Ortiz, 2008). Desde esta perspectiva, el currículo es responsable de proveer, de forma **planificada**, una serie de experiencias formales e informales para que el estudiante adquiera comprensión de sí mismo, de su entorno y del mundo mediante el desarrollo del pensamiento sistémico y crítico para saber, saber hacer, saber ser y para poder convivir pacíficamente en la sociedad y ser un ente transformador.

Según Posner (2004), existen cinco tipos de currículo.

Tipo	Descripción
Oficial	• Documenta el currículo, por medio de manuales de estándares y expectativas, marcos curriculares, herramientas curriculares (unidades, calendarios de secuencia, documentos de alineación curricular, anejos), cartas circulares, entre otros documentos normativos.
Operativo	• Lo que el maestro determina, enseña y comunica como importante a sus estudiantes. • Se documenta por medio de prontuarios, planes de unidad y guías semanales, además del proceso evaluativo.
Oculto	• No está reconocido oficialmente. También se le llama *escondido*. • Está representado por normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por maestros y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces resultan mayores que los del currículo oficial.

Tipo	Descripción
Nulo	• Son temas de estudio que no se enseñan o que, aun siendo parte del currículo, no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, por lo que pueden llegar a considerarse como materias y contenidos superfluos (Eisner, 1994, en Ortiz, 2007).
Adicional	• También se conoce como *extracurricular*. • Se refiere a todas las experiencias fuera de las materias escolares. • Tiene naturaleza voluntaria y capacidad de respuestas a los intereses de los estudiantes.

El currículo oficial del Programa de Español está consignado en los Estándares y Expectativas del Grado, los mapas curriculares[9] (unidades, calendarios de secuencia, herramientas de alineación curricular y anejos) y el Marco Curricular. Además, abarca otros documentos legales, reglamentarios o de política pública que pueden influenciar la forma de aplicar el currículo oficial. Este tiene una alineación horizontal y vertical. La alineación es el grado en que los componentes de un currículo trabajan juntos y coherentemente para alcanzar las metas deseadas.

Durante la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, se utilizarán los siguientes documentos:

- Marcos curriculares
- Estándares de contenido y expectativas de grado
- Mapas y herramientas curriculares
- Estrategias, iniciativas o proyectos innovadores
- Políticas públicas de los programas académicos y evaluación del estudiante, si aplican
    - Políticas públicas de Educación Especial
    - Alineación de contenido y expectativas de grado con el currículo Montessori
    - Descriptores de los niveles de ejecución de las META PR y META PR Alterna
    - Guías de los libros de textos
    - Otros

La **alineación horizontal** asegura que los objetivos del currículo, la instrucción y la evaluación se asemejen e igualen en cada grado y todo el sistema (Watermeyer, 2011). Por lo tanto,

[9] Los mapas curriculares se diseñaron siguiendo el *Modelo de instrucción con metas claves basadas en una planificación inversa* (Wiggins & McTighe, 2005).

La utilidad de un mapa curricular consiste en sintetizar y presentar los aspectos fundamentales que todo maestro tiene que trabajar en su curso. Este debe utilizarse tomando en consideración los recursos disponibles y las necesidades académicas de los estudiantes para llevarlos a alcanzar los estándares de contenido y las expectativas de cada materia, según el grado.

la alineación horizontal del currículo de español asegura que los maestros en un grado atiendan un contenido específico, siguiendo una línea de tiempo similar. Es decir, cuando existe alineación horizontal, un grupo de estudiantes de español de noveno grado en una escuela está aprendiendo lo que otro grupo de estudiantes del mismo grado está aprendiendo, con las modificaciones correspondientes[10], en una escuela diferente.

La **alineación vertical** asegura que los objetivos del currículo son específicos y que se fundamentan unos sobre otros para garantizar el dominio de los prerrequisitos y eliminar las lagunas, mientras se incrementa la sofisticación y el rigor en los conceptos, los procesos y las actitudes por medio de la materia en todos los grados. Cuando un programa está alineado verticalmente, los estudiantes aprenden en una lección, un curso o un grado lo necesario para la siguiente lección, curso o grado (Watermeyer, 2011). La alineación vertical del currículo del Programa de Español garantiza que, a medida que los estudiantes progresan en un grado y de un grado a otro, se añaden y aumentan los conocimientos previos, se introducen nuevas ideas fundamentales, se trabajan destrezas de mayor complejidad y se generan actitudes positivas sobre la materia y el aprendizaje; esto garantiza la progresión de los aprendizajes[11].

La alineación horizontal y vertical del currículo de español:

- elimina las repeticiones innecesarias;
- subsana la falta de progresión de los aprendizajes;
- garantiza el mantenimiento de destrezas en el grado y mientras aumentan de grados;
- hace hincapié en las conexiones transversales de conocimientos, destrezas y actitudes, pues permite un "espiral"[12] de las habilidades esenciales, que consiste en reforzar y ampliar esas habilidades a medida que aumenta la complejidad dentro y mientras aumentan los grados;
- permite pasar de una materia que pudiera parecer fragmentada y sin relación a una estructurada e integrada como constitutiva de una educación más holística;
- asegura que la experiencia de los estudiantes con los conocimientos, destrezas y actitudes se produzca de forma incremental y de una manera que mejore la calidad de los aprendizajes.

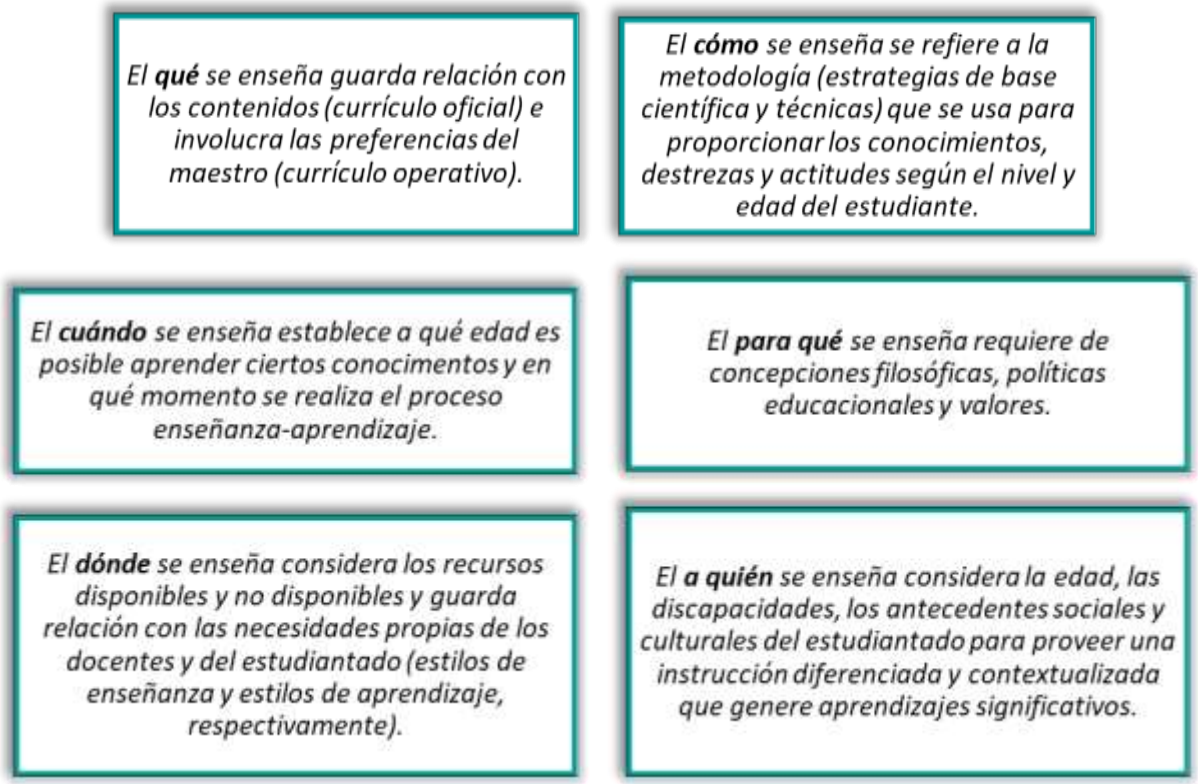
[10] Las modificaciones responden al estilo de enseñanza del maestro, la diversidad de estudiantes (subgrupos, estilos de aprendizajes de todos los estudiantes, nivel socioeconómico, intereses, habilidades, entre otros aspectos), disponibilidad de recursos y materiales, entre otras consideraciones.

[11] El término **progresión de aprendizaje** se refiere a la secuencia instruccional (estándares, expectativas e indicadores o contenidos) a lo largo de la cual los estudiantes pueden moverse de forma progresiva e incremental y pasar de tener un desempeño de principiante a uno más experto. Recuperado de: http://edglossary.org/learning-progression/

[12] El currículo en espiral de Jerome Bruner (1973) establece que los conceptos y las destrezas se revisitan en los grados y niveles académicos hasta lograr un dominio avanzado en la materia. Los conceptos y las destrezas se vuelven a enfocar en los grados subsiguientes con mayor profundidad para capacitar al estudiante y volverlo más apto para enfrentarse a la materia en los niveles educativos superiores.

La alineación, literalmente, permite que el currículo se fundamente en los conocimientos previos. Esto posibilita que los nuevos aprendizajes sean significativos, dado que proporciona una base sólida y coherente de aprendizajes para hacer las transiciones más fluidas entre los grados, el nivel primario y secundario, la escuela y la educación postsecundaria o el trabajo (Drake y Burns, 2004).

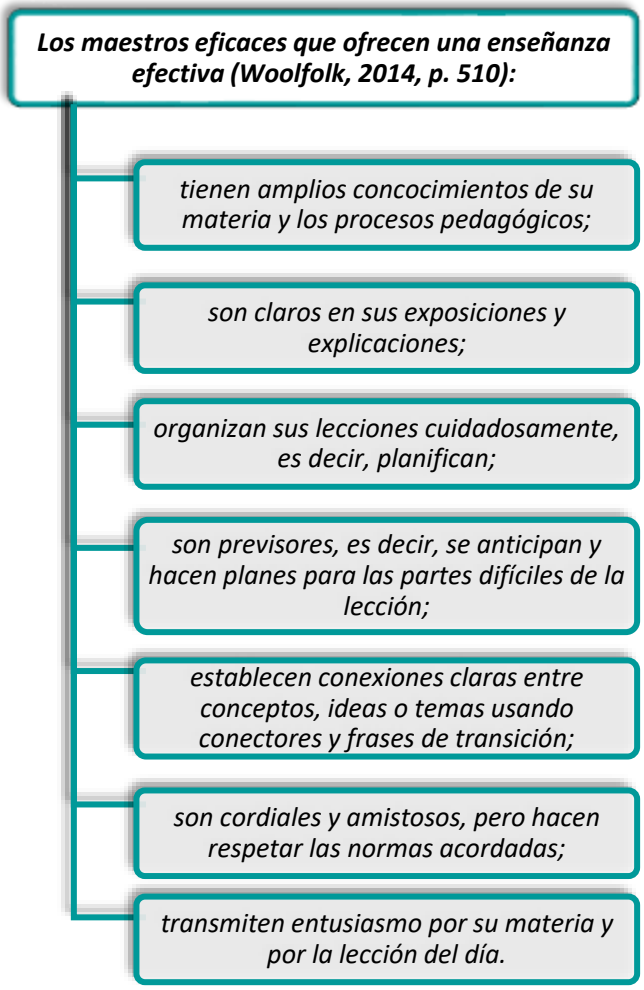
Cada maestro, en el salón de clases, desarrolla el currículo operativo después de planificarlo a base del currículo oficial. La planificación del currículo operativo es una construcción conceptual destinada a conducir acciones. Para poder poner en práctica el currículo oficial, el maestro tiene que considerar **qué, cómo, cuándo, para qué, dónde** y **a quién** se enseña. Considerar estos elementos es el primer paso del proceso de planificación estratégica de la enseñanza.



La planificación estratégica de la enseñanza requiere tener una visión longitudinal (prever el futuro) de hacia dónde se quiere dirigir la enseñanza para dotar a los estudiantes de los conocimientos, destrezas y actitudes a fin de desarrollar las competencias del *Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico* (IDEPCO, 2012). Esta planificación apunta al propósito de desarrollar, con la ayuda de planes de unidades y guías semanales, las actividades de enseñanza necesarias para lograrlo.

Planificar estratégicamente la enseñanza, como proceso continuo, analítico y comprensivo, asegura trazar planes que incluyen decisiones y acciones sobre qué se enseñará y cómo se evaluará lo enseñado a partir de los objetivos propuestos mediante la utilización de estrategias de base científica y las técnicas y actividades que se desprenden de estas. Por esto, enseñar responde a una actividad con intenciones. Las intenciones de la enseñanza puntualizan responsabilidad del educador, quien es un mediador de aprendizajes, pero también de la sociedad. Como responsabilidad del docente, el acto de enseñar tiene un carácter moral y social. En su carácter moral, el maestro está obligado a asumir una postura comprometida con el qué, cómo y para qué se enseña. El maestro como facilitador influye sobre sus estudiantes para producir un cambio, para transformar.

La planificación estratégica de la enseñanza revela un proceso mediante el cual el maestro, guiado por los aprendizajes que se propone alcanzar con sus estudiantes[13], organiza contenidos de aprendizaje que puedan ser enseñados, según unos criterios, de la forma más **eficaz** posible. Además, apunta a un proceso anticipado de selección y organización que conduce y explica el proceso de enseñanza-aprendizaje, contextualizado, potencial, significativo y diferenciado, para atender la diversidad de estudiantes (según su subgrupo y estilo de aprendizaje) que se hallará en el salón de clases. Su propósito es ampliar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, e involucrar al estudiante en un proceso dirigido a descubrir y vincular las ideas con las experiencias, los temas con la práctica y el análisis con los conocimientos. La planificación estratégica influye en qué los estudiantes aprenden, ya que "transforma el tiempo disponible y los materiales del currículo en actividades, tareas y trabajos para los estudiantes" (Woolfolk, 2014, p. 512).



Para lograr una enseñanza excelente, se debe refinar qué se persigue para evaluar mejor el aprendizaje, clarificar qué se quiere

[13] Según el currículo oficial.

que el estudiante realice y planificar estratégicamente. Según Woolfolk (2014), la planificación influye en el contenido o las destrezas que se aprenden, pues permite hacer un buen uso del tiempo lectivo y reducir la incertidumbre. Esta debe ser **flexible** para tener espacio para atender las contingencias que surgen en el entorno dinámico y complejo del salón de clases. De igual forma, debe ser **realista**, ya que debe tomar en consideración los recursos disponibles, el tiempo para la enseñanza y el nivel de desarrollo de los estudiantes. Asimismo, debe ser **precisa**, puesto que debe expresar claramente qué se pretende alcanzar y cómo se realizará y evaluará. Debe ser **pertinente**; esto implica ofrecer una enseñanza contextualizada y diferenciada para generar aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Finalmente, debe ser **creativa**, o sea, debe crear satisfacción en el maestro, al enseñar, y satisfacción en el estudiante, al aprender para "convertirse en un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente" (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010, p. 2).

Concebir la enseñanza como una actividad intencionada, programada y organizada, sin duda, aumenta la probabilidad de que el aprendizaje pueda lograrse. Además, permite ganar la cooperación del estudiante, porque "ninguna actividad productiva se puede llevar a cabo en un grupo sin la cooperación de todos sus miembros" (Woolfolk, 2014, p. 472). La planificación de la enseñanza permite crear un ambiente de aprendizaje donde prevalece el orden, la armonía y el respeto, sin limitar la creatividad y los espacios de divergencia. Cuando se ha creado un ambiente de aprendizaje y se ha ganado la cooperación del grupo, se puede enseñar y transformar lo aprendido para aplicarlo a diversos contextos y situaciones, tomar decisiones, solucionar problemas y "construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros"[14](Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010, p. 2).

El éxito de la gestión educativa depende, en gran medida, de que la planificación sea efectiva, coherente y progresiva.

El maestro, al planificar la enseñanza como agente mediador de aprendizajes, conduce a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de saberes que permitan desarrollar las competencias mencionadas en su perfil. Además, garantiza el cumplimiento de los principios de orden y sistematización del aprendizaje para evitar la improvisación y las actuaciones contradictorias, porque dirige y facilita el desarrollo de los contenidos académicos y la organización de los procesos de aprendizaje por desarrollar.

La planificación de la enseñanza plasma de manera concreta y directamente la interacción de las estrategias de base científica y los temas transversales con los contenidos, las actividades[15]

[14] Constituirse en comunidades de aprendizaje profesionales.

[15] Estas actividades deben ir dirigidas hacia el desarrollo de los (4) cuatro niveles de pensamiento: memorístico, de procesamiento, estratégico y extendido.

(inicio, desarrollo y cierre) y el avalúo. Brinda mayor organización al revisar los contenidos, relacionar las actividades, preparar el material y anticipar situaciones. Asimismo, incluye procedimientos y prácticas que tienen como objetivo concretar las intenciones pedagógicas determinadas en el currículo y adecuarlas a la particularidad de cada escuela, situación docente y diversidad de estudiantes. Por consiguiente, debe responder a las necesidades identificadas de cada subgrupo de estudiantes mediante la enseñanza diferenciada, para promover la equidad y el respeto a la diversidad al considerar las necesidades particulares, los estilos de aprendizaje y los recursos humanos y materiales de cada escuela.

Los documentos de la planificación: plan de unidad y guía semanal

La planificación estratégica de la enseñanza sirve para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma lógica y secuencial, a fin de garantizar el logro de los objetivos, y permite evidenciar la labor docente que el maestro realiza. Según Woolfolk (2014), para los docentes "más experimentados, la planificación por unidad es el nivel más importante, seguido de la planificación semanal […]" (p. 512). Por eso, la planificación en el Programa de Español está constituida por dos documentos: un *plan de unidad* y una *guía semanal*.

El **plan de unidad** debe presentar una visión explícita, abarcadora, integral y holística de lo que se va a enseñar para dotar a los estudiantes de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para cumplir exitosamente con cada tarea de desempeño[16] y con otras evidencias de avalúo. Planificar considerando qué se espera que el estudiante sea capaz de hacer se conoce como *planificación inversa* (Wiggins y McTighe, 2005). Según Wiggins (2004, 2015), se tiene que diseñar en forma inversa, desde el resultado deseado, porque no se busca el dominio del contenido, pues el dominio del contenido permite llegar a la comprensión[17] del currículo, de los propósitos de la evaluación.

El formato del plan de unidad es un calendario en el que se evidencia brevemente qué se realizará cada día, según el tiempo sugerido para enseñar la unidad y los estándares, las expectativas y los indicadores que se desarrollarán. Toda la organización del contenido de la unidad se prepara para que el estudiante pueda responder autónomamente las preguntas esenciales y alcanzar los objetivos de transferencias y adquisición de la unidad. Esta planificación toma en consideración la estrategia reformadora de la escuela, los temas trasversales y las materias con las que se puede integrar. **El plan de unidad se prepara antes de comenzar a enseñar la unidad. Una**

[16] Una *tarea de desempeño* o *avalúo* es un escenario complejo que ofrece al estudiantado la oportunidad de demostrar lo que sabe y lo que es capaz de hacer en cuanto a un concepto o contenido dado. Es una tarea de ejecución que valida que se cumplieron los objetivos de adquisición y transferencia de la unidad curricular. El instrumento indispensable para la evaluación de las tareas de desempeño es la rúbrica o baremo.

[17] *Comprensión* es dar sentido a lo que se sabe, para poder saber por qué es así y tener la capacidad de utilizarlo en distintas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005).

vez preparado, se convierte en una guía que dirige al maestro en la preparación de las guías semanales correspondientes, las cuales no necesariamente coincidirán semana por semana con el plan de unidad. Sin embargo, la enseñanza de las unidades siempre debe seguir el orden establecido, y su calendarización debe estar lo más cercana posible al calendario de secuencia del grado. El plan de unidad evita las contradicciones en el proceso de enseñanza (unidad por unidad) a lo largo de un año académico, y cuida la alineación vertical y horizontal del currículo oficial al aplicarlo.

El **plan o guía semanal** es el documento de trabajo que evidencia las actividades diarias del docente en la sala de clases. Se diseña tomando en consideración las tareas de desempeño y las grandes ideas (comprensiones duraderas). Las grandes ideas son el foco de la educación para la comprensión. Estas pueden ser un concepto, un tema o un proceso que da significado y está conectado con los hechos discretos y las destrezas (Wiggins y McTighe, 2005).

Según Wiggins (2004), un buen plan se refiere a los pocos aprendizajes claves o medulares y los resultados deseados. Además, sostiene que los mejores planes son, a la vez, útiles y flexibles. Por eso, un plan semanal debe reflejar que se está haciendo algo realizable para que más estudiantes entiendan qué se les pide que aprendan (Wiggins y McTighe, 2005). Este plan debe contener los estándares, las expectativas y los indicadores que se enfatizarán cada día, así como las estrategias académicas de base científica que fundamentarán el desarrollo de las actividades de inicio, desarrollo y cierre que propician el logro de los objetivos de aprendizaje redactados para cada día. Asimismo, considera y documenta las estrategias de instrucción diferenciada para algunos de los subgrupos.

Los **objetivos de aprendizaje** son enunciados claros y precisos de las metas que se persiguen (Fuentes, 2012 y Woolfolk, 2014). **Constituyen el elemento medular de la guía semanal; es por esto que son la parte esencial que determina qué y cómo enseñar en una lección.** Son manifestaciones que describen las características y habilidades específicas que se pretende que los estudiantes alcancen por medio de la enseñanza (Medina y Verdejo, 2001). Su importancia radica en ser el primer paso y el más importante a seguir cuando se trata de enseñar una materia o disciplina. Estos son la base fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente del proceso evaluativo, porque señalan las preguntas que deben formularse, luego, para la preparación de los instrumentos de *assessment* mediante los cuales se obtendrá la evidencia necesaria que compruebe si realmente los estudiantes lograron un aprendizaje efectivo.

*Los **objetivos de aprendizaje** establecen lo que se espera lograr; ofrecen dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje y sirven de base a la construcción de instrumentos de evaluación.*

Los objetivos deben ser significativos, tanto para el maestro como para el estudiante, además de realizables, específicos e imparciales, y deben estar expresados en términos de los

estudiantes y redactados considerando una situación, una acción observable y unos criterios de evaluación. Estos deben ir dirigidos al desarrollo progresivo y sistémico de los niveles[18] de profundidad del conocimiento (Webb, 2002). Los objetivos deben redactarse incluyendo tres elementos: situación, persona, acción observable (Mager, 1997).

Elementos	Descripción	Ejemplo
Situación (condiciones del desempeño)	Expresa las condiciones o exigencia en las que debe ocurrir la acción observable (el cómo). En ocasiones, la situación indica también cuándo será realizada la acción.	"dadas diez oraciones" "al finalizar la clase"
Persona (audiencia)	Se refiere al estudiante (el quién).	"el estudiante"
Acción observable (conducta del estudiante)	Describe qué se espera que la audiencia pueda realizar (el qué).	"identifica el grupo verbal y su núcleo"

Al redactar los objetivos de aprendizaje en forma específica, realizable, imparcial y clara, los maestros determinan qué conceptos o destrezas van a enseñar, cómo los van a enseñar (métodos y estrategias) y de qué modo van a evaluar. Cuanta mayor sea la claridad de los objetivos, más fácil será ajustar el plan de una manera oportuna y eficaz (Wiggins, 2004) para desarrollar aprendizajes significativos.

*Los **objetivos de aprendizaje** son una descripción del desempeño que se desea que los estudiantes puedan exhibir antes de considerarlos componentes en un área.*

Hace algunas décadas, los objetivos se dividieron en tres dominios: cognoscitivos, psicomotores y afectivos. Hoy día se les llama conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para cada dominio, existen diferentes taxonomías[19]. Sin embargo, es importante recordar que, en el contexto real, "las conductas de estos tres dominios ocurren simultáneamente" (Woolfolk, 2014, p. 515). Es decir, "mientras un estudiante escribe (psicomotor), también recuerda o razona (cognoscitivo) y es probable que tenga alguna respuesta emocional ante la tarea (afectivo)" (Woolfolk, 2014, p. 515). Al preparar la guía semanal, se redactan objetivos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales según lo amerite la situación de

[18] Cada nivel sirve de base al próximo con el fin de garantizar la progresión del aprendizaje.
[19] Taxonomía: Sistema de clasificación de los objetivos educativos (Woolfolk, 2014).

aprendizaje que se desarrollará en la clase.

La planificación puede hacerse en forma individual, aunque es mejor hacerla en colaboración con otros maestros (Woolfolk, 2014). Sin duda, trabajar con colegas y compartir ideas y experiencias de la enseñanza constituye un primer paso para juntos construir comunidades de aprendizaje profesionales. En la actualidad, los maestros pueden acceder, por virtud de las tecnologías de la información y la comunicación, a una variedad de planes de unidad y guías semanales disponibles en diferentes sitios web. **No obstante, sin importar la procedencia y lo excelentes que sean estos planes de unidad y guías semanales, deben adaptarlos al contexto de enseñanza en que se utilizarán, considerando las necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y los recursos de los que se disponga en el salón de clases y la escuela. Modificar o adaptar su contenido es necesario para atender las necesidades académicas de los estudiantes y ajustarlas a su nivel de desarrollo académico.** La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje se hará en línea, por medio de la plataforma provista para este propósito por el DEPR.

Finalmente, el maestro debe reflexionar sobre su práctica docente. La planificación requiere reflexión para realizar las adaptaciones curriculares que sean necesarias para posibilitar el desarrollo de aprendizajes significativos. Sin embargo, después de enseñar y tratar que los estudiantes aprendan algo, se debe reflexionar sobre qué funcionó o qué no, sobre cómo reenseñará cierto contenido o qué otras actividades de *assessment* puede utilizar. Este tipo de reflexión (autoevaluación) sobre su labor docente permitirá revisar sus planes, considerar otras estrategias académicas y técnicas, mejorar su desempeño docente y crecer profesionalmente.

Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza del español

Teniendo en cuenta los principios generales anteriores, deben utilizarse estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje acordes con este paradigma. La diferencia esencial entre la enseñanza tradicional y la enmarcada en la teoría cognitiva del aprendizaje estriba en que anteriormente se enfatizaba en la memorización de datos, y ahora se enfatiza en que el estudiante desarrolle destrezas altas de pensamiento y niveles óptimos de desempeño.

Las siguientes estrategias, métodos y técnicas para el aprendizaje son cónsonos con la teoría cognitiva y han demostrado tener buenos resultados. La breve descripción que aparece de cada una de ellas no representa todo el conocimiento del marco conceptual en que están basados y, para que se usen eficientemente, el maestro y el diseñador del currículo deben conocerlos más ampliamente.

Estrategia ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación)
Esta estrategia propicia el desarrollo del pensamiento que llevará al estudiante a mejorar su aprovechamiento académico y a prepararlo para la vida, creando las condiciones necesarias

Estrategia ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación)

para que desarrolle los conceptos, destrezas, actitudes y valores mediante el estudio de las materias. En esta estrategia se presenta la información de modo significativo para comprenderla y procesarla con relación a su experiencia previa, y luego aplicarla y transferirla a situaciones nuevas y de forma independiente. Uno de los aspectos más importantes es la etapa de exploración, en la cual el maestro y el estudiante obtienen información de los conocimientos previos, incluyendo los conceptos ingenuos y alternativos que posee el estudiante y sobre los cuales construye su conocimiento. Esta estrategia persigue que el estudiante esté más informado sobre un tema cuando completa una unidad de estudio y que haya modificado sus estructuras cognitivas.

La estrategia ECA permite, pues, organizar el proceso de aprendizaje en fases que dan pertinencia y activan el potencial del crecimiento intelectual del estudiante. También permite precisar objetivos instruccionales a la luz de los intereses y las necesidades del estudiante, y organiza el proceso de enseñanza simultáneamente como un proceso de evaluación y retrocomunicación. La comunicación efectiva es sumamente importante para lograr realizar esta estrategia.

El maestro es un facilitador que, con su modelaje y preguntas, provoca que el estudiante pase de una visión ingenua y poco estructurada a la comprensión, al análisis y a la evaluación.

Enseñanza problematizadora o aprendizaje basado en problemas (PBL)

Esta estrategia organiza la experiencia del aprendizaje alrededor de la investigación y resolución de problemas del mundo real del estudiante. El PBL:

- involucra al estudiante como investigador y solucionador de problemas en situaciones reales;
- organiza el currículo alrededor de un problema holístico dado, de modo que permite al estudiante aprender de un modo relevante y relacionado;
- crea un ambiente de aprendizaje en el cual el maestro actúa de guía o mediador del proceso de inquirir hasta que el estudiante logra niveles más profundos de entendimiento.

Esta estrategia resulta muy apropiada para integrarla al currículo de español de modo sistemático, sobre todo en los procesos de comunicación oral, de lectura y redacción.

Enseñanza directa de las destrezas de pensamiento

El maestro adiestra intelectualmente para seguir los pasos (procesos) necesarios para adquirir una destreza, tomando en cuenta sus elementos. No se debe aspirar solamente a que el estudiante siga el proceso, sino a que conozca sus diversos componentes, pueda referirse a ellos por sus nombres y entienda la relación entre ellos. Este debe ser competente, lo cual significa que:

Enseñanza directa de las destrezas de pensamiento

- conoce la destreza y sus elementos (conocimiento declarativo);
- puede ejecutar la destreza (saber hacer), sirviendo de modelo (conocimiento procesal);
- aplica la destreza en diferentes situaciones o contextos (conocimiento contextual);
- valora la destreza y tiene la disposición de usarla (conocimiento actitudinal).

Para lograrlo, el maestro modela el proceso de la ejecución de la destreza para que el estudiante lo siga. Luego, monitorea la ejecución por parte del estudiante, corrige sus actitudes y pregunta para que el estudiante reflexione sobre el proceso que realizó y reconozca sus errores a la vez que lo estimula a corregirlos. Esta metodología sugiere un diagnóstico, una reflexión, un modelaje, una práctica guiada y una aplicación autónoma. Enseñando las destrezas de esta forma, y de manera sistemática, el estudiante obtendrá una ganancia óptima en su aprendizaje, y este aprendizaje será para toda la vida.

Usar la técnica de la enseñanza directa de las destrezas de pensamiento promueve una actitud metacognitiva frente al proceso de pensamiento, con su atención a los pasos sucesivos de las diversas operaciones intelectuales que se convierten en destrezas. El conocimiento declarativo del proceso se convierte en guía para su ejecución.

Diálogo socrático

Se pregunta para problematizar, para excitar la curiosidad, para enseñar a preguntar y para que el estudiante aprenda a darse cuenta de la conexión entre un conocimiento correcto de la realidad y la transformación del mundo. La pregunta activa el pensamiento y la construcción de conocimiento, estimula a investigar, recopilar y organizar información, a fomentar la creatividad y criticidad del estudiante por la activación de las destrezas simples y complejas. Mediante las preguntas, el estudiante aprende a expresarse y a fundamentar sus ideas.

Formular preguntas estimulantes fomenta el carácter dialogístico de todo pensamiento y conduce a los presentes a una participación más activa y a una solidaridad en la tarea del aprendizaje. Este estilo crea, en la sala de clases, una atmósfera de autoestima cognitiva, de libre indagación, de expresión y riesgo, cuyo propósito es suscitar el inquirir.

Es importante utilizar preguntas divergentes (abiertas) que liberan el radio de acción del pensamiento, lo estimulan a la búsqueda de diversas respuestas y caminos para llegar a ellos. Al formular las preguntas, se envía una señal que le comunica al estudiante qué destreza de pensamiento debe activarse. Esta señal se convierte en uno de los principales vehículos de comunicación y relación en la sala de clases.

Aprendizaje cooperativo

En la investigación pedagógica hay mucha evidencia de la efectividad de esta estrategia (Ellis y Fouts, 1993; Slavin, 1993). El trabajo en grupo es un medio para promover el aprendizaje

Aprendizaje cooperativo

de las destrezas sociales necesarias para la relación y el trabajo efectivo con otras personas. Como resultado de este, el estudiante puede:

- adquirir conocimiento;
- desarrollar habilidades mentales;
- mejorar el aprovechamiento académico;
- desarrollar las destrezas simples y complejas del pensamiento;
- desarrollar valores como la dignidad y la solidaridad.

El maestro organiza actividades cooperativas que el estudiante aprovechará para expresar sus ideas, a la vez que interactúa con los demás estudiantes y con el mismo maestro. En grupo, el estudiante se encuentra en el medio natural del trabajo humano, que es de carácter social. Cada persona aporta sus conocimientos y habilidades y dialoga efectivamente para contribuir con ideas, conceptos y soluciones a un mismo asunto, para así lograr el objetivo y el éxito del trabajo emprendido. El aprendizaje cooperativo contribuye a la aceptación, por parte de todos, de la diversidad, de la complejidad y de la multilateralidad de los problemas.

El aprendizaje cooperativo se apoya en el concepto de *zona de desarrollo próximo* planteado por Vygotsky (1999), entendido como la zona inmediata del desarrollo conceptual del estudiante a donde este logra ir cuando interactúa con sus pares. El uso adecuado de esta estrategia, además de desarrollar conceptos y destrezas, provee el ambiente necesario para experimentar las destrezas sociales que requiere una convivencia comunitaria adecuada (Ossont, 1993). Cuando hay verdadera colaboración, los estudiantes se hacen solidarios, se ayudan y se motivan a aprender.

Técnicas metacognitivas

El estudiante puede examinar su propio proceso de pensamiento y el de otros. Esto le ayuda a reconocer sus fortalezas y limitaciones intelectuales y lo hace mejorar su efectividad como pensador y pensador crítico. Utilizando la metacognición, puede planificar, controlar y evaluar el pensamiento. Por esto, el pensamiento propio, tanto como el de otros, puede ser objeto de crítica constructiva y de revisión. Se pueden utilizar diferentes técnicas.

- **Paráfrasis.** Consiste en repetir en sus propias palabras el plan de otros.
- **Pensar en voz alta.** Mientras el estudiante lo hace, otro toma nota de su proceso de pensamiento. Luego se discute a la luz del objetivo de la tarea que se realiza. Puede variarse, organizando grupos pequeños o parejas de estudiantes.
- **Diarios.** En ellos pueden anotar su proceso mental al realizar cada tarea intelectual. También es un mecanismo para que el estudiante reflexione sobre su desarrollo conceptual y su actitud hacia la clase.
- **Preguntas metacognitivas.** El estudiante tiene que examinar lo que pensó y contestó; por tanto, este tipo de pregunta hace que planifique, controle y evalúe su proceso. Esto ayuda a que no conteste sin haber pensado sobre lo que se le pide.

Técnicas metacognitivas

La metacognición es quizás el medio más adecuado para convertir al estudiante en entrenador de su propio desarrollo intelectual. Con la ayuda de las preguntas metacognitivas, se logra que el estudiante se acostumbre a planificar, examinar, evaluar y controlar la calidad de la ejecución de sus destrezas, lo cual involucra la comunicación.

Estrategias valorativas

Hay que encontrar estrategias que permitan enfocarse en desarrollar las actitudes y los valores que caracterizan a una persona plenamente desarrollada en los diversos aspectos de la vida humana. Tales estrategias están íntimamente ligadas al estudio de la lengua y la literatura. Por medio de ellas podemos internalizar el valor de la vida y apropiarnos de los dones espirituales que debemos poseer para ser colaboradores sensibles y eficaces en el enriquecimiento de nuestra realidad.

El estudiante necesita ejercitarse mediante estas estrategias para saber qué es bueno, bello y verdadero, y aquello que no lo es; para saber cómo decide ser él mismo, cómo convivirá y cómo lo hará en forma efectiva con los demás. El currículo y la interacción social plantean situaciones morales que pueden utilizarse para trabajar algunas de estas estrategias. Estas ayudarán a desarrollar la capacidad del estudiante gracias al clima de confianza que se cree en el salón de clases, donde ocurren de manera implícita, sin intención, o como derivado de otras actividades. Al mismo tiempo, lo guiarán a preguntar, a escuchar, a comunicarse, a decidir por sí mismo, a asumir perspectivas de otras personas y a lograr el desarrollo de las destrezas complejas de pensamiento. Para esto, se recomiendan varias estrategias.

- **Clarificación de valores**. Esta lleva al estudiante a reflexionar sobre las dimensiones sociales y personales de los valores. Le ayuda a tomar conciencia de la apreciación de los valores en las diferentes “etapas” que puedan reconocerse en el desarrollo moral, a juzgar por la estima que los diferentes segmentos de la sociedad les conceden. También le ayudan a determinar, mediante el diálogo, el curso que deben seguir en el desarrollo de los individuos y las sociedades para lograr el mejoramiento moral y ético. Además, esta estrategia le permite desarrollar las destrezas de solución de problemas y toma de decisiones.
- **Deliberación moral**. La deliberación moral es, ante todo, el proceso de considerar las razones y las motivaciones que se tienen para adoptar un curso de acción. Incluye el cálculo de las consecuencias y la comprensión de la decisión riesgosa que puede implicar el aprobar y ejecutar una acción. Requiere un examen de la conciencia personal, de la situación social, de otras fuerzas en juego, del cálculo de la propia energía, para llevar a término la acción de modo consecuente. Es, por tanto, ante todo, un proceso individual. Sin embargo, puede darse también como proceso real en un pequeño grupo en el cual se comparta cierta intimidad, confianza y cosas comunes para el destino del grupo. Por medio de la discusión se desarrollan las destrezas de razonamiento y toma de decisiones,

Estrategias valorativas

así como las actitudes del pensamiento crítico.

- **Dramatización**. En esta estrategia, el estudiante discute y analiza situaciones conflictivas y la manera de enfrentarse a ellas. Es importante que el estudiante tenga o desarrolle la habilidad para colocarse en la posición ("en los zapatos") del otro. Así podrá asumir el punto de vista cognoscitivo, afectivo y social de ese otro, e interactuar con otros puntos de vista. La lectura de obras literarias se presta mucho para esta estrategia. Se debe lograr que el estudiante se involucre en la situación que está dramatizando y se identifique con el personaje que representa. El uso de esta estrategia activa las destrezas de solución de problemas y toma de decisiones, a la vez que la dimensión dialógica del pensamiento crítico. También ayuda a activar el componente emocional que siempre está presente en la toma de decisiones.
- **Juego de roles**. Es una representación que consiste en hacer que los participantes simulen personajes definidos con anticipación para que se puedan observar desde diferentes perspectivas los comportamientos de cada actor según el rol asignado. Tiene como finalidad el ejemplificar en directo experiencias que tienen que llevar a adoptar habilidades, destrezas y cambios de actitud. La situación que se va a representar puede ser real o hipotética, para mostrar un problema o una información relevante a los contenidos del curso. En el proceso de la representación, los participantes pueden intercambiar los roles, para permitir un acercamiento al problema desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad.
- **Dilema**. Se ha comprobado que es una de las estrategias más efectivas para generar conflicto valorativo, porque en él se incluyen elementos de las mencionadas anteriormente. Este presenta dos o más valores en conflicto, y su solución conduce a discusiones morales. El maestro facilita la discusión, la cual debe girar en torno a los temas morales a lo largo del proceso. Puede discutirse un dilema real o uno hipotético. (El segundo genera a veces más participación porque no se sienten presionados por circunstancias demasiado cercanas y se arriesgan más a participar). Activa las destrezas de razonamiento y, a su vez, la dimensión lógica y dialógica del pensamiento crítico y las actitudes del pensamiento.
- **Investigación y acción**. Con esta estrategia el maestro propone un proyecto de acción fuera del salón de clases para el cual es preciso efectuar una investigación previa. El grupo actúa como un equipo. El proyecto debe ser pertinente tanto para el grupo como para la comunidad que se beneficiaría del mismo. El estudiante aprende a actuar de acuerdo con sus valores. La acción no es al azar. Se identifica el problema, se busca información, se analiza y se determina la acción a seguir en la que el estudiante se involucrará para ayudar a solucionar el problema. Esta estrategia ayuda a desarrollar las destrezas de solución de problemas y toma de decisiones.

Enseñanza contextualizada y el aprendizaje significativo

La enseñanza contextualizada es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Contextualizar la enseñanza implica motivar las relaciones del conocimiento con el contexto real de los estudiantes para llevar el conocimiento más allá, al examinar las situaciones de otros contextos y analizar sus contradicciones y puntos de encuentro.

La idea es que, si se enseña en el contexto del mundo real, el aprendizaje sería significativo. Entonces, para poder contextualizar la enseñanza, se tiene que clarificar cómo se promueve efectivamente el **aprendizaje significativo** y cómo se construye el conocimiento en los salones de clases, qué factores facilitan estos procesos y qué factores los dificultan.

El **aprendizaje significativo por recepción**, según David P. Ausubel (2002), que involucra la adquisición de significados nuevos, requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumnado de material potencialmente significativo.

Según Ausubel (2002), la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiantado ya sabe. Este modo no arbitrario y sustancial quiere decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante, como una imagen, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancialmente, y no arbitrariamente, el nuevo material con sus estructuras cognoscitivas, o sea, sus conocimientos previos. Estas estructuras cognoscitivas contienen ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación. Esto significa que en el proceso educativo es importante considerar lo que el estudiantado ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender (Woolfolk, 2014).

Para Ausubel (2002), el lenguaje es un facilitador importante de los aprendizajes significativos por recepción. El lenguaje permite e incrementa la manipulación de conceptos y proposiciones por medio de las propiedades de representación de las palabras. También, refina los conocimientos verbales que surgen del aprendizaje significativo por recepción, clarifica tales significados y los hace más precisos y transferibles. Dentro del aprendizaje significativo, el acto de leer supone distinguir el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprender. La lectura es, por consiguiente, el proceso de aprendizaje que depende del dominio previo del lenguaje hablado y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos (Ausubel, 2002).

Para que se produzca el aprendizaje significativo, se tienen que dar cuatro condiciones básicas: (1) organización lógica de los materiales de enseñanza; (2) estructuración de la enseñanza tomando en cuenta las estructuras cognoscitivas previas de los estudiantes; (3) el estudiante debe tener una actitud de aprendizaje significativo, es decir, debe existir motivación como un elemento importante para aprender, y (4) se deben producir significados nuevos en el estudiante (Woolfolk, 2014).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen lugar diversas interacciones entre el estudiante y el maestro, el estudiante y el estudiante, el estudiante y el ambiente escolar y social,

Enseñanza contextualizada y el aprendizaje significativo

entre otros. Un medio para promover el aprendizaje significativo es utilizar diversos contextos que promuevan el interés en los estudiantes. Al seguir las condiciones para que se promueva un aprendizaje significativo, los contextos utilizados evocarán situaciones conocidas que sirvan para establecer asociaciones (activar los conocimientos previos); de esta forma, la estructura afectiva (actitud de aprendizaje significativo o motivación para aprender) del estudiantado se utiliza como elemento facilitador del aprendizaje.

Esto significa que nuevos conceptos, procesos y actitudes se pueden aprender significativamente, es decir, se pueden retener en la medida en que otros conceptos, procesos y actitudes relevantes e inclusivos estén claros y disponibles en la estructura cognitiva (previa) del estudiante y que funcionen, de esta forma, como punto de anclaje para los nuevos conocimientos.

Integración curricular

La **integración curricular** es una forma de organizar los contenidos de una materia para relacionarlos con otras materias o con las experiencias de vida del estudiantado. Su propósito es promover un aprendizaje significativo, funcional, auténtico y pertinente.

Un currículo integrado, en una concepción simple, supone hacer conexiones, fusiones o correlaciones. Se pueden realizar todo tipo de conexiones, según se desee. Estas conexiones pueden ser con las distintas materias, la vida real, los temas, las habilidades, las destrezas, los valores, entre otros. En un sentido preciso, un currículo integrado es la unificación de todas las materias y las experiencias (Drake y Burns, 2004; Humes, 2003 y Jellymar, 2015).

Según Drake y Burns (2004), en la integración curricular existen tres enfoques generales: **multidisciplinario**, **interdisciplinario** y **transdisciplinario**.

El **enfoque de integración multidisciplinario** se centra en las disciplinas. Ocurre cuando los maestros que utilizan este enfoque organizan los estándares de las materias en torno a un tema. Es decir, seleccionan un tema en común y, a base de este y los subtemas que se desprenden de él, desarrollan la planificación. El contenido de la materia es identificable y medular. **Existen dos formas de aplicar el enfoque multidisciplinario.**

- **Intradisciplinario**. Ocurre cuando el maestro integra subtemas de una materia en la suya.
- **Fusión**. Ocurre cuando el maestro fusiona destrezas, conocimientos, valores o actitudes dentro del currículo general de cada materia. (Este es el más que se utiliza).

El **enfoque de integración interdisciplinario** es cuando los maestros organizan el plan de estudios en torno a las enseñanzas comunes en todas las materias. Este enfoque hace hincapié en las habilidades interdisciplinarias y los conceptos. Aunque los contenidos de cada materia son identificables, el foco son las destrezas esenciales que se eligieron como columna vertebral para organizar el currículo.

El **enfoque de integración transdisciplinario** es cuando los maestros organizan el plan de estudios en torno a preguntas del estudiantado y sus preocupaciones. Este se realiza por medio

Integración curricular

del "Aprendizaje basado en proyectos" o mediante "La negociación del plan de estudios".

Algunos investigadores ven al intradisciplinario como un enfoque independiente al multidisciplinario, sin embargo, se prefirió seguir los delineamientos de Drake y Burns (2004).

Si se presta atención al enfoque multidisciplinario, se verá que, si se quiere construir un currículo propiamente integrado, se tendrían que buscar los estándares de las materias y concretarlos en un documento alineado, coherente y cohesivo. Sin embargo, el DEPR le requiere al maestro que lo integre en su proceso de planificación. Esto implica que, de forma consciente, al confeccionar el plan de unidad y las guías semanales, el maestro considere integrar:

1) subtemas de otra materia (intradisciplinario), lo cual suele ser más efectivo en los grados de primero a tercero;
2) conocimientos, destrezas, actitudes o valores de una materia dentro del currículo general de cada materia (fusión).

Enseñanza lúdica

El juego es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la confirmación de la personalidad, ya que encierra una gama de actividades en las que se cruzan el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento (Crespillo, 2010). Tanto en la escuela, como en la vida diaria, que el juego esté presente continuamente en el proceso de aprendizaje es, sin duda, una manera de alcanzar el desarrollo humano completo.

El juego (en medios tradicionales o digitales) en el salón de clase o la enseñanza mediante actividades lúdicas es atractivo y motivador, por lo cual tiene el potencial de generar aprendizaje significativo. Dentro de esta perspectiva, los maestros utilizan un conjunto de técnicas y actividades lúdicas que tienen como propósito crear un ambiente de armonía donde los estudiantes aprenden los contenidos de la materia con el juego (Benítez, 2009 y Ponce, 2009). Por lo tanto, la actividad lúdica en el salón de clases debe cumplir dos funciones: la educación por medio del juego y la educación para el juego.

- La **educación por medio del juego** implica que las actividades lúdicas deben estar planificadas y cumplir con los objetivos de aprendizaje y el contenido de la materia. Con la ayuda de juegos didácticos bien planificados, los estudiantes aprenden el contenido de la materia al resolver problemas, analizar críticamente la realidad y transformarla, identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento (Martínez-González, 2008). Por esto, el juego como método de enseñanza tiene el potencial de generar aprendizajes significativos.
- La **educación para el juego** implica que se fomenta la participación democrática, la solidaridad, la creatividad y el respeto mutuo, entro otros principios fundamentales del ser humano.

En la enseñanza de la lengua desde el enfoque semántico-comunicativo, según Andreu-

Enseñanza lúdica

Andrés y García-Casa (s.f.), se entiende "…por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa. Podemos simular en el aula o en una pantalla de ordenador una situación real que precise de los conocimientos lingüísticos de los alumnos para llevarla a cabo".

Integración tecnológica

Tecnología y educación son temas que distinguen la sociedad del siglo XXI (Escudero, 2004). En general, nadie duda de que las tecnologías de la información y la comunicación sean parte integral de la educación de hoy. Los efectos de su implantación han provocado cambios esenciales en las estructuras sociales, económicas, laborales, políticas y, sobre todo, educativas (Chacón, 2007 y Pérez, 2000). Más aún, su integración en la educación supone una garantía de agilizar los procesos de enseñanza como divulgar hechos, compartir y usar nuevos métodos y estrategias de enseñanza e intercambiar experiencias de aprendizaje (Chacón, 2007).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han puesto al servicio de la educación una gran cantidad de medios que permiten mejorar la calidad de la enseñanza (Chacón, 2007 y Fuentes y García, 2007). No obstante, la selección de la tecnología apropiada para ser integrada depende de las características del estudiantado, el énfasis curricular, la materia de estudio y de su probada eficiencia (De Jesús, 1992). La mejora en calidad estará determinada por la capacidad y los recursos tecnológicos de que dispongan la facultad y el alumnado (Fuentes y García, 2007).

"La *tecnología* se define como el conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicados de forma lógica y ordenada, permiten al ser humano modificar su entorno material o virtual para satisfacer sus necesidades, esto es, un proceso combinado de pensamiento y acción con la finalidad de crear soluciones útiles" (Gay, 2008). Por otro lado, las TIC son instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información, como la computadora, el hipertexto, los multimedios, la Internet, la realidad virtual, entre otros (Cabero, 2001). Es decir, son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma.

En educación, las TIC, en todo tipo de aplicaciones educativas, son medios, y no fines. Por lo tanto, son instrumentos y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices. El mayor potencial educativo que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tiene se deriva de las capacidades de manipulación, almacenamiento y distribución de la información de una manera fácil y costo efectiva (Del Castillo, 2006 y Chacón, 2007).

Las TIC, por sí solas, no son estrategias instruccionales. Para que se conviertan en estrategias instruccionales, tienen que promover un aprendizaje centrado en el estudiantado al

Integración tecnológica

considerar:

- las motivaciones y los intereses reales del estudiantado;
- el ambiente de aprendizaje, el cual tiene que ser motivador y adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje;
- la utilización de recursos contextualizados.

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen, en el ámbito escolar, importantes oportunidades para mejorar la educación del estudiantado, el funcionamiento de los centros educativos y el desempeño de la profesión del docente (Escudero, 2004). Su integración al currículo requiere de diseño y mejoramiento tanto a nivel macroestructural, en programas y currículos, como a nivel operativo, en el salón de clases (Rodríguez, 2004). Además, exige ambientes de aprendizaje colaborativos (De Jesús, 2005). Por lo tanto, estas deben integrarse al currículo no como medios y recursos para la enseñanza, sino como objetos de estudio, como recurso didáctico, como recurso de expresión y comunicación y como recursos para la organización y la administración (Chacón, 2007).

Las TIC no son simples instrumentos técnicos, sino culturales, cognoscitivos y formativos (Cabero, 2004). Estas permiten, en virtud de sus características de digitalización, interactividad y conectividad, la creación de nuevas modalidades comunicativas y nuevos entornos para el intercambio de información, lo cual facilita que las personas se conviertan en actores y actrices en esos nuevos escenarios de comunicación y aprendizaje. Asimismo, las tecnologías se conciben como instrumentos de la mente (Cabero, 2004 y Barbera, 2004). Modifican y reorganizan las estructuras cognoscitivas por los diferentes sistemas simbólicos que utilizan. En la educación, las tecnologías de la información y la comunicación se convierten en herramientas significativas para el aprendizaje al favorecer diferentes habilidades cognoscitivas y facilitar un acercamiento cognoscitivo entre las actitudes y habilidades del estudiantado y la información presentada por medio de diferentes códigos (Cabero, 2004 y Chacón, 2007).

Hoy día, cualquier concepto o materia queda plenamente accesible en la red para cualquier estudiante, no obstante, “el desorden de materiales precisa más que nunca la ayuda de un director o tutor que encauce las tareas, para que las hojas y ramas no impidan al alumno ver el bosque” (García, 2005, p. 2). En este sentido, Cabero (1996) señaló que “no es suficiente que el estudiante sea capaz de identificar y localizar información, sino qué es lo que debe hacer con la misma una vez identificada y localizada” (p. 7). Por eso, al integrar las TIC al currículo, el rol del maestro es ser un mediador del aprendizaje (Coll, 2005; Díaz-Barriga, 2005 y Chacón, 2007).

Según la UNESCO (2004), las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen al estudiantado nuevas herramientas para representar sus conocimientos por medio de textos, imágenes, gráficos y videos. Además, brindan numerosas oportunidades para que los estudiantes se conviertan en expertos que modelen el proceso de aprendizaje, lo cual aumenta su autoestima, su motivación y su compromiso por el aprendizaje.

Según la investigación de Méndez (2005), el estudiantado identifica los beneficios que aporta la integración de la tecnología en el salón de clases y afirma que “la tecnología es un

Integración tecnológica

instrumento sin el cual se puede estudiar, pero con el que decididamente se estudia mucho mejor" (p. 20). Por eso, el uso de la tecnología en el salón debe tener propósitos prácticos, pues su función es facilitar (mediar) el aprendizaje en el salón de clases (McNeely, 2005). Dentro del salón de clases, los estudiantes esperan que la facultad demuestre que está bien preparada en su campo de especialidad y que tiene experiencia y pericia (Roberts, 2005 y Dussel, 2011). Además, esperan que utilice la tecnología disponible apropiadamente para desarrollar la clase y que sea capaz de transmitir profesionalmente los puntos esenciales de una lectura al utilizar un programado como PowerPoint. Critican, además, que la tecnología se utilice como un mero instrumento, es decir, como si fuera la pizarra y la tiza (McNeely, 2005 y Roberts, 2005).

Como estrategia, el uso de la tecnología en la educación debe enfocarse en aumentar el aprovechamiento académico del estudiantado. Su uso tiene que enfocarse en cómo esta puede emplearse para llegar a la mayoría del estudiantado de manera eficaz (McNeely, 2005, Cabero 2014, Badia et al., 2015), pues, mediante el uso apropiado de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiantado puede aumentar su desempeño académico (Giasolli, Giasolli y Girasoli, 2007, Cabero, 2015a, Badia et al., 2015).

La integración de la tecnología al currículo se puede hacer en dos formas:

- la enseñanza asistida por la computadora;
- la enseñanza presencial complementada por la educación a distancia.

La enseñanza asistida por la computadora consiste en las tecnologías de la información y la comunicación que permiten al estudiantado acceder a múltiples recursos en la escuela, y se pretende que esta ayude al estudiantado a tener éxito en sus procesos de aprendizaje. Además, es percibida como una sociedad participativa entre docentes y estudiantes (Clarke y Clarke, 2009 y Dussel, 2010).

La educación presencial completada por la educación a distancia es la educación presencial que dispone de recursos de la educación a distancia para extender el alcance de los aprendizajes que se generan en el salón de clases. Su propósito es poner material al alcance del estudiantado, así como enriquecer la clase con recursos publicados en Internet, como correos electrónicos, blogs, páginas web, aulas virtuales u otras plataformas o redes sociales que integran, a su vez, recursos educativos abiertos (REA). Los REA son, según la Fundación William y Flora Hewlett (s.f.) "recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que residen en el dominio público o han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite que su uso sea gratuito por otras personas. Los recursos educativos abiertos incluyen: cursos completos, materiales para el curso, módulos, libros de texto, videos, pruebas, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas utilizadas para apoyar el acceso al conocimiento".

Finalmente, al integrar las TIC al currículo se debe considerar el contexto socioeconómico (Dussel, 2011) en el que se trabaja antes de asignar proyectos multimedia a su estudiantado, pues:

- las tecnologías de la información y la comunicación permiten y favorecen la

Integración tecnológica

globalización y admiten, a la vez, la segmentación de la sociedad (Cabero, 2004);

- la velocidad de progreso e implantación de las tecnologías de la información y la comunicación no es la misma en todas las partes del mundo ni en todas las comunidades, y esto crea y potencia la marginalidad (Ferranti, Perry, Gill, Gusch, Maloney, Sánchez y Schady, 2003 y Cabero, 2004).

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Los retos que ha enfrentado la educación en Puerto Rico y el mundo han tenido un impacto en nuestro escenario educativo. Por tal razón, el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico se ha propuesto garantizar la continuidad de los servicios educativos mediante la modalidad de educación a distancia. Esta política pública tiene como propósito establecer las normas y los procedimientos que regirán la educación a distancia en las escuelas públicas de Puerto Rico en situaciones extraordinarias, en circunstancias excepcionales debido a problemas de salud o por decreto del secretario. La Ley núm. 85 del 29 de marzo de 2018, conocida como Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, según enmendada, en el artículo 1.03 define *aprendizaje a distancia* como aquel enfoque educativo que provee un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el alumno está separado físicamente del docente. Esta modalidad puede llevarse a cabo por medio de actividades dirigidas que culminen en una transferencia de conocimiento y su correspondiente aplicación por parte del estudiante de forma independiente.

García Aretio (2001) afirma que la educación a distancia se basa en un diálogo mediado entre el profesor (institución) y el estudiante, quien aprende de forma independiente y en colaboración con sus pares.

Además, señala cuatro características mínimas para esta modalidad educativa:

- la casi separación permanente en tiempo y espacio entre el maestro y el estudiante;
- el estudio independiente en el que el estudiante controla determinados ritmos de estudio;
- la comunicación mediada y recíproca entre maestro y estudiante;
- la responsabilidad de la entidad educativa que diseña y produce materiales (por sí misma o por encargo).

Basada en esas características, y en el contexto del DEPR, la educación a distancia podría enmarcarse en tres categorías de enseñanza y aprendizaje: virtual, televisada y por intercambio de material impreso. La enseñanza a distancia deberá estar cimentada en tres etapas: el diseño de lecciones que contemplen un marco conceptual sencillo que no afecte el rigor académico, las tareas o las prácticas dirigidas que responden a los conceptos presentados y ejercicios de aplicación o tareas de transferencia. De esta manera, se sostiene un diálogo didáctico entre el maestro y el estudiante que, aunque separados en la distancia, permite al estudiante aprender de manera autodirigida.

Al momento de implementar la educación a distancia, se deberán considerar las siguientes categorías de enseñanza y aprendizaje: (1) virtual, (2) televisada o por *live streaming*, (3) por intercambio de material impreso.

Enseñanza y aprendizaje virtual

La categoría de enseñanza y aprendizaje virtual es aquella que se realiza por medio de la Internet y por dispositivos digitales. Puede incluir plataformas educativas, plataforma en línea para la comunicación colaborativa, currículos digitales, videos y otros archivos digitales.

Enseñanza y aprendizaje por intercambio de material impreso

En la categoría de enseñanza y aprendizaje por intercambio de material impreso, el estudiante recoge y entrega en la escuela u otra instalación aprobada por el director de escuela las lecciones, las tareas, los instrumentos de evaluación y otros recursos didácticos impresos. Esto se lleva a cabo con el propósito de completar los requisitos académicos y de evaluación del curso que toma el estudiante.

Enseñanza y aprendizaje televisados o por *live streaming*

La categoría de enseñanza y aprendizaje televisados se administra por medio de una programación educativa televisiva o *streaming*. Esta categoría se refiere, pero no se limita a transmisiones en tiempo real, sin guion, de cursos con y sin créditos.

La política pública sobre educación a distancia para las escuelas primarias y secundarias del Departamento de Educación de Puerto Rico vigente proveerá los criterios y condiciones que determinarán tiempo, manera y tipo de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada nivel (primario o secundario), programa (general, corriente regular, educación especial, aprendices de español e inmigrantes) zona geográfica o escuela. Esta política está sujeta a cambios a medida que se desarrolla el programa de educación a distancia.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL

"Es importante que los materiales, los espacios educativos y las situaciones didácticas que se le ofrezcan al niño contribuyan a facilitarle la expresión de su voz, la reelaboración del propio pensamiento, la especulación a través de la imaginación y la sustentación del punto de vista a través de argumentos adecuados".
Gramigna

Evaluar es estimar, apreciar o calcular el valor de algo (Diccionario de la lengua española 23ª ed., Real Academia Española, 2014). En educación, esto implica estimar, apreciar o calcular el valor de los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los estudiantes. Desde esta perspectiva, esta definición busca establecer una aproximación cuantitativa y cualitativa de la ejecución de los estudiantes.

La evaluación del estudiante es uno de los elementos fundamentales para garantizar la calidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al recopilar información cuantitativa y cualitativa (datos), su análisis e interpretación contribuye a tomar decisiones y conducir acciones.

El Departamento de Educación de Puerto Rico comprende que "la educación responde a variadas necesidades y talentos de los estudiantes, diversificando los ofrecimientos con alternativas creativas de evaluación […]. Asimismo, se reconoce la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, en armonía con el desarrollo emocional y social del estudiante" (Ley 85 de 29 de marzo de 2018, según enmendada, "Exposición de motivos", p. 6).

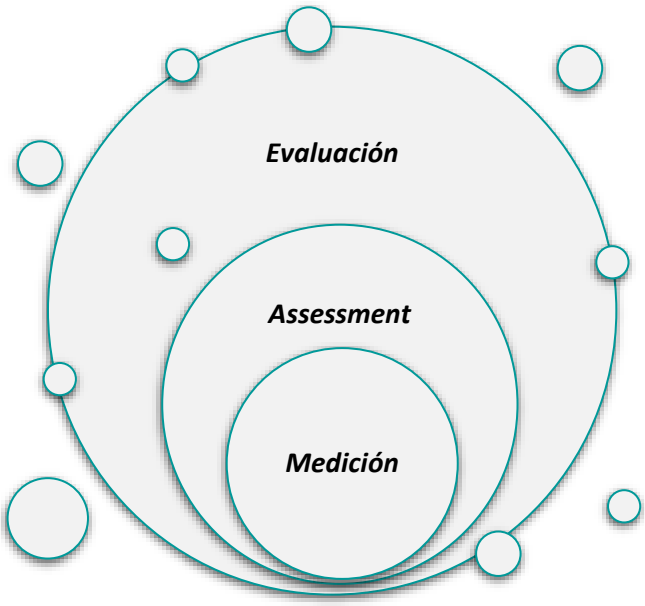
La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un proceso ordenado, metódico y progresivo, integrado en las actividades de enseñanza y aprendizaje, que permite mejorar el aprovechamiento académico. Se diseña de forma coherente y consistente con los estándares de cada materia. Permite a los maestros y estudiantes evaluar hasta qué punto han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación se planifica e implementa de manera que los estudiantes puedan:

- demostrar los conocimientos previos y nuevos;
- colaborar entre ellos para enfrentar los retos de aprendizaje para que redirijan los esfuerzos;
- reflexionar sobre cómo perciben sus logros y retos de aprendizaje para que redirijan los esfuerzos.

Para Medina y Verdejo (2001), la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de juzgar o pasar juicio acerca de la calidad o mérito de algo a partir de cierta información recopilada,

directa o indirectamente, que se compara con unos criterios establecidos. La evaluación como proceso sistemático[20] e integral involucra todas las experiencias de enseñanza-aprendizaje y busca determinar el grado de efectividad en que se han alcanzado los objetivos dentro de un curso, currículo o programa educativo. **Este proceso sistemático de emitir juicios de valor, a partir de un conjunto de informaciones cuantitativas y cualitativas, tiene como finalidad tomar decisiones y actuar a base de estas con el fin de dirigir y redirigir la enseñanza y la evaluación misma.**

La evaluación del aprendizaje es un proceso más amplio que la medición y el *assessment*. La medición y el *assessment* proporcionan los medios que dan base a la evaluación. La **medición** antecede al proceso de *assessment*. En el proceso de medición, se utilizan técnicas para obtener datos de manera cuantitativa. Mediante reglas y escalas previamente establecidas, el proceso de medición permite obtener una expresión numérica del aprovechamiento de los estudiantes, de acuerdo con su ejecución en determinada tarea. Por su parte, el ***assessment*** permite recopilar, organizar y analizar información de fuentes múltiples y variadas con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Se obtiene información **cuantitativa y cualitativa** que **el maestro puede utilizar para evaluar** el aprendizaje de los estudiantes y propiciar la atención a las diferencias individuales de estos, partiendo de sus estilos de aprendizaje.



[20] La evaluación es sistémica porque es un proceso que responde a un plan previamente elaborado que contiene normas y criterios enlazados.

Existen tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (Rodríguez, 1998; Medina y Verdejo, 2001 y Vera, 2002).

Tipo de evaluación	Descripción	Observaciones
Diagnóstica	▪ Se denomina, además, como evaluación predictiva. ▪ Una evaluación diagnóstica de un grupo se denomina ***prognosis***, y cuando es individual, se denomina ***diagnosis***. ▪ La evaluación diagnóstica es de dos tipos: inicial y puntual. - La ***evaluación diagnóstica inicial*** se realiza antes de cualquier proceso educativo amplio (macro). Busca reconocer si los estudiantes poseen una serie de conocimientos o prerrequisitos para asimilar y comprender el contenido. - La ***evaluación diagnóstica puntual*** se realiza en distintos momentos, antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza sobre un determinado tema. Se puede hacer en forma de prognosis o diagnosis. Busca identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema o unidad.	▪ Identifica las fortalezas y las áreas de oportunidad del estudiante en un contenido dado. ▪ Identifica necesidades recurrentes en un grupo para determinar posibles estrategias en intervenciones. Incluye observaciones como entrevista a estudiantes y padres, y permite la exploración de otros aspectos como los estilos de aprendizaje. ▪ Los resultados de las pruebas estandarizadas son datos diagnósticos útiles y válidos al inicio del año escolar.
Formativa	▪ Se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje; debe considerarse como parte reguladora del proceso. ▪ Su finalidad es estrictamente pedagógica, esto es, regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias y actividades) en servicio del aprendizaje de los estudiantes.	▪ Está directamente ligada a la instrucción diaria en la sala de clases. ▪ El objetivo es mejorar la instrucción antes de que llegue a la etapa final. ▪ Determina si el estudiante está progresando en cuanto al logro de los objetivos previamente establecidos para, de lo contrario, ofrecer refuerzos como seguimiento al proceso de aprendizaje. ▪ Una tarea de desempeño o un examen de unidad representa una evaluación formativa respecto al año académico, pero son sumativas respecto a la unidad. ▪ El avalúo diario (formal o informal) es una evaluación formativa.

Tipo de evaluación	Descripción	Observaciones
Sumativa	▪ Se utiliza para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones o determinar promociones. ▪ Se realiza al final de una unidad, un curso, un semestre, un año académico o un programa.	▪ Una tarea de desempeño o un examen de unidad representa una evaluación sumativa respecto a la unidad, pero es formativa respecto al año académico. ▪ Las pruebas estandarizadas son evaluaciones sumativas que se administran al finalizar el año académico para evaluar el aprovechamiento y el crecimiento académico del estudiante. ▪ La acumulación de pruebas, actividades de *assessment*, tareas de desempeño y pruebas estandarizadas (en los grados que se administran) constituyen la evaluación sumativa del estudiante para adjudicar la nota final.

La planificación del proceso de evaluación del aprendizaje

Cada maestro es responsable de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan que los estudiantes aprendan, se desarrollen y puedan comunicarse, pensar crítica y sistémicamente, formular problemas, buscar soluciones, tomar decisiones, comprender e interactuar con otros con actitud y empatía ciudadana, sin dejar de propiciar el desarrollo de conceptos, destrezas y actitudes alineadas con los Estándares y Expectativas del Grado del Programa de Español. Es decir, las actividades de aprendizaje deben conducir al logro de los objetivos académicos y promover el aprovechamiento y el crecimiento académico, lo cual debe ser verificable por medio del proceso de evaluación.

La enseñanza y la evaluación son procesos interdependientes: uno se refuerza con los resultados del otro. En consecuencia, cada maestro debe dedicar un esfuerzo significativo a la planificación y la realización de ambos procesos. Las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben combinar actividades de enseñanza y de evaluación en forma sistemática, considerando las estrategias de instrucción diferenciada para hacer los acomodos y adaptaciones curriculares requeridos por la naturaleza y las necesidades de cada subgrupo de estudiantes. Ambos procesos, la enseñanza y la evaluación (como un proceso inherente a la enseñanza), deben promover el desarrollo de aprendizajes significativos y las competencias del perfil en todos los estudiantes. Además, deben garantizar la calidad y la efectividad del aprendizaje y la enseñanza.

La planificación del proceso de evaluación se inicia con la preparación de un **prontuario de**

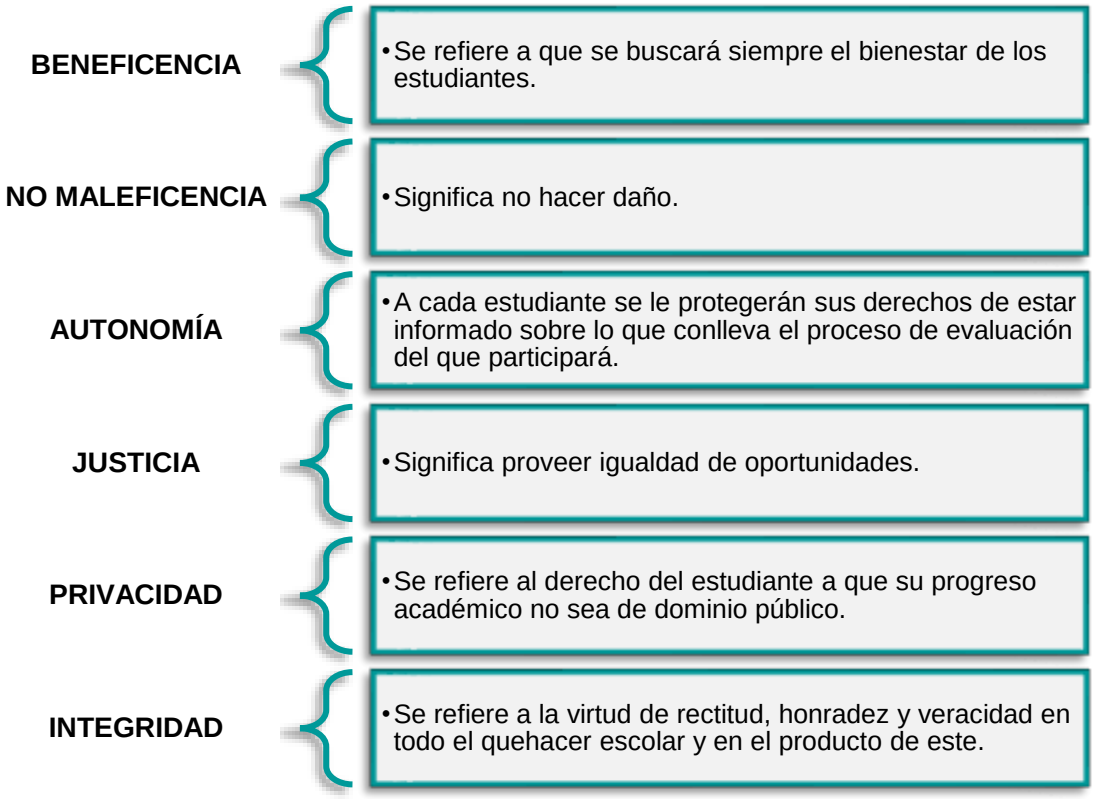
curso, un documento que recoge en forma resumida el contenido del curso y cuyo propósito es orientar al estudiante y los padres, madres o encargados. Una de las partes del prontuario es el **plan de evaluación**, en el cual se describe la política y el procedimiento para la evaluación de cada uno de los objetivos del curso con el fin de asegurar su cumplimiento.

El plan evaluativo provee información que se utilizará para hacer juicios sobre el mérito y valor del trabajo que el estudiante ha realizado. Es decir, provee información sobre qué pueden hacer con lo aprendido en el curso en varios contextos. En él, se especifica: (1) el número de instrumentos o técnicas de evaluación (exámenes, actividades de *assessment*, tareas de desempeño y otras formas de evaluación que se pueden utilizar); (2) los criterios de evaluación de cada actividad; y (3) el valor total numérico de cada actividad de evaluación.

Como práctica pedagógica, toda actividad de *assessment* y tarea de desempeño debe estar acompañada de su rúbrica o baremo. Además, es importante destacar que la selección de las actividades de evaluación que utilice el maestro debe ser cónsona con la naturaleza del contenido del curso, según lo expresa el currículo oficial, y con los recursos con los que este cuenta. También, debe evidenciar un balance entre los diferentes niveles de profundidad del conocimiento. Al preparar el plan de evaluación, recuerde que este debe (Medina y Verdejo, 2001):

- estar centrado en los estudiantes y en lo que sucede en la sala de clases;
- incorporar múltiples y variadas técnicas para recoger la información de índole cualitativa y cuantitativa;
- incluir la participación activa del estudiante;
- utilizar estrategias que tengan coherencia con el currículo, estén en armonía con los resultados esperados en el curso y sean congruentes con las investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje y de la materia en particular;
- proveer retrocomunicación acerca del proceso, las fortalezas y las debilidades de los estudiantes.

Asimismo, es importante considerar los siguientes principios éticos en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Medina y Verdejo, 2001).



Finalmente, tenga presente que un prontuario tiene un carácter contractual. Este constituye implícitamente un compromiso entre la institución y el estudiante, entre el maestro y el estudiante y, finalmente, entre el maestro y la institución. En consecuencia, debe asegurar su cumplimiento y entregarlo al inicio del curso escolar a estudiantes, padres, madres o encargados para que estos conozcan el contenido del curso y cómo serán evaluados.

Cuando se toman en consideración estos elementos, se está desarrollando un proceso sistemático de evaluación del estudiante, el cual contribuye a:

- demostrar las metas de transferencia y de adquisición en la aplicación de conocimientos, procesos y actitudes aprendidos;
- obtener información sobre el proceso y el producto del aprendizaje de todos los estudiantes;
- reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, mejorar la ejecución académica mediante la generación de ideas e intervenciones que contribuyan al aprendizaje futuro del estudiante;
- desarrollar procesos de autoevaluación para determinar el progreso alcanzado y emitir

juicios acerca del aprendizaje;

- emitir juicios en relación con el aprovechamiento y el crecimiento académico de los estudiantes;

- determinar la calidad de las estrategias de instrucción y el alcance de los estándares y objetivos anuales medibles (AMO, por sus siglas en inglés).

Los propósitos del *assessment*

El *assessment* es un proceso sistemático, integral, continuo, colaborativo y amplio que permite recopilar información, por medio de múltiples estrategias, para monitorear el desarrollo de los conceptos, las destrezas y las actitudes del estudiante, con el objetivo de lograr una educación de excelencia. El propósito principal del *assessment* es obtener información válida y confiable para la toma de decisiones que tienen que ver con el logro de una mayor efectividad y eficiencia en el aprendizaje y en las estrategias de enseñanza.

Para usar el *assessment* en el salón de clases y mejorar el aprovechamiento, los maestros tienen que repensar su visión de este y la interpretación de los resultados. Tienen que verlo específicamente como una parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y entender que está diseñado para ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Guskey, 2003). En el *assessment* para el aprendizaje, tanto el maestro como el estudiante utilizan la información para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje (Chappuis y Stiggins, 2002).

Los propósitos fundamentales del *assessment* son seis.

1) Dirigir la toma de decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de diseñar el proceso de instrucción. Esto implica:

   a) identificar las áreas de dificultad grupal e individual;

   b) redirigir, modificar e innovar el proceso de enseñanza;

   c) establecer las estrategias de enseñanza.

2) Promover la oportunidad para que cada estudiante aplique las destrezas de pensamiento crítico, de experimentación, de manipulación de instrumentos científicos y tecnológicos y la solución de problemas.

3) Emitir juicios más justos sobre el aprendizaje y el aprovechamiento académico del

estudiante.

4) Proveer evidencia sobre la efectividad e impacto de programas, currículos y proyectos innovadores.

5) Proveer retrocomunicación auténtica y significativa a todos los integrantes del sistema educativo, para tomar mejores decisiones y cumplir con las metas establecidas.

6) Proveer los recursos necesarios para que los estudiantes demuestren la comprensión del conocimiento; el significado de la naturaleza, la ciencia y la tecnología; y que puedan aplicar las destrezas de investigación científica y el razonamiento práctico.

Principios del *assessment*

En cualquier nivel de escolaridad, se pueden aplicar al proceso de *assessment* del estudiante los principios generales que se detallan a continuación.

Primer principio	El *assessment* debe estar alineado con los estándares curriculares que establecen qué los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer con el conocimiento de destrezas y procesos científicos.
Primer principio	Todo programa de *assessment* debe estar alineado con los parámetros de excelencia que llevan a una mejor calidad de enseñanza. Debe proveer una información más completa del conocimiento y del entendimiento que tiene el estudiante de la lengua y de la literatura.
Segundo principio	El *assessment* debe mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ofrece retrocomunicación al maestro, a los estudiantes, a los administradores, a los padres y a la comunidad sobre la forma y manera en que se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje para una mejor calidad educativa.
Tercer principio	El *assessment* debe promover el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes. Promueve la utilización de diferentes técnicas de enseñanza para atender los distintos estilos de aprendizaje y desarrollar al máximo las destrezas y el potencial de los estudiantes. Las técnicas utilizadas deben estimular para descubrir y construir ideas y establecer conexiones e integrar diferentes áreas del conocimiento. Las estrategias y las técnicas de enseñanza deben basarse en cómo los estudiantes aprenden.

Cuarto principio	Se deben identificar el propósito del *assessment* y el contexto donde va a ser utilizado, el tipo de información que se desea obtener y cómo el maestro la va a usar. El *assessment* debe implantarse de tal forma que el instrumento se utilice y se interprete correctamente, de acuerdo con los propósitos establecidos. El proceso de *assessment* ofrece al maestro la oportunidad para incorporar estrategias de manera que pueda emitir un mejor juicio sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

El *assessment* en el Programa de Español

El maestro que desarrolla el aprendizaje, la enseñanza y el *assessment* en forma integrada en su salón de clase está verdaderamente evaluando de un modo diferente (Guskey, 2003). Los maestros deben ser capaces de:

- entender la variedad de estrategias e instrumentos de *assessment* que se pueden usar, así como las fortalezas, aplicaciones y limitaciones de cada uno de los instrumentos;
- tener instrumentos efectivos para cada propósito de *assessment*;
- evaluar a los estudiantes de manera informal y frecuentemente;
- emitir juicios sobre el aprovechamiento de cada estudiante, basándose en el resultado del *assessment*;
- informar a los estudiantes, padres y administradores sobre el progreso logrado, en un tiempo razonable y de una manera significativa.

El maestro de lengua debe capacitarse continuamente para reformar y revitalizar el proceso de *assessment* en el salón de clases. Este nuevo enfoque en la implantación de las técnicas y estrategias de *assessment* ejerce una influencia positiva en todos los aspectos del aprendizaje lingüístico. A las pruebas clásicas que han servido de criterios de evaluación predominantes para medir el aprendizaje, es necesario añadir una variedad de técnicas de *assessment* que se definen más adelante.

El maestro de español debe fundamentar el proceso de *assessment* en su salón de clases en los siguientes postulados:

1) el *assessment* debe estar alineado con los estándares, los conceptos, los procesos, y las actitudes inherentes al español que deben desarrollar todos y cada uno de los estudiantes;

2) las prácticas de *assessment* deben promover que el estudiante conozca la importancia de este para tomar decisiones y aplicarlas en la solución de problemas que se presentan en su diario vivir;

3) se deben utilizar métodos de *assessment* variados para evaluar si los procesos de enseñanza y aprendizaje responden a los estándares curriculares de español;

4) se debe informar a los estudiantes, a los padres, a los administradores y a la comunidad sobre las prácticas de *assessment* y sus usos.

Un proceso de *assessment* efectivo en el proceso de enseñanza del español debe tener las siguientes características:

- ser congruente con las metas y objetivos del currículo;
- involucrar tanto el análisis del proceso como el producto del aprendizaje;
- ser más que una actividad basada en la ejecución;
- utilizar la teoría cognoscitiva y el enfoque constructivista, los cuales apoyan la necesidad de integrar los métodos y técnicas de *assessment*, el contenido curricular y los resultados;
- proveer datos sustentados para tomar decisiones bien formadas sobre el aprendizaje del estudiante;
- proveer amplia retrocomunicación sobre el desarrollo intelectual, moral y emocional del estudiante;
- ofrecer oportunidades para desarrollar los niveles más altos del pensamiento, mientras se provee la oportunidad para que el estudiante aprenda, al tiempo que es evaluado;
- ajustar el proceso tanto a la evaluación grupal como a la individual;
- proveer información práctica y útil para el maestro y para el estudiante.

Principios éticos que rigen el *Assessment*

Todos los maestros deben guiarse por una serie de principios éticos que rigen el *assessment*. Podemos señalar como esenciales los siguientes:

- reconocer y respetar la diversidad e individualidad de los estudiantes, según su capacidad y estilos de aprendizaje;
- informar al estudiante, a los padres y a los administradores el tipo de evaluación que utilizará, de forma clara, precisa y concisa;
- mantener la confidencialidad de los documentos de los estudiantes;
- custodiar los documentos de los estudiantes;
- desempeñar su responsabilidad con justicia;
- tratar con respeto y dignidad la labor del estudiante;
- proveer y utilizar con el estudiante diversas técnicas que permitan demostrar lo aprendido.

Técnicas de *assessment* recomendadas para la clase de español

Las técnicas de *assessment* son parte esencial del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza en particular. El maestro cuenta con abundante bibliografía sobre las diversas técnicas que puede poner en práctica para que el proceso de evaluación y medición sea más completo y confiable. En el caso específico del español, son recomendables, entre otras, las siguientes técnicas de *assessment*, por ajustarse bien a los procesos recomendados para la didáctica de la lengua. Se describen aquí de manera sucinta, por lo cual es recomendable que el maestro conozca estas técnicas con mayor profundidad para que pueda usarlas adecuadamente.

Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son resúmenes pictóricos o diagramas para ilustrar cómo se relaciona la información incluida en ellos. Permiten desarrollar destrezas como comparar y contrastar, establecer secuencias, relaciones e interrelaciones entre conceptos o eventos y mostrar esquemas de clasificación. Son organizadores gráficos los mapas de conceptos, los mapas pictóricos, las redes conceptuales, los diagramas de Venn, los flujogramas, las tablas de datos, las gráficas, etc. (Aguirre, 2001). A continuación, se definen algunos de ellos.

- **Mapas de conceptos.** Representaciones visuales que muestran jerarquías de generalizaciones conectadas por preposiciones dentro de un sistema relacionado de conceptos (Cliburn, 1990). Los mapas de conceptos producidos por los estudiantes se pueden evaluar y asignarles puntuaciones por los diferentes componentes: jerarquía, relaciones y ramificaciones. Los mapas de conceptos muestran la manera en que las ideas

Organizadores gráficos

están conectadas en la mente y, además, su elaboración exige el uso de destrezas complejas de pensamiento.

- **Mapas pictóricos**. Se basan en el funcionamiento natural del cerebro al momento de buscar y establecer patrones durante el proceso de aprendizaje. Esta técnica se puede utilizar para que los estudiantes desarrollen conceptos de manera creativa y generen ideas nuevas sobre el tema que se esté evaluando. A diferencia de otros organizadores gráficos, este es más holográfico (añade dibujos, colores, diagramas…) y no establece jerarquías (Aguirre, 2001; Hyerle, 1996). Mediante estos mapas se infiere el nivel de entendimiento conceptual y se activa la memoria a largo plazo.
- **Redes conceptuales.** Sirven para establecer relaciones entre conceptos. No establecen jerarquías ni usan frases conectivas; por tanto, son más sencillas y requieren niveles de pensamiento menos complejos.
- **Diagramas de Venn**. Ilustran la relación entre grupos o entre los miembros del mismo grupo en términos de cuáles atributos comparten y cuáles no (Aguirre, 2001).
- **Flujogramas**. Son diagramas que representan secuencias de eventos, acciones o decisiones. Reflejan los esquemas mentales de pasos a seguir en un proceso completo.

El portafolio

- Es una colección selectiva del trabajo realizado por el estudiante. Exhibe sus esfuerzos, progreso y logros en una o más áreas; representa el desarrollo del trabajo en progreso. El estudiante participa en la selección del contenido y de los criterios para su evaluación, además de evidencia de su autorreflexión. Algunos portafolios incluyen indicadores de progresos tales como videocintas, testimonios, listas de libros leídos o resultados de exámenes.

- Contiene evidencia de las destrezas de una persona. Los contenidos dependen del propósito del portafolio, por lo que hay que ser selectivo. El portafolio es más que un cartapacio del trabajo del estudiante: es una colección deliberada y específica de logros. Revisando su propio trabajo y el de sus pares, el estudiante desarrolla diferentes perspectivas para analizar sus logros. Este tipo de reflexión puede proveer introspección en su forma de pensar, comprender y dirigir su futuro.

- El portafolio cambia el énfasis del producto final y de las notas hacia el proceso de aprendizaje. El portafolio puede ser utilizado por el estudiante para ver su propio progreso semestre tras semestre y año tras año. Esto incluye el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y expresión.

- El portafolio promueve la creatividad y la autorreflexión sobre el aprendizaje. Es un excelente instrumento de medición y evaluación de la competencia comunicativa del estudiante porque lo estimula a analizar, clarificar, evaluar, inventar, organizar, predecir, representar, visualizar, reflexionar y expresar su propio pensamiento.

Preguntas abiertas (tipo ensayo)

En las preguntas abiertas, los estudiantes esbozan una respuesta para demostrar el entendimiento conceptual y su aplicación a nuevas situaciones. Al formular la respuesta, tanto los conceptos presentados como la claridad y la lógica estructural del ensayo son importantes (Marzano, 2000). Las preguntas abiertas se pueden combinar con cualquier técnica de enseñanza para determinar el conocimiento de los estudiantes sobre un tema o concepto. Esta técnica sirve de manera extraordinaria para evaluar la competencia comunicativa del estudiante.

Listas de cotejo

Consiste en una serie de criterios que se colocan bajo una categoría dada y se les puede asignar valor numérico o reportarlos como manifestados o no manifestados de acuerdo con la ejecución de los estudiantes. Son especialmente efectivas para la evaluación y medición de producciones orales como informes, debates, paneles, entre otros. En general, son altamente recomendables para tareas en las que se observa la ejecución del estudiante. Provee un medio simple y sencillo para recoger información de un comportamiento o característica particular en una situación dada (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2000).

Diarios reflexivos

Los diarios consisten en series de escritos mediante los cuales los estudiantes expresan su pensar respecto a las tareas asignadas por los maestros u otros aspectos que ellos determinen (Aguirre, 2001). Sirven para descubrir y penetrar en el pensamiento de los estudiantes, en sus actitudes, emociones, disposiciones e intereses respecto al aprendizaje y otros asuntos vinculados a la clase. Son especialmente valiosos en la clase de español, debido a que estimulan la redacción, la reflexión sobre lo escrito con fines de edición y la creatividad verbal.

Es imprescindible establecer los criterios para la evaluación de estos diarios y que el maestro los revise con regularidad y seriedad para que los estudiantes no desestimen la importancia de esta tarea. Se recomienda establecer un calendario para su cotejo y cumplir rigurosamente con él.

Rúbricas

Las rúbricas son escalas numéricas cualitativas que establecen criterios y estándares por niveles y permiten caracterizar la ejecución del estudiante en una tarea específica. La escala se utiliza para diferenciar los niveles en las ejecutorias de los estudiantes. Se identifican todos los atributos de calidad requeridos o los de desarrollo de un proceso, de un producto o de una ejecución (Martín-Niep, 2000).

Las rúbricas pueden utilizarse en combinación con cualquiera de las técnicas mencionadas más arriba. Son muy recomendables para dar valor a diferentes aspectos de la ejecución en presentaciones orales o escritas de los estudiantes. Pueden ser útiles, además, como guías para corregir tareas relacionadas con portafolios, preguntas abiertas, pruebas de ejecución, diarios reflexivos, entre otros (Aguirre, 2000). Otro aspecto importante de las rúbricas desarrolladas para tareas específicas es que pueden servirle al estudiante para autoevaluarse en diferentes momentos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las rúbricas ayudan al maestro a clarificar qué se pretende del estudiante. A la misma vez, el estudiante puede entender qué se espera de él a la hora de realizar la tarea y, por ende, entiende cuáles son los elementos esenciales de esa tarea (Martín-Niep, 2000).

En conclusión, puede decirse que todas esas técnicas de *assessment* se complementan, es decir, se pueden usar combinaciones o variaciones de ellas. No es preciso usar todas a la misma vez. Los maestros definirán una estructura de evaluación en la que seleccionen los métodos adecuados para cumplir los propósitos específicos de la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. Esta estructura incluye los siguientes pasos:

- decidir qué evaluar (se define el concepto y los procesos que son importantes);
- decidir cómo evaluar (se crean o se utilizan instrumentos y se seleccionan los métodos o técnicas apropiadas para el contenido y los procesos);
- decidir cómo calibrar o medir (el proceso y los resultados de la ejecución de los estándares);
- indicar la forma como se evaluará (se comunica a los estudiantes cómo será el proceso y cuál será el contenido);
- decidir el seguimiento que se les dará a los resultados (este paso es importante para que los resultados del proceso de *assessment* sean significativos para los estudiantes, los padres y los funcionarios escolares).

La alineación del proceso de evaluación con las metas del currículo contribuirá a que los maestros tengan una percepción más general de las potencialidades y competencias de sus estudiantes.

COLABORADORES

El Programa de Español agradece el compromiso y las valiosas aportaciones de todos los profesores que fueron parte del proceso de esta y las anteriores revisiones del Marco Curricular. Sus esfuerzos y conocimientos contribuyeron a la elaboración, revisión y validación de este documento de trabajo fundamental para la enseñanza de nuestra lengua materna, que presenta los principios filosóficos, teóricos y metodológicos de la enseñanza del español y una visión integrada del currículo del programa.

Revisión 2022

Dra. India C. Bobonis-Pastrana
Especialista académica
Exdirectora del Programa de Español
Catedrática Auxiliar
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dra. Mayra Lugo Sosa
Especialista de la niñez temprana
Catedrática Auxiliar
Universidad Ana G. Méndez
Recinto de Bayamón

Dra. Wanda Ramos Rosado
Catedrática Auxiliar
Departamento de Español, Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dra. Marta Ramos Silva
Programa de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Catedrática Auxiliar
Florida Golf Coast University

Caridad Sorondo Flores, Ma. Ed.
Profesora de Español como lengua materna
Productora de programas educativos
WIPR Televisión

Dra. Emma Torres Montalvo
Especialista académica
Catedrática Auxiliar
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Arecibo

Revisión 2016

Dra. Beverly Morro Vega
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Santa Isabel
Coordinadora de Edición

Prof.ª Marisol Acevedo Rivera
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Corozal

Dra. Zoraida Alonso Nevárez
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Bayamón

Prof.ª Ivelisse Colón Pizarro
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Toa Baja

Dra. Evelyn Crespo Rodríguez
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Aguadilla

Dra. Luz C. González Delgado
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Utuado

Prof.ª Tania Morales Morales
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Utuado

Prof.ª Noemí Crespo Colón
Maestra de Español
Esc. Santiago Iglesia Pantín
Distrito Escolar de San Juan II

Dra. India C. Bobonis Pastrana
Especialista académica
Exdirectora del Programa de Español

Prof.ª Glory Ann Torres Torres
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Corozal

Prof.ª Milagros Murga Colón
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Canóvanas

Prof.ª Caleymi Oliveras Pérez
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Guaynabo

Prof.ª Jeanette Ramos Ramos
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de San Sebastián

Prof.ª Nydia Santiago Caro
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Vega Alta

Prof.ª Esther Vargas Rodríguez
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de San Juan II

Prof.ª Laura I. Yancy Crespo
Facilitadora Docente
Distrito Escolar de Camuy

Prof.ª Janicet Torres Fernández
Maestra de Español
Esc. Secundaria Dr. Máximo Donoso Sánchez
Distrito Escolar de Santa Isabel

Dra. Emma Torres Montalvo
Especialista académica

Revisión 2003

Prof.ª Ely G. Cruz
Supervisora de Zona
Distrito Escolar de Cidra

Prof. Carlos Figueroa Latorre
Supervisor de Zona
Distrito Escolar de Ciales

Dra. Elena Escudero
Asesora del Programa de Español
Catedrática Visitante
Universidad Interamericana, Bayamón

Prof.ª María Morales Andrades
Maestra de Español
Esc. Ramón Power y Giralt, Las Piedras

Prof.ª Emigda Flores Gómez
Maestra de Español
Esc. Sup. José Campeche, San Lorenzo

Prof.ª Luz E. Rodríguez
Supervisora de Zona
Distrito Escolar de Caguas II

Prof.ª Ruth M. Flores Silva
Directora
Programa de Español (2003)

Dr. Ángel Villarini
Asesor Curricular
Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

REFERENCIAS

Abascal, D. (2003). La lengua oral en la escuela secundaria. En Lomas, C. (2003). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós.

Abril-Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos.* Ediciones Aljibe.

Acosta, M. (2006). *Nuevos enfoques en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela elemental*. Mc Graw Hill.

Agrinsoni de Olivo, M. A. y Santiago Díaz, L. (2008). *Prácticas apropiadas para el desarrollo del lenguaje.* http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/08/modulo4.pdf

Aguilar- Alconchel, M. A. (marzo, 2004). Chomsky: la gramática generativa. *Revista Digital Investigación y Educación, 7, (3).* http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf

Aguilar, M. y Ramírez, T. (Coord.), (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria (1a ed.)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. http://www.oei.es/pdf2/expresion-escrita-alumnos-primaria-mexico.pdf

Aguirre, M. (2001). *Assessment en la sala de clases*. Publicaciones Yuquiyú.

Aguirre, J. M. (2002). La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. *Espéculo, 21*. http://wwwucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html

Airasian, P.W.(2001). *Classroom assessment. Concepts and applications*. MacGraw-Hill.

Alcoba, S. (Coord.), Castelló, A., Caño, A. del y Luque, S. (2000). *La expresión oral*. ArielPracticum.

Álvarez Nazario, M. (1991). *Historia de la lengua española en Puerto Rico*. Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

Alzate, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin. *Ciencias humanas*, 23, http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23 /alzate.htm

Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M. T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57(5), 13-18*.

Andreu-Andrés, A. y García-Casa, M. (s.f.). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf

Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos. Arends, R. L. (1994). *Learning to teach*. McGraW-Hill.

Aragón, F. (2014). *La actividad emprendedora en el sector turístico: la empresa como medio y las nuevas tecnologías y responsabilidad social como herramientas*. Universidad Carlos III de Madrid.

Arellano-Osuna, A. (diciembre, 1989). El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana. *En Lectura y Vida*, 5-11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/ números /a10n4/10_04_Osuna.pdf

Armijo, M. (2011). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público* http://www.cepal.org/ilpes/publicaciones/xml/8/44008/SM_69_MA.pdf

Arroyo, J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las Aulas Aliso en la Provincia de Segovia*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). https://uvadoc.uva.es/ bitstream/10324/827/6/TESIS99-110426.pdf

Asp, E. (2000). Assessment in education: Where have we been? Where are we headed? In: Brandt, R. S. (Ed.) *Education in a New Era-Yearbook 2000*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Díada.

Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras.* Ediciones Paidós.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning.* Grune y Stratton.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View* Holt. Rinehartand Winston, Inc.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez, Trad.). Ediciones Paidós.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Badia, A. et al. (2015) Technology use for teaching and learning. *Revista de Media y Educación, 46*, pp. 9-24.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Banks, J. A. (2003). *Teaching Strategies for Ethnic Students* (7a ed.). Allyn y Bacon

Baralo, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Arco/Libros.

Barbera, E. (2004). *La educación en la red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Barquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Barón, L. y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje,*

42 (2), pp. 417-442. http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf

Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Gedisa.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, *marzo-abril, Núm.972*. http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos- cuando-hablamos-de-aps.pdf

Benítez-Murillo, M. I. (marzo, 2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovaciones y experiencias educativas, 16.* http://www.csi csif.es/andalucia/modules/mod_ense/ revista/pdf/Numero_ 16/ MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf

Bernatein, B. (1995). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.

Berruto, G. (1998). *Fondamenti di sociolingüística.* Bari.

Bertuccelli, M. (1995). *¿Qué es la pragmática?* Paidós.

Block, C. C., y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices.* Guilford Press.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya.

Bosque, I. (1998). La competencia gramatical. En: Acero, J. J. (Ed.). *Filosofía del Lenguaje I. Semántica*. Trotta.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Real Academia Española de la Lengua*. http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Brilhart, J., Galanes, G. y Adams, K. (2001). *Effective group discussion.* MacGraw-Hill.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. MacGraw-Hill.

Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Ediciones Paidós.

Brunner, J. (1973). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing.* Norton & Company, Inc.

Brunner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Brunner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge University Press.

Brunner, J. (1992). *Actos de significado.* Editorial Alianza.

Brunner, J., Goodnow, J. y Austin, G. A. (1978). *El proceso mental del aprendizaje.* Narcea.

Busquet, M. D. et al. (1993). *Los temas transversales: Clave de la formación integral.* Ediciones Santillana.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). (1998). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography.* Cambridge University Press.

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza.* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales. En Martínez, F. y Prendes, P. (Coords.). (2004). *Nuevas tecnologías y Educación.* Pearson Educación, S. A.

Cabero, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación*. Andalucía Educativa, 81*. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/nuevas-miradas-sobre-las-tic-aplicadas-en-la-educacion-julio-cabero-almenara-1

Cabero, J. (mayo-agosto 2015a). *Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (*TIC). *CEF, 1,* pp.19-27. https://www.academia.edu/26053279/Reflexiones_edu ca tivas_sobre_las_tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n_TIC_

Cabero, J. (2015b). *Aplicaciones de las nuevas tecnologías al ámbito socioeducativo*. ICEditorial

Cabrera, M. (2015). Doctoranda en Educación. Investigación Tesis Doctoral – Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás de Aquino. Proceso de Construcción.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Ediciones Morata-MEC.

Calkins, L. (2001). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. *Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Camacho, E. y Chorres, I. (2001). *Desarrollo neurolingüístico del lenguaje*. (Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica). http://www.agapasm.com.br/Artigos/Desarrollo%20Neuroling%C3%BCistico %20del%20Lenguaje-Costa%20Rica.pdf

Cambourne, B. y Turbill, J. (1990). Assessment in Whole Language Classroom: Theory into Practice, *The Elementary School Journal, 91 (1) 337-349.*

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1(1), 1-47.*

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa (Documentos básicos en la enseñanzade lenguas extranjeras).* Edelsa, 63-81.

Cantero, F., López, A. y Romea, C. (Eds.). (1996). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universitat de Barcelona.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P.(1995). *Razonamiento y comprensión.* Trotta.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. *Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós.

Cassany, D (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó.

Cassany, D (1999).*Construirlaescritura*.Ediciones Paidós.

Cassany, D (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.

Cassany, D. y Aliagas C. (2009). *Miradas y propuestas sobre la lectura. En Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Ediciones Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2015). *Enseñar lengua (18a ed.).* Editorial Graó.

Castells, M. (1996). *La era de la información.* Alianza.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.* Plaza y Janés.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós.

Cela, J. (2005). Sociedad del conocimiento y sociedad global de la información: Implantación y desarrollo en España. *Documentación de las Ciencias de la Información, 28, 147-158.* http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/02104210/articulos/DCIN0505110147A.PDF

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers.* Cambridge University Press.

Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Competencia comunicativa.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca _ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Expresión oral*. http://cvc.cervantes.es/ ensenanza/ biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionor al.htm

Cerezo, M. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Octaedro.

Chacón, A. (2007). *La tecnología educativa en el marco de la didáctica.* En Ortega, J. y Chacón, A. (Coords.) (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Ediciones - Pirámides, Grupo Anaya, S. A.

Chappius, S. y Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, *60* (1), 40-43.

Chavarría, S., Bermúdez, T., Villalobos, N. y Morera, B. (2012*). El modelo Bandler-Grinder de aprendizaje y la enseñanza de genética mendeliana en estudiantes costarricenses de décimo año.* https://www.researchgate.net/publication/235435557_El_modelo_BandlerGrinder_de_aprendizaje_y_la_ensenanza_de_genetica_mendeliana_en_estudiantes_costarricenses_de_decimo_ano

Chaves, A. L. (2001). *Relaciones de poder en el aula.* http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Lupita.htm

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Editorial Aguilar.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas.* Siglo XXI Editores.

Chomsky, N. (1987). *Language, Language Development and Reading.* Noam Chomsky interviewed by Lillian

R Putman 1987. https://chomsky.info/1987____/.htm

Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Kairós.

Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje.* Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind (3rd ed.). EE.UU.:* Cambridge University Press. Revisión de *Language and Mind* (1st ed, 1968). Harcourt Brace Javonovich, Inc.

Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D. y Sáez, R. (1999). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura.* Editora Centenario, S. A.

Ciro, L. (enero – julio 2007). El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua. *AGO.USB Medellín-Colombia 7 (1) 1-197*. ISSN: 1657-8031 https://www.academia. edu/ 267174/EL_DICCIONARIO_COMO_OBJETO_DE_ESTUDIO_Y_HERRAMIENTA_ DID%C3%81CTICA_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_LENGU

Clarke, T y Clarke, E. (2009). Born digital? Pedagogy and Computer – Assisted Learning. *Education + Training, 51 (5-6), 395-407*. Base de datos IngentaConnect.

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural.* Pirámide.

Cliburn, J. W., Jr. (1990). Concept maps to promote meaningful learning. *Journal of College Science Teacher*, *62 (9), 28-31.*

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. [Versión electrónica]. *Uocpapaers, 1.* http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf

Cooper, J. D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Aprendizaje Visor.

Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social.* Cambridge University Press.

Coronado, M. (2005). *Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español*. (Trabajo de Investigación, Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid). : https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10146/51812_maria%2 0luisa%20coronadotrabajo%20investigacion%20DEA.pdf?sequence=1

Costa, M. (s.f). Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad de la educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. http://www.campus-oei.org/ oeivirt/rie10a04.htm

Crespilllo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza – aprendizaje. *Gibralfaro, Estudios Pedagógicos*. http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm

Cristal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Cambridge UniversityPress.

Davis, F.(1995). *La comunicación no verbal*. Alianza.

Deacon, T. (1997). *The symbolic species*. W. W. Norton. & Company

De Fina, A. (1992). *Portfolio assessment getting started*. Scholastic.

De Jesús, L. (1992). *Tecnología y educación: Hacia una comprensión y compromiso con la tecnología instruccional.* Editorial Boriken Libros.

De Jesús, L. (2005). *Tecnología, Educación y aprendizaje*.

Del Castillo, M. (2006). Organización y representación de la organización: el formato impreso y el hipertexto. *Acimed. 2006, 14 (4).* Base de datos Wilson Web.

Del Río, N. (s.f). Bordando sobre la zona de desarrollo próximo. http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9riolugo.html

De Vega, M. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva.* Alianza.

Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. (1998). *Marco conceptual para el diseño curricular del Programa de Español.* Taller de Imprenta del Departamento de Educación.

Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. (2003). *Marco Curricular: Programa de Español.*

Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. (2003). *Proyecto de Renovación Curricular.*

Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. (2007). Taller de Imprenta del Departamento de Educación.

Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. (2008). *Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico*. http://www.de.gobierno.pr/files/Estandares_Profesionales_de_los_Maestros_de_Puerto_Rico_2008.pdf

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 3ª ed. McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de investigación Educativa, (5) 2.* http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf

Díaz-Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyado con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado.* http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf

Dilts, R. B. (2016). *What is NLP?* http://www.nlpu.com/NewDesign/NLPU_WhatIsNLP.html

Domínguez, P. y. Martínez, F. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar.* La Ed. Pueblo y Educación.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial UOC.

Downes, L. (1998). *Language and society*. Cambridge University Press.

Drake, S. y Burns, R. (2004). *Integrated Curriculum.* EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Duart, J. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.

Dubios, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Aique Grupo Editor S. A.

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 13* (1), 3-22.

Dunn, R. (Winter, 1984). Learning Style: State of the Science. *Theory into Practice, 23(1), Matching Teaching & Learning Styles*, pp. 10-19. http://media.cefpi.org/dc2009/LearningStyleStateofScience.pdf

Dunn, R., y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles.* Reston Publishing.

Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. E. (1979). Identifying individual learning styles. In Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs. *National Association of Secondary School Principals, 39-54.*

Dussel, I. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital (1a ed.).* Fundación Santillana. http://virtualeduca.org/ ifd/pdf/ines-dussel.pdf

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación; Aprender y enseñar en la cultura digital (1a ed.).* Fundación Santillana. http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf

Eco, H. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.

Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación.* Lumen.

Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. http://www.campus-oei.org/revista/rie24a01.htm

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.

Ellis, A. K. y Fouts, J. T. (1993). *Cooperative learning. Research on Educational Innovations*. The Library of Innovation, Eye on Education.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Antropos.

Escudero, J. (2004). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. En Martínez, F. y Prendes, P. (Coords.). (2004). *Nuevas tecnologías y educación.* Pearson Educación, S. A.

Espejel A. y Flores A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria, *Revista mexicana de investigación educativa, 17* (55). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662012000400008

Fernández Batanero, J. M. (2003) La transversalidad en la escuela primaria. Módulo. Universidad de Sevilla. https://www.juntadeandalucia.es/ averroes/centrostic/41010435/helvia /aula/archivos/_13/html/50/acciontutorial/PDF/05batanero.pdf

Fernández, S. (1983). *Didáctica de la gramática.* Narcea.

Fernández – Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas

extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *marcoELE, Revista de didáctica ELE, 8, 1-33.* http://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf

Ferranti, D., Perry, G., Gill, I., Gusch, J., Maloney, W., Sánchez, C. y Schady, N. (2003). *Cerrar la brecha digital en educación y tecnología.* Alfaomega Colombiana S. A.

Ferreiro, E. (1986). *Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso.* Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. *Siglo XXI.*

Ferrés i Prats, J. (2000). *Educar para la cultura del espectáculo.* La educación como industria del deseo. Ediciones Paidos.

Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo.* Ediciones Gedisa.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw Hill.

Flower, L y Hayes, J. R. (Dec.1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32(*4). 365-387. http://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_ tab contents

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Altamira.

Frankl, V.(1983). *La voluntad de sentido.* Herder.

Frawley, W (1997). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Ediciones Paidós.

Freire, P.(1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. La Aurora.

Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Arco/Libros.

Fuentes, V. (2012). *Redacción de objetivos aplicado a los mapas curriculares*. http://es.slideshare.net/ fuentesveronica /redaccin-de-objetivos-aplicado-a-los-mapas-curriculares

Fuentes, J y García, F. (2007). Informática y Educación. En Ortega, J. y Chacón, A. (Coords.) (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Ediciones – Pirámides, Grupo Anaya, S. A.

Fundéu (22 de marzo de 2011). *Utilización de la @ para integrar los dos géneros*. [Mensaje en la sección # EscribirEnInternet] http://www.fundeu.es/escribireninternet/636/

Gadner, R. (1988). Attitudes and Motivations. *Annual Review of Applied Linguistic, 9 (*1), 135-148.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI.

García, P. (2005). La nueva era de la enseñanza ante los medios digitales. *Glosas Didáctica, Revista*

Electrónica Internacional, 13. http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf

García, V., Martínez, A. y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes*. Publicaciones del Gobierno de Navarra.

García del Toro, A. y Quintana. (2001). *Hablemos de escribir (4a ed.).* Editorial Plaza Mayor.

García Madruga, J., et al. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

García-Maseguer, A. (2001). "¿Es sexista la lengua española?". *Panacea, 3, 20-34.* http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n3_GarciaMeseguer.pdf

Garton, A y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Ediciones Paidós.

Gavidia Catalán, V., (2001). La transversalidad y la escuela promotora de la salud. *Revista Española de Salud. Rev. Esp. Salud Pública* vol.75 no.6 Madrid nov. 2001 versión On-line ISSN 2173

Gay, A. (2008). *La tecnología como disciplina actual.* Jornada "Enseñanza de la Tecnología: Bueno Aires, Argentina, 15 de agosto de 2018. http://www2.itba.edu.ar/archivos/secciones/Aquiles_Gay.pdf

Giasolli, V., Giasolli, R. y Girasoli, A. (2007). *Making science fun. Teaching generation Y using gaming.* http://journals. cambridge.org/ action/login

Gil, D. (s.f.). El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación, 18*, http://www.campus-oei.org /oeivirt / rie18a03.htm

Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Giroux, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.

Giroux, H. (1997*). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Grao.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Basic Books.

González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Edit. Pueblo.

González, J. (2000). Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación, (24),* http://www.campus-oei.org/revista/rie24a04.htm

González - Gaudiano, É. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios,* IINSO-UANL/Plaza y Valdés.

González - Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores.* Alauda.

Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds.). (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 16ta Ed.* México: Siglo XXI Editores, S. A.

Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann Educational Books, Inc.

Goodman, K. S. (1990). *Lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Editorial Venezolana.

Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (1994). To Err is human: Language Processes By analyzing miscues. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.). (2006). *Theoretical models and processes of reading (5a.ed.)*. International Reading Association.

Goodrich, H. (1997), Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54* (4), 14-17.

Grabe, M. y Grabe, C. (2000). *Integrating the Internet for meaningful learning.* Houghton Mifflin Comp.

Grabe, W. y Stoller, E. (2011). *Teaching and Research reading (2nd ed.)*. Pearson Education.

Graves, D. H. (1991). *Didáctica de la literatura*. Morata–MEC.

Gregory, G. H. y Chapman, C. (2013). Differentiated Instructional Strategies: one size doesn't fit all (3rd ed.). EE. UU>: Corwin.

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8va. Edición). Pearson / Allyn and Bacon.

Graves, D. H. (1992). Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Aique.

Guskey, T. (2003). How classroom assessment improve learning. *Educational Leadership*, *60* (5), 6-11.

Gutiérrez, C. y Salmeron, H. (enero – abril 2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. 16 (1), 183-202.* http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf

Guzmán, F. (1998). Los Ejes Transversales en el Nuevo Diseño Curricular. http://www.notitarde.com/historico //07/01/opinion/felixguzman/index.html

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción educativa.* Siglo XXI.

Hallyday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, C. (Coord.).(1992). *Historia y presente del español de América.* PABECAL.

Hyerle, D. (1996). Visual Tools for Mapping Minds. En: Costa, A. L. (Ed.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria.

Hymes, D. (1966). *On communicative competence.* University of Pennsylvania Press.

Humes, W. (2013). Curriculum for Excellence and Interdisciplinary Learning, *Scottish Educational Review*

45 (1), 82-93. http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educationalreview/articles /358.pdf

IDEPCO. (2012). *Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico*. http://intraedu.dde.pr/Planificacion%20Curricular/Adquisici%C3%B3n%20de%20la%20Lengua/Anejos%20generales/Afiche%20Perfil%20Estudiante.pdf

Instituto Cervantes. (1996). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes.* Autor.

Jellyman, P. (2015). *Models of Curriculum Integration in New Zealand Secondary Schools.* Sabbatical report, Term 2, 2015, St Dominic's Catholic College. http://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/73195/601556/file/Philip%20Jellyman%20Sabbatical%20Report%202015%20-%20Models%20of%20Curriculum%20Integration.pdf.

Jiménez-Ruiz, J. L. (2013). *Lingüística General I. Guía docente, 2da ed*. Editorial Club Universitario.

Jimeno, P. (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escritura.pdf

Jolibert, J. (1996). *Formar niños lectores de textos*. Dolmen.

Jolibert, J. (1996). *Formar niños productores de textos*. Dolmen.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mind tools for schools: Engaging critical thinking*. Merrill.

Jurado, F. y Bustamante, G. (1997). *Los procesos de la escritura*. Editorial Magisterio.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kohn, A. (1996). Grading Performance Assessment. *Education Update Association for Supervision and Curriculum Development, 38* (8), 4.

López Laguerre, M. M. (2015). Trasfondo histórico de la educación en Puerto Rico

Larkin, T. (2002). *A Global Approach to learning styles.* Presented report in the 32nd IEEE: "Frontiers in Education Conference".

Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college.* Jossey-Bass.

Linero, R. (2006). *Atención a la diversidad lingüística: implicaciones educativas*. http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/atencion_a_la_diversidad_linguistica._implicaciones_educativas.pdf

Lipski, J. (1996). *El español de América*. Cátedra.

Livingstone, K. A. (2010). El diseño de cursos de lenguas basados en tareas. *LINCOM Studies in Second Language Teaching.* https://www.academia.edu/352476/El_dise%C3%B1o_de_cursos_de_lenguas_basados_en_tareas

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística. Editorial Paidós.

Lomas, C. (2003). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós.

Locastro, V. (2012). *Pragmatics for Language Educators. A Sociolinguistic Perspective* Routledge.

López, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.

Lorenzo, S. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/L. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* pp. 305-328. SGEL.

Lowy, T. (1999). El énfasis en lo cultural. La paradoja de priorizar el desarrollo a los fenómenos que lo producen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, http:/www.campus-oei.org/revista/rie20a08.htm

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa*. Edelsa.

Mager, R. F. (1997). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction. 3ra Ed*. Atlanta, GA: The Center for Effective Performance.

Maguiña, J. (2003). *Proyecto de intervención pedagógica para mejorar la comprensión lectora en alumnos del nivel superior.* http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387ya=articulo_completo

Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (Hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Editorial Cuarto Propio.

Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique Educación.

Martello, J. (1999). *La implantación de tres estrategias interactivas de lectura en la escuela secundaria: Evaluaciones de las maestras y opiniones de los estudiantes. (*Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico).

Martín-Leralta, S. (2012). *Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/03_martin.pdf

Martín-Niep, G. (2000). *Becoming a better teacher: Eight innovations that work*. Alexandria.

Martín Peris, E. (2009). *Tareas para aprender a leer. En Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Ediciones Paidós.

Martínez-Esquerro, A. (2001). Metodología para la enseñanza del uso del diccionario. *Aula Abierta, 77*. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45499.pdf

Martínez-González, L. (2008). *Lúdica como estrategia didáctica.* http://genesis.uag.mx /escholarum /vol11/ludica.html

Martínez, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y sus consecuencias prácticas. *Estudios Sobre Educación* (10), 121-136.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Virginia: Alexandria.

Master, T. (2009). *Conceptualización de la escritura y la lectura*. http://zonapsicopedaggica.blogspot.com /2009/01/conceptualizacin-de-la-escritura-y-la.html

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.

Mayor, J. (1997). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.

Mazón, N., Rojas, S. y Vélez, M. (2005). Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de compresión de textos en educandos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología, 22, 91-102.*

McNeely, B. (2005). Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. En Oblinger, D. y Oblinger, J. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. http://net.educause. edu/ir/library/pdf/ pub7101c.pdf

Means,B. (2001).Technology use in tomorrow's schools. *Educational Leadership*,*58(4), 57-61*.

Medina-Díaz, M. del R. y Verdejo-Carrión, A. (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Isla Negra.

Medina, M. y Verdejo, A. (2001). Evaluación del aprendizaje estudiantil. Isla Negra Editores.

Méndez, E. (2005). La tecnología en la educación: un caso de uso en el ambiente universitario y su impacto en las prácticas de alumnos y docentes. *Cuaderno de Investigación Educativa, 2 (12).* Recuperado el 9 de http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_12.pdf

Mendoza, A. (Coord.). (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson Education.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores yalumnos*. Ediciones Paidós.

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera, 7*. http://www.redalyc. org/pdf/675/67500705.pdf

Moreno Fernández, F.(1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Muñoz, B. (2003). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje del Español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria.* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). ISBN: 84-669-2351-9.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas, adquisición en el aula.* Editorial Ariel.

Muñoz, J. M., Gutiérrez, P. y Serrano R., (2012). *Los hemisferios cerebrales: dos estilos de pensar, dos modos de enseñar y aprender.* [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012]. https://dialnet.unirioja.es/servlet /articulo?codigo=4664049

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Herder.

Núñez, R. y Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común.* Cátedra.

Nussbaun, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of the emotions.* Cambridge University Press.

OCDE. (2006). *PISA 2006, Marco de la Evaluación: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* http://www.ince.mec.es/marcosteoricospisa2006.pdf

Olson, D. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ossont, D. (1993). How I use cooperative learning. *Science Scope*, 16 (8), 28-31.

Organización de Naciones Unidas. (1977). Declaración de la conferencia intergubernamental de Tbilisi, Georgia sobre educación ambiental. http://www.grupo5m.com/sostenible. archivo/tbilisi.pdf

Ortiz, A. (2007). *Diseño y evaluación curricular.* Editorial Edil, Inc.

Ostria, M. (s.f.). *La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren*. www.uchile.cl/ facultades/filosofia/publicaciones/cyber/cyber14/tx26mostia/htm.

Owens, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje.* (5a ed.). Pearson. Educación.

Palacios, A. (1987). *Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica*. Aique.

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2003). *La enseñanza de la lectura. Academia Internacional de Educación*, UNESCO, Serie 12, 1-39.

Pérez, J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Pérez, M. y Bustamante, G. (1994). *Evaluación escolar, resultados o procesos*. Editorial Magisterio.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership, 57* (3), 6-11.

Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Aique.

Piaget, J. (1999). *El estructuralismo*. Publicaciones Cruz.

Piaget, J., Chomsky, N. y Putnam, H. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Crítica.

Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Ariel Practicum.

Ponce-Huertas, C. (junio, 2009). El juego como recurso educativo. *Innovaciones y experiencias educativas, 19.* http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_ PONCE_HUERTAS02.pdf

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* DIADA.

Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. (2da Ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje y conversación* y *II. Paralenguaje, kinésica e interacción (2 volúmenes).* Istmo.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer.* Ediciones Paidós.

Prieto, E. (2002). Variación, norma y aprendizaje lingüístico. *Actas del II Congreso Internacional de Lengua Española*, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es

Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Ediciones Paidós.

Quintana, H. (2010). *Didáctica de la compresión lectora*. Ediciones SM.

Quintana, H. (2011) *Lo importante en…sentar buenas bases para la comprensión lectora*. Ediciones SM.

Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. y Spencer, A. (2000). *Introducción a la lingüística.* Cambridge University Press.

Ramírez, Y. y Rosa, D. (2014). Aplicación de la Teoría de Estilos de Aprendizaje al diseño de contenidos didácticos en entornos virtuales. *Revista electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 14 (2).* http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero142/ Articulos /Formato/206.pdf

Real Academia Española de la Lengua. (2016). *Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas* [Consultas lingüísticas, sección de Preguntas frecuentes] http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas

Real Academia Española. (2014). Proactivo, va. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. http://dle.rae.es/?id=UDj79Cj

Real Academia Española. (2014). Lengua. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. http://dle.rae.es/?id=N77BOIl

Real Academia Española. (2014). Lenguaje. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. http://dle.rae.es/?id=N7BnIFO

Real Academia Española. (2014). Estereotipo. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.: http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE

Real Academia Española. (2014). Prejuicio. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.: http://dle.rae.es/?id=U0RGgNv

Real Academia Española. (2014). Discriminar. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. http://dle.rae.es/?id=DtHwzw2

Real Academia Española. (2014). Equidad. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.: http://dle.rae.es/?id=FzCUhhq

Real Academia Española. (2014). Evaluar. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.: http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6

Real Academia Española. (2014). Igualdad. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.: http://dle.rae.es/?id=Kwjexzi

Ramos, J. y Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language of initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology, 25 (3), 149-165.*

Regueiro, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y tipo de lectura. En Y. Ruiz de Zorabe y L. Puiz de Zorabe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera (*pp.32-100). Portal Editions S. L.

Reiss, S. (2010). Schools need to pay more attention to motivational needs. *Boletín electrónico Psychology Today, I.* http://www.psychologytoday.com/blog/who-we-are/201011/schools-needpay-more- attention-motivational-needs

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje.* Montesinos.

Roberts, G. (2005). Technology and Learning Expectations of the Net Generation. En Oblinger, D. y Oblinger, J. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*.http://net.educause.edu/ir/ library/pdf/pub 7101c.pdf

Rodríguez, D. (1998). *Medición, "assessment" y evaluación del aprovechamiento académico*, 5ta. Ed. Publicaciones Puertorriqueñas.

Rodríguez, I. D. y Vega Serrano, J. A. (2015). La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015 Colección EURYDICE ESPAÑA-REDIE. Gobierno del Principado de Asturias.

Rodríguez, J. (2004). Introducción. En Martínez, F. y Prendes, P. (Coords.). (2004). *Nuevas tecnologías y educación.* Pearson Educación, S. A.

Rodríguez, W. (1997-1998). La perspectiva constructivista en la educación: Implicaciones y aplicaciones. *Revista Pedagogía, 32, 6-20.*

Rodríguez-Irlanda, Dalila. (2005). *Medición, "Assessment" y evaluación del aprovechamiento académico.* Publicaciones Puertorriqueñas.

Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Narcea.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. En Ruddell, R.y Unrau, N. (Eds.). (2006). *Theoretical models and processes of reading (5a.ed.)*. International Reading Association.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration.* The Modern Language Association.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la Segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis.

Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2013). *Enseñar hoy una lengua extranjera.* Portal Education.

Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Salvador, F.(1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita.* Aljibe.

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos.* Santillana.

Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Edebé.

Santos-Caicedo, D. A. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje. *Forma y Función 18,* pp. 215-228. http://www.scielo.org.co /pdf/fyf/n18/n18a09.pdf

Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación, 4ta ed.* McGraw-Hill Interamericana.

Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general.* Editorial Losada S. A.

Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización : desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación ambiental*. Numéro spécial "Educación y desarrollo sostenible: retos y oportunidades" sous la direction de José Gutiérrez et Javier Benayas. Article sollicité par la Direction de la revue, Roberto Martinez Santiago, de la Organisación des Estados Iberoamericanos. 41: 83-101.

Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. BasilBlackwell.

Schieffelin, B., Woolard, K. y Kroskrity, P.(Eds.). (1998). *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford University Press.

Schipani, D. y Freire, P.(1998). *Educación, libertad y creatividad*. Universidad Interamericana.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Ediciones Paidós.

Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind.* MIT Press.

Searle, J. (1998). *Mind, language and society*. Perseus.

Serafini, T.(1994). *Cómo se escribe*. Ediciones Paidós.

Simone, R. (1993). *Fundamentos de lingüística*. Ariel.

Simões Cacuassa, A. S, Yanes López, G., y Álvarez Díaz, M. (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Universidad y Sociedad*, *11(5),* 25-32. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Slavin, R. (1991). Synthesis of research cooperative learning. *Educational Leadership, 48* (5), 71-82.

Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* Editorial Trillas.

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Visor.

Solé, I. (1996). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En López, F. y Darnés, A. (Eds.). (2001). *Comprensión Lectora: El uso de La lengua cómo procedimiento.* Editorial Graó.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura.* Editorial Graó.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching.* Oxford University.

Tabash, N. (2009). El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas, 10,* 187-214. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/8887/8367

Tealdi, J. C. (Dir.). (2008). *Diccionario latinoamericano de bioética.* Colombia: UNESCO y Universidad Nacional de Colombia. : http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161848s.pdf

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. De Horsiri.

Teixidor, E. (2005). *Estrategias del deseo o trucos para leer*. https://mgm83.files.wordpress.com /2010/11/anl_m03_02_teixidor.pdf

Tocci, A. M. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la Programación Neuro – Lingüística. *Revista Estilos de Aprendizaje, 12 (11).* http://www2.uned.es/revistaestilos deaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_10.pdf

Tomlinson, C. (2007). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós Ediciones.

Tomlinson, C. y Moon, T, (2013). *Assessment and success in a differentiated classroom*. ASCD.

Torp, L. y Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K – 12 Education*. Alexandria.

Tusón, A. (1997). *Los prejuicios lingüísticos.* Octaedro.

UNESCO. (1982). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, celebrada en México*. http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO. Santillana.

UNESCO. (1998) *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo.* http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001130/113036s.pdf

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del docente: Guía de planificación*. http://www.anr.edu.pe/salavirtual/file.php/1/UNESCO_TICs3.pdf

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf

Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. BELIAR *(Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos). 2* (6).

Van Dijk, T. (1984). *Prejudice in discourse*. Benjamins.

Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1995). *Prensa, racismo y poder.* Universidad Iberoamericana.

Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios.* Ediciones Paidós.

Velasco, A. (Ed.). (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela.* http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf

Vera, L. (2002). *Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje*, *1r\a Ed.* Publicaciones Puertorriqueñas.

Vicente, J. A. y Vicente, P. A. (2012). *Enseñar y aprender lengua*. Editorial Síntesis.

Viglione, E., López, M. y Zabala, M. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. [Versión electrónica]. *Fundamentos en humanidades, II (12).* Recuperado el 2 de septiembre de 2007 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147161

Villalba, F. y Hernández, M. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación.

Villalobos, C. A. (2009). La Educación Ambiental: un objetivo transversal. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação y Realidade, 34(3), 67-80. http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055006.pdf

Vygotsky, L. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1994). The problem of the cultural development of the child. En Van Der Verr, R. y Valsiner, J. (Eds.). (1994).*The Vygotsky Reader.* Blackwell.

Vygotsky, L. (1999). *Thought and language*. The MIT Press.

Walker, D. (1999). Technology and literacy: raising the Bar. *Educational leadership, 57* (2), 18-21.

Watermeyer, R. (2011) *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner.* Other. International Baccalaureate Organization. : http://www.ibo.org/globalassets/publications/ibresearch/curriculumalignmenteng.pdf

Webb, N. (March 28, 2002). *Depth-of-Knowledge Levels for four content areas.* http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/Policies/depth_of_knowledge_guide_for_all_subject_areas.pdf

Wertsch, J. V. (1988). *Cultura, comunicación y cognición*. Ediciones Paidós.

Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design 2004.* [Versión electrónica]. http://www.grantwiggins.org/documents/mtuniontalk.pdf

Wiggins, G. (2015). *Comprensión mediante diseño.* Editorial Panamericana, Inc.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, Expanded, 2nd Edition.* Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa, 12da Ed.* Pearson Educación.

Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata.

Yule, G. (1998). *El lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.

Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Editorial Graó.

Yus Ramos, R. (2001). *Temas transversales: Hacia una Educación Global desde la Transversalidad.* 3ra ed. Anaya.

Zanón,J. (Coord.). (1999).*Laenseñanzadel españolmediantetareas*.Edinumen.

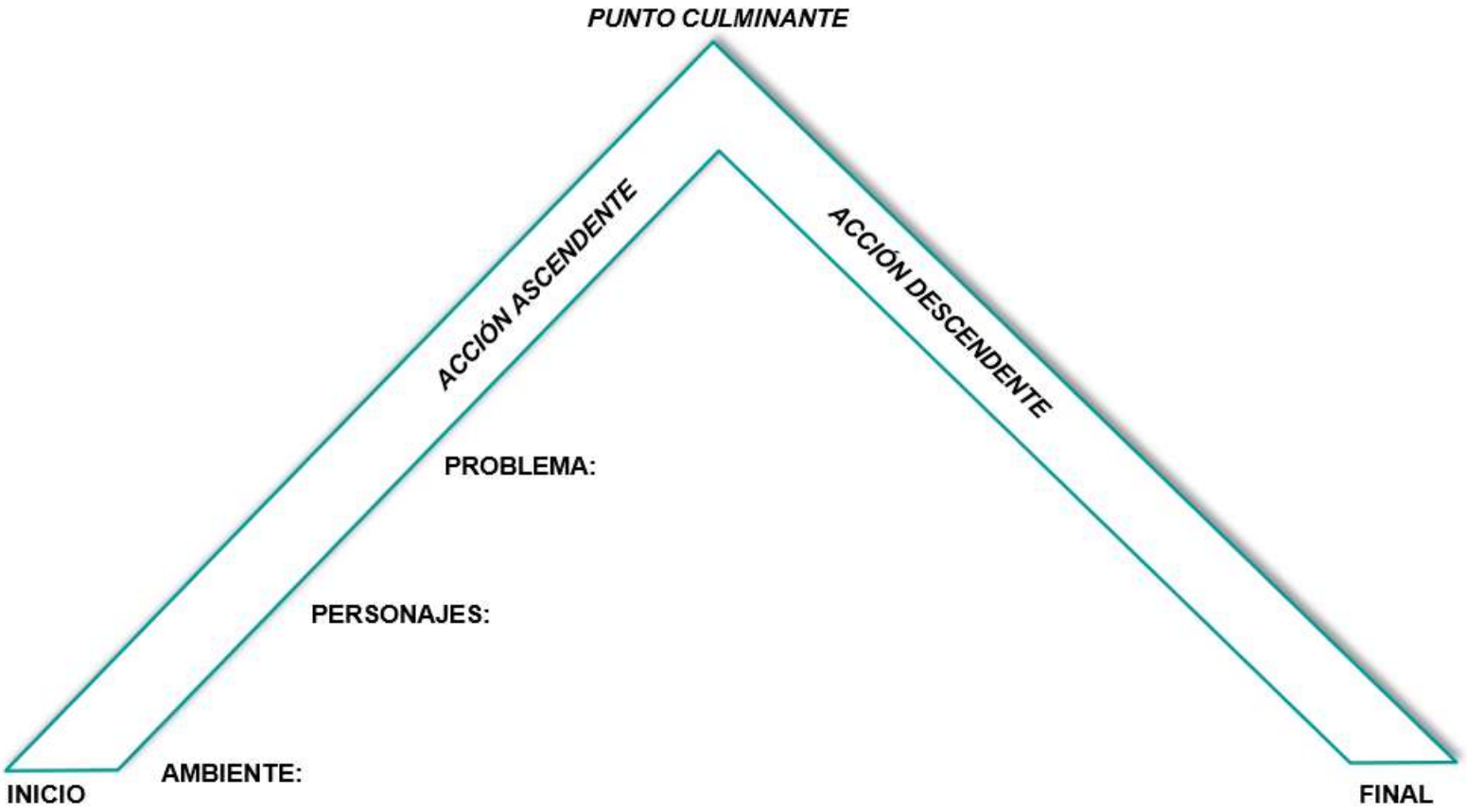
Zúñiga, M. (1994). *Del constructivismo al construccionismo.* Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. http://www.mep.go.cr/educacion/ constructivismo.asp

ANEJO 1: Organizadores Gráficos

Nombre: _____ Fecha: _____

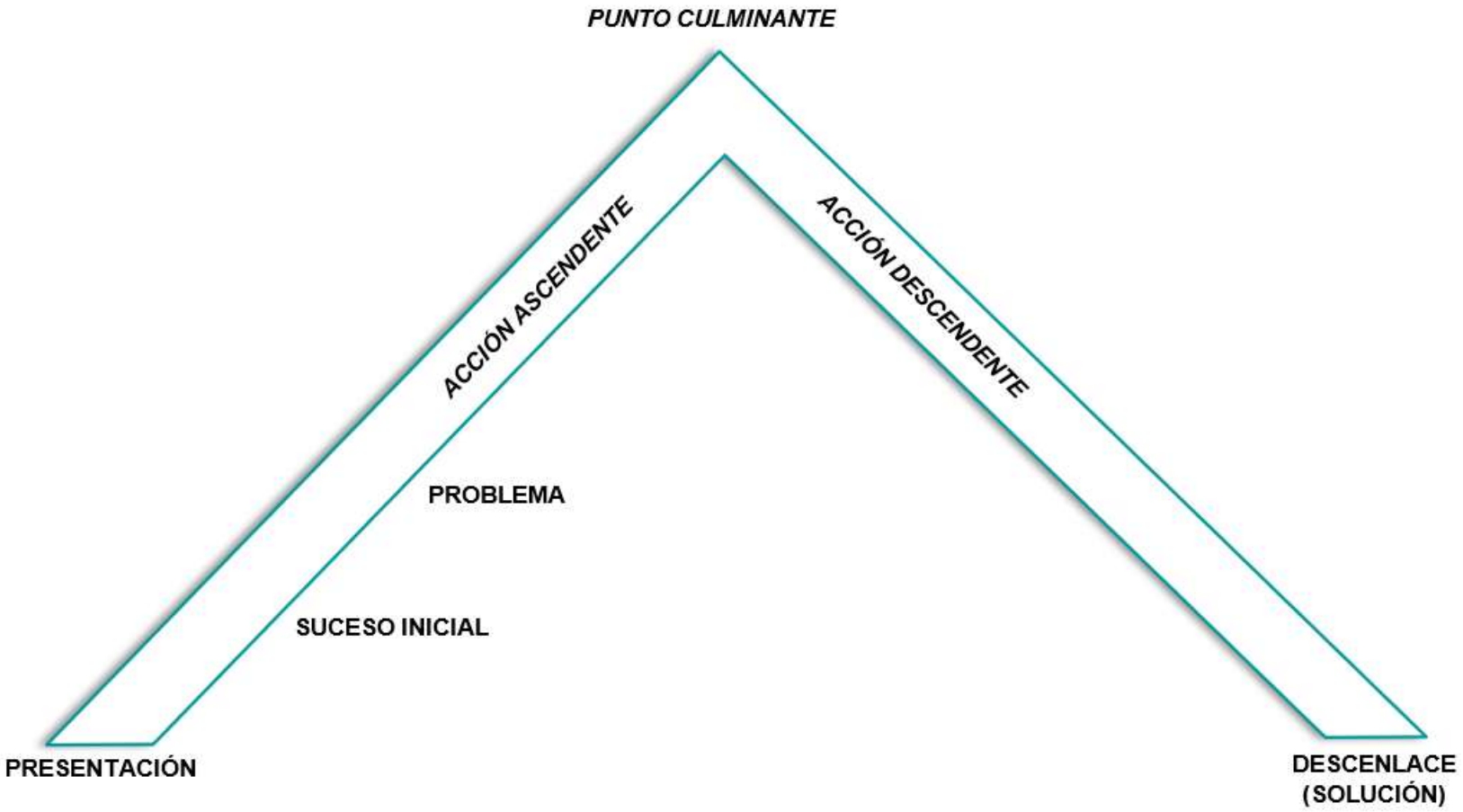
Cuento: _____

MAPA DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO



Nombre: _____ Fecha: _____
Cuento: _____

MAPA DE LA ESTRUCTURA DE CUENTOS CLÁSICOS



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

ORGANIZADOR DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO:

INTENTOS/RESULTADOS

TÍTULO

AMBIENTE

PERSONAJES

PROPÓSITO

PROBLEMA

INTENTOS		RESULTADOS
	⇨	
	⇨	
	⇨	
	⇨	

SOLUCIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

ORGANIZADOR DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO Y SECUENCIA DE SUCESOS

TÍTULO

AMBIENTE

PERSONAJES

PROBLEMA

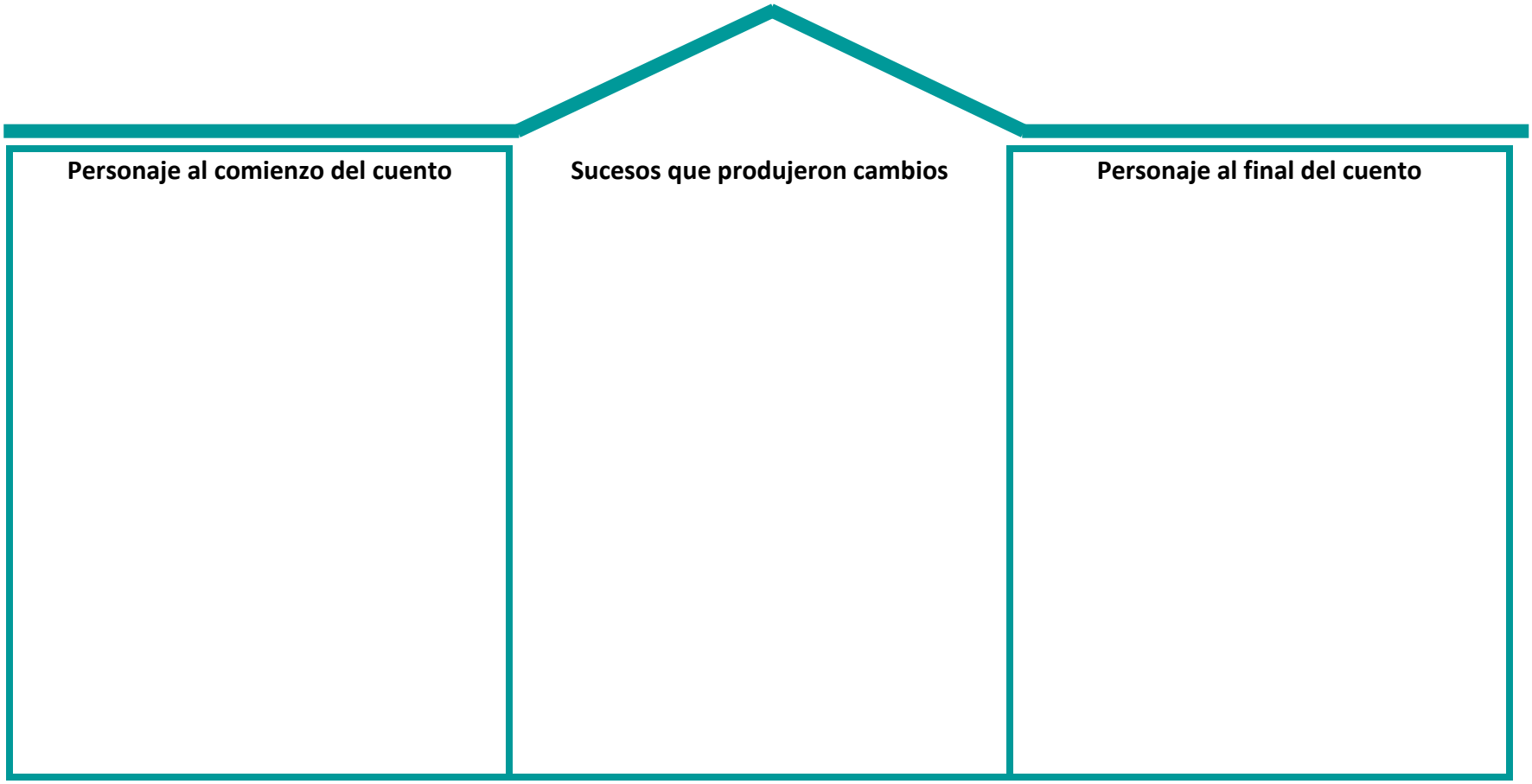
SUCESOS

SOLUCIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

MAPA DE CAMBIOS DE UN PERSONAJE



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

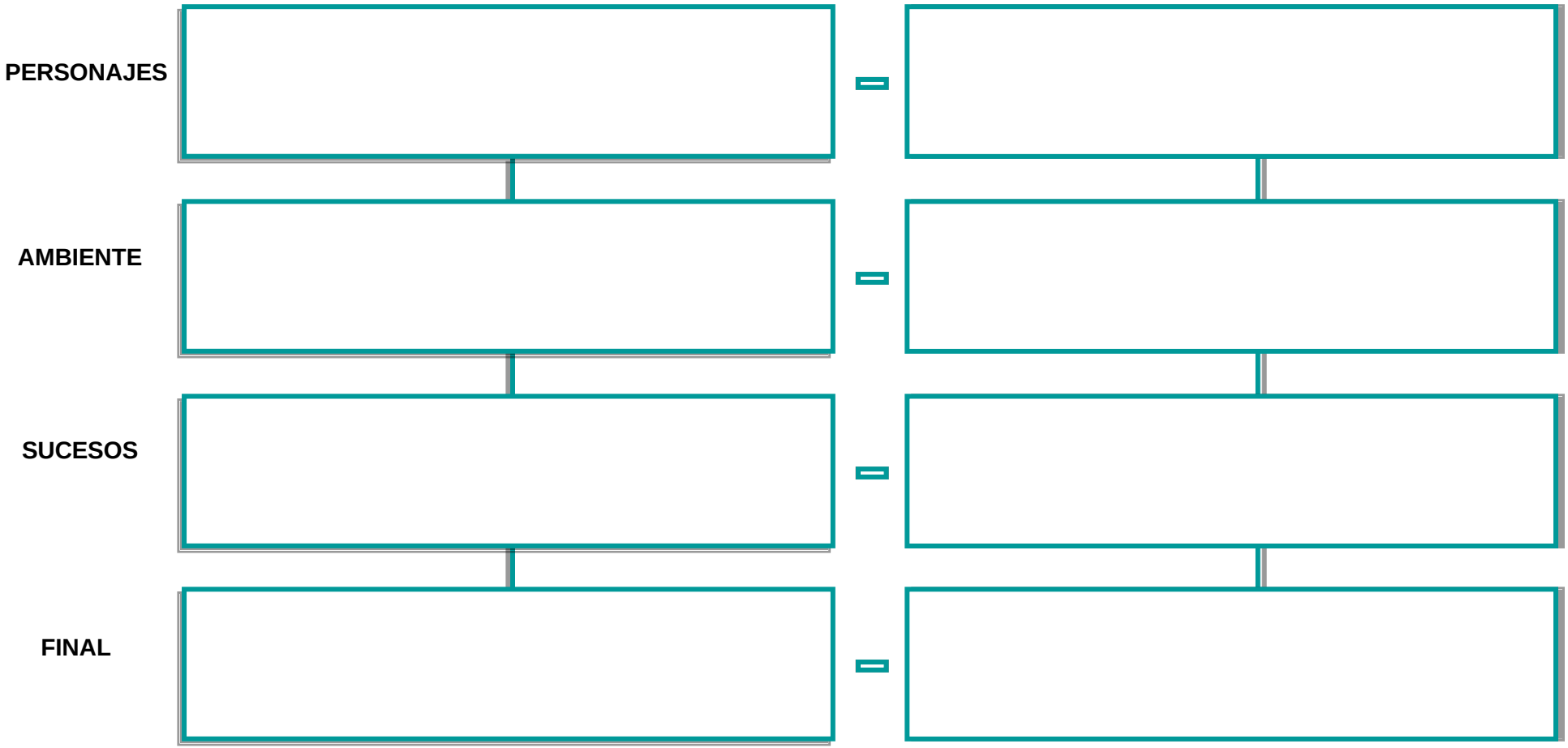
MAPA DE DOS CUENTOS

CUENTO A: _____

_____

CUENTO B: _____

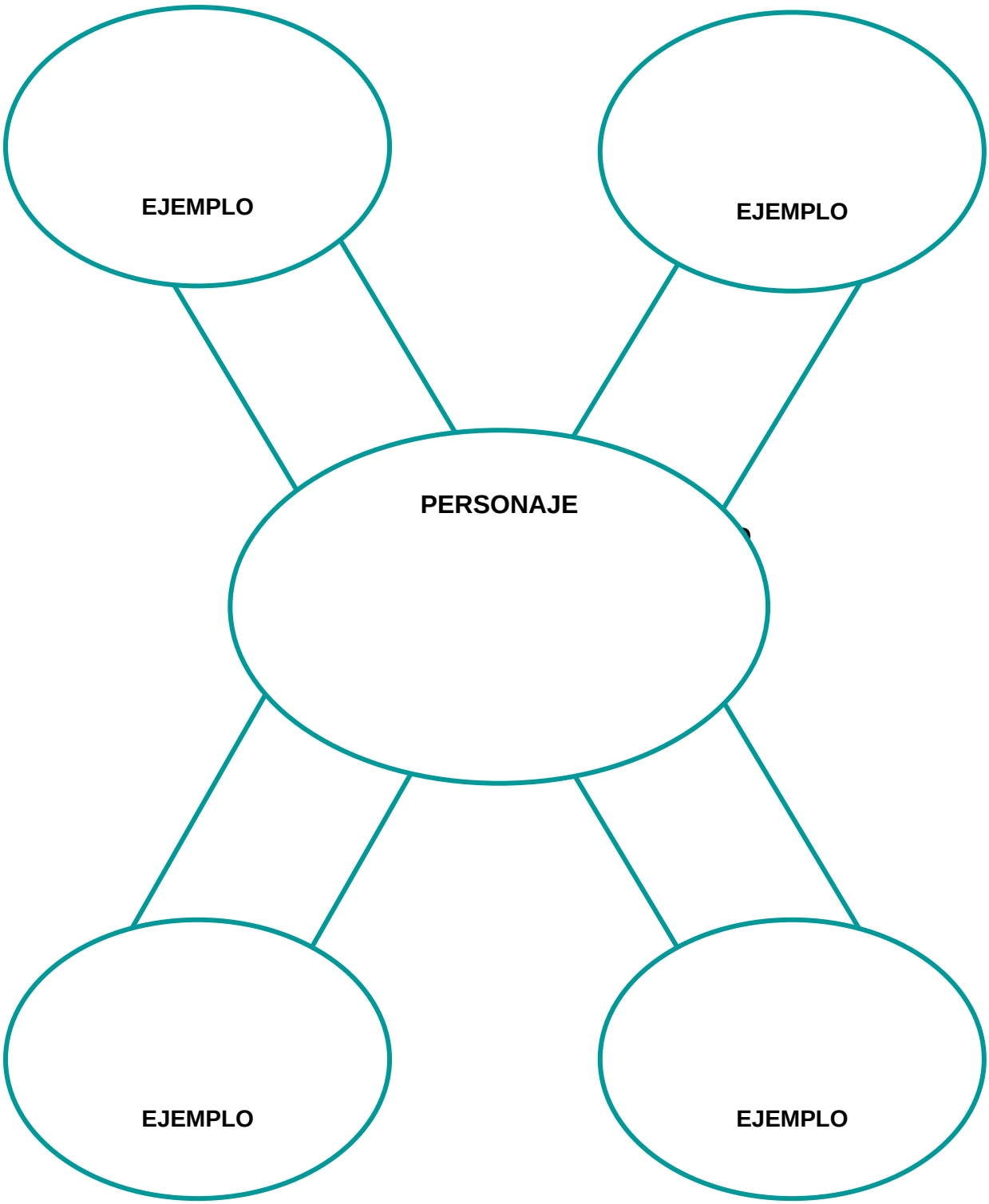
_____



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

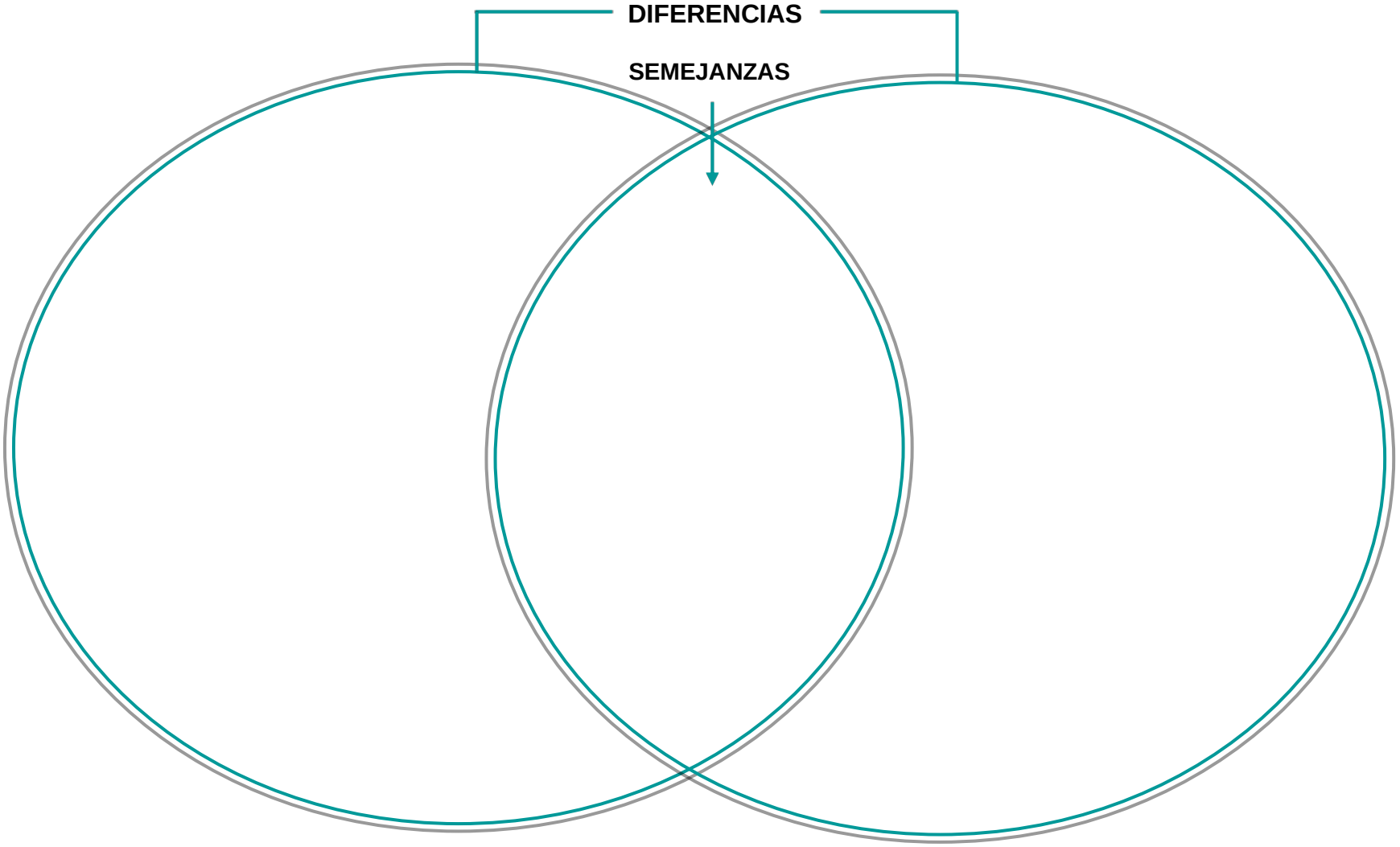
RED DE RASGOS DE UN PERSONAJE



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

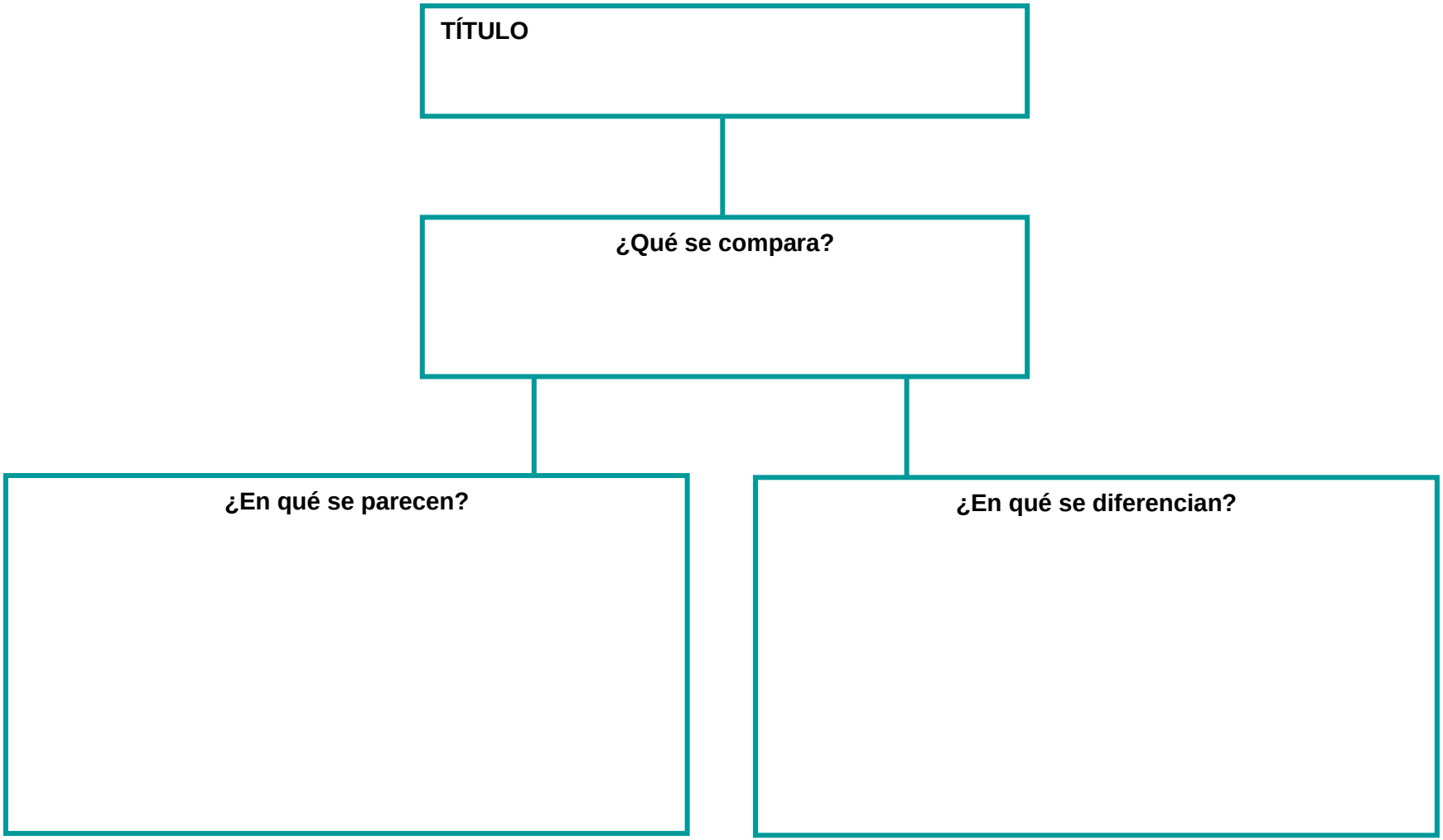
DIAGRAMA DE VENN



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

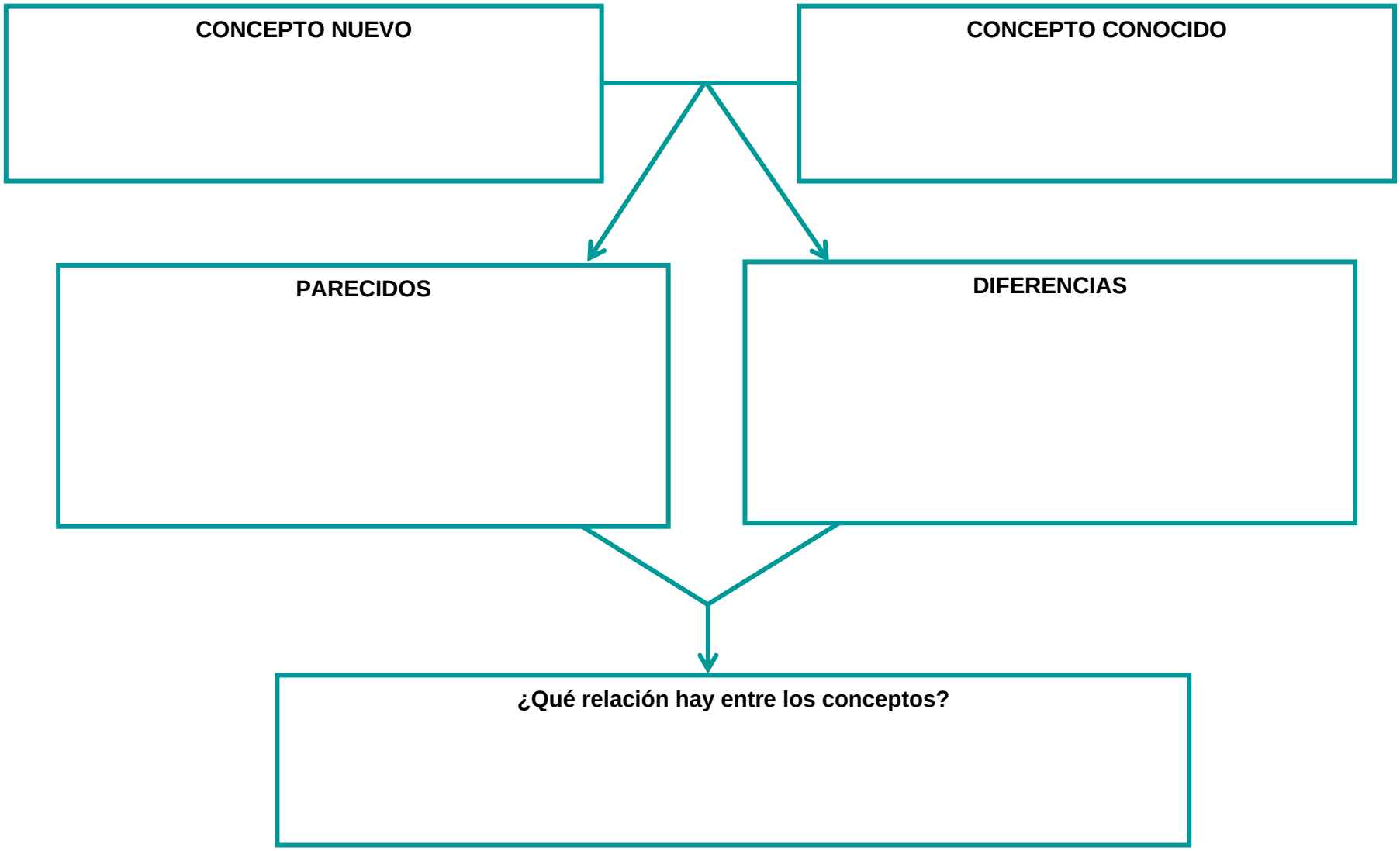
ESQUEMA PARA COMPARAR Y CONTRASTAR



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

ANALOGÍAS

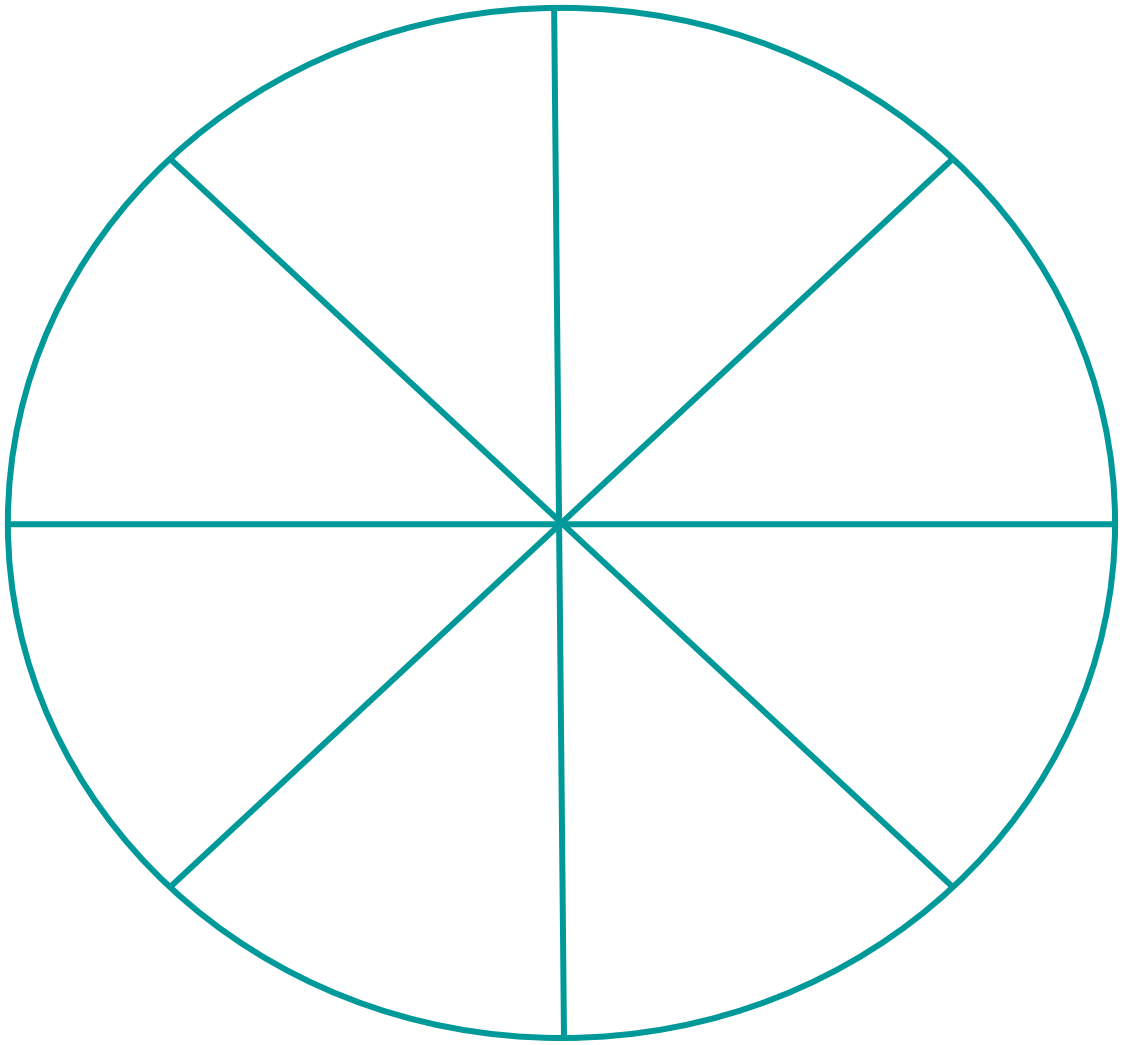


Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

MAPA DE CUENTOS CIRCULARES

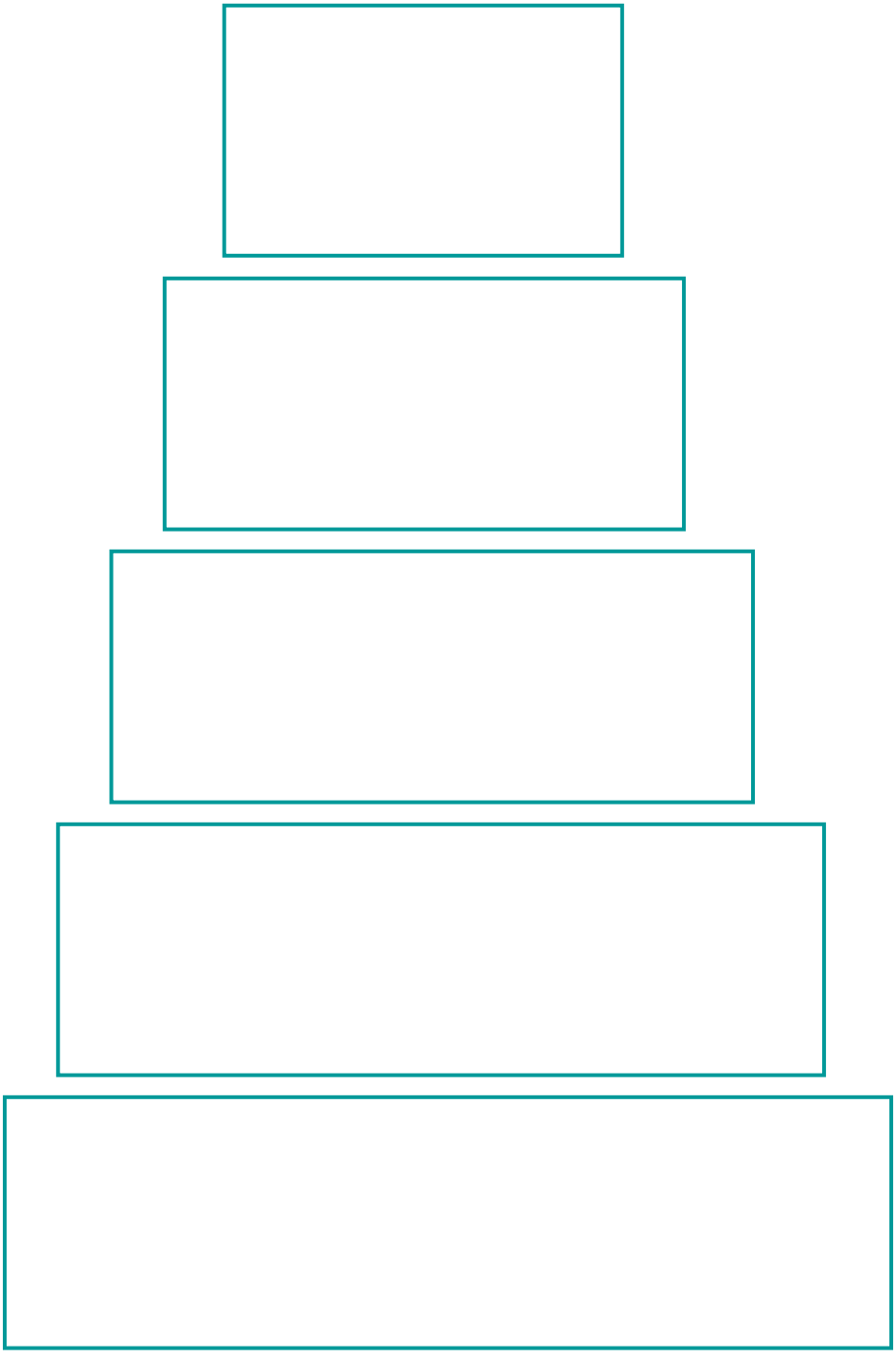
(para cuentos que comienzan y terminan en el mismo punto)



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS

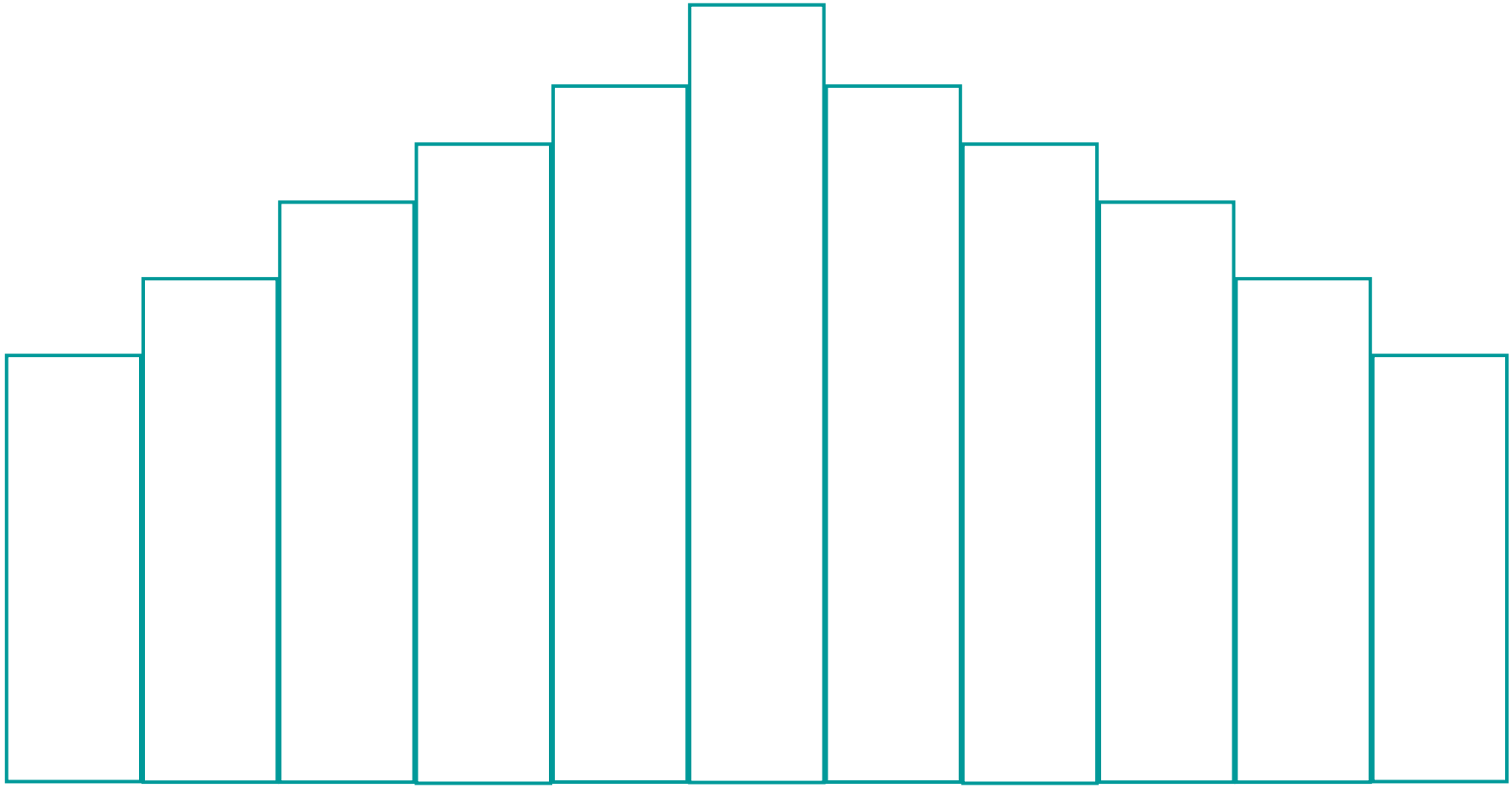


Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS

(para cuentos con acumulación que luego son eliminados)

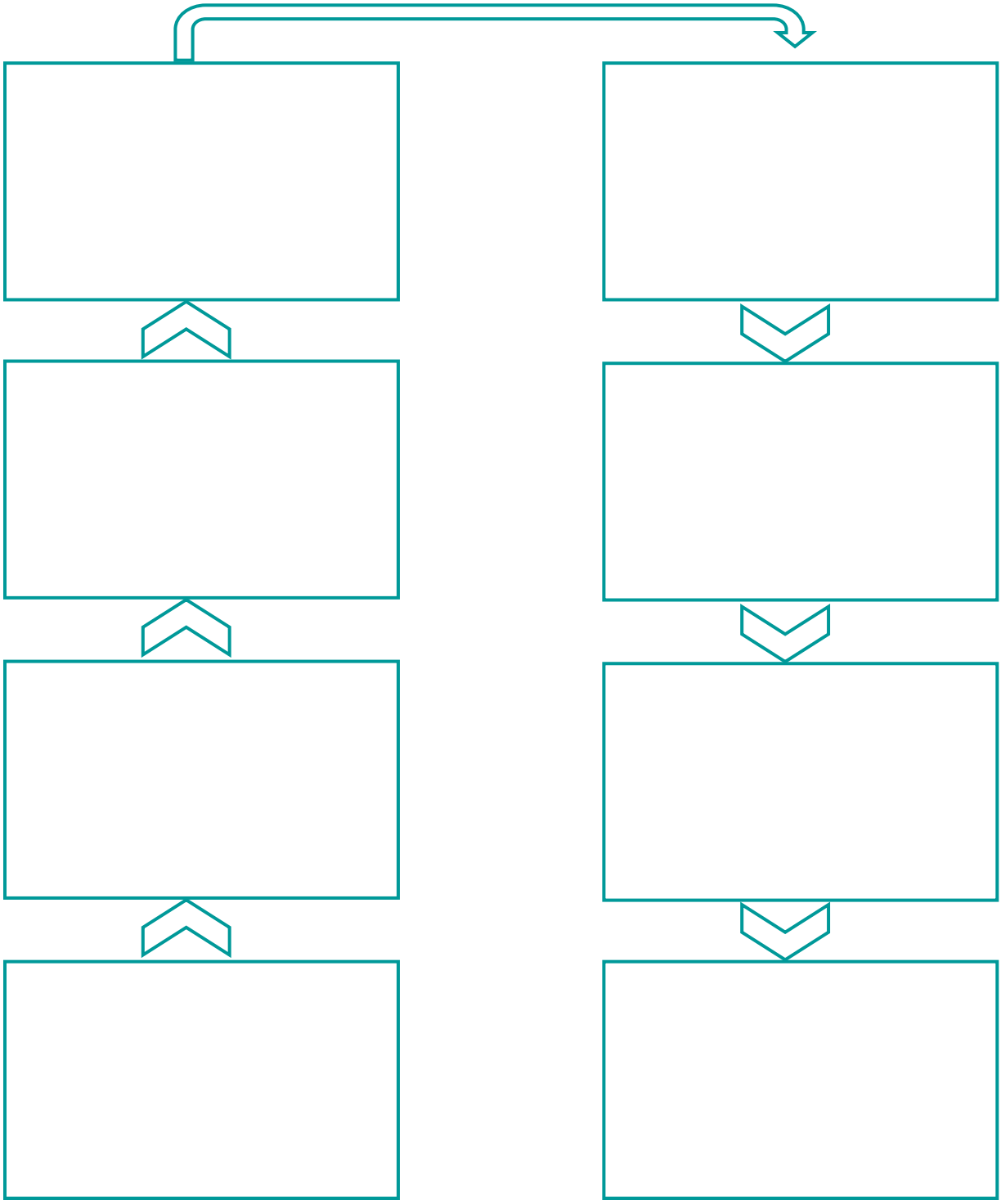


Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

MAPA DE CUENTOS ACUMULATIVOS

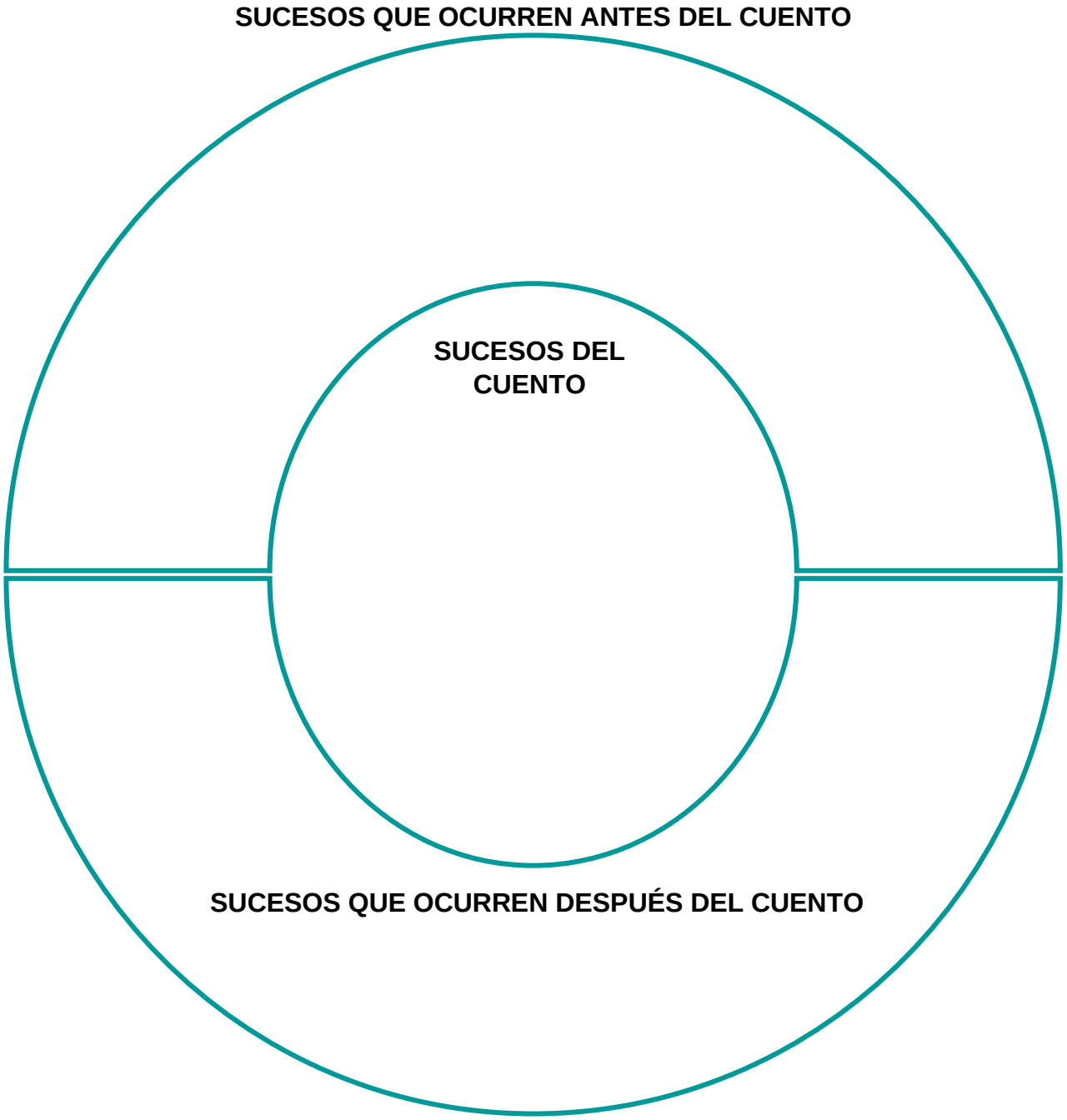
(para cuentos con repetición de sucesos en orden inverso)



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

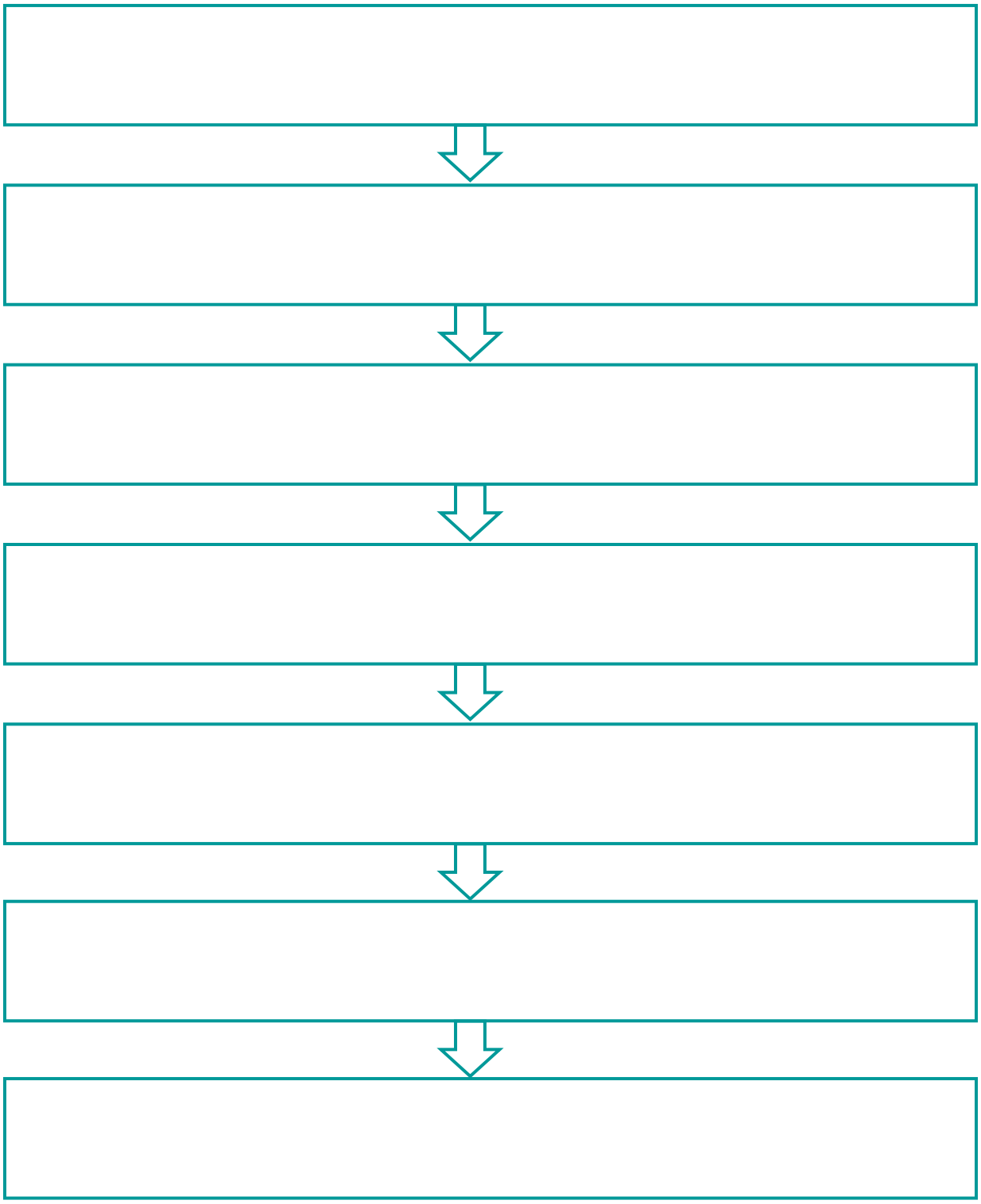
MAPA DE UN CUENTO INTERCALADO



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

ESQUEMA PARA ANALIZAR SECUENCIA DE SUCESOS

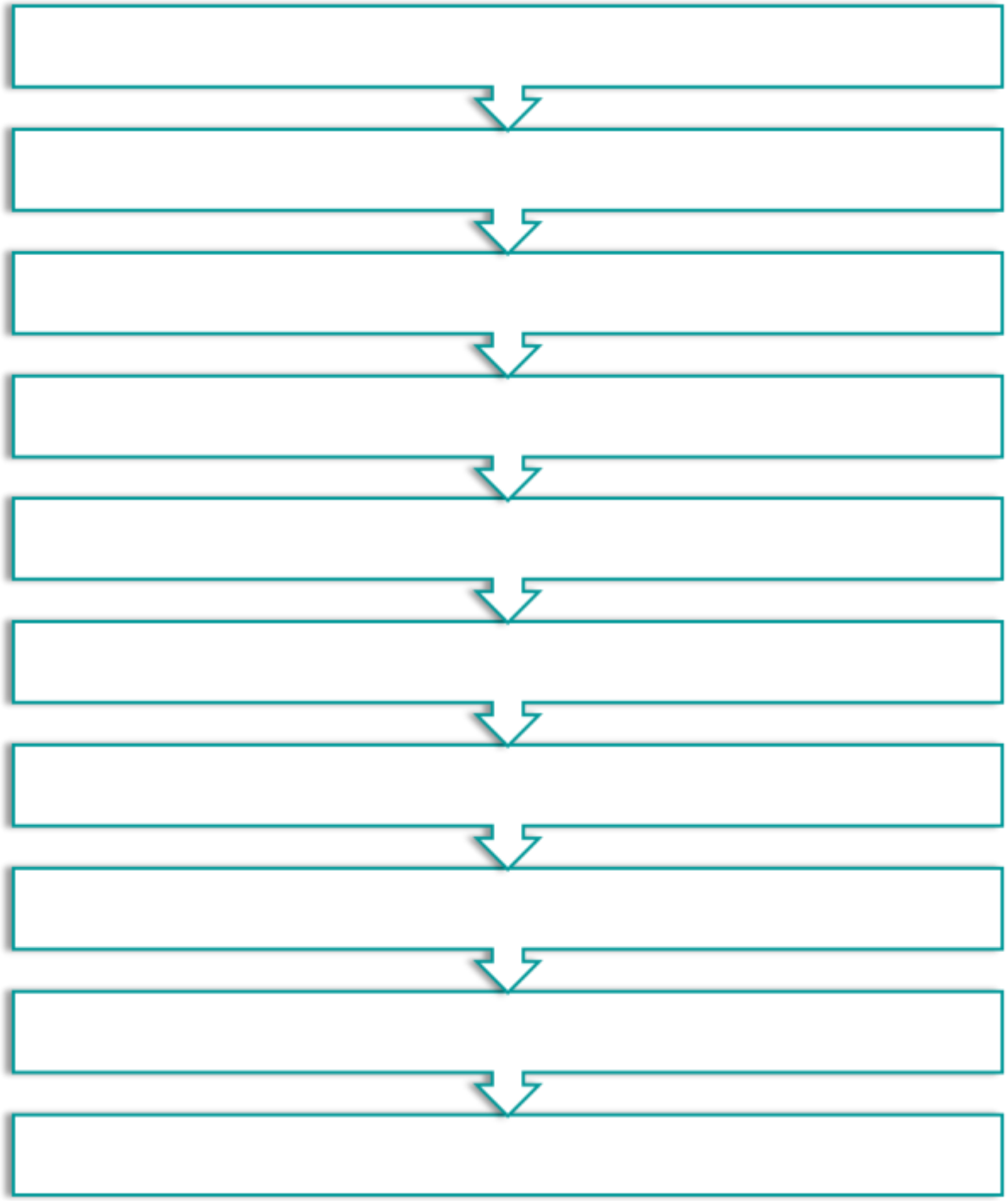


Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

LÍNEA CRONOLÓGICA DE SUCESOS

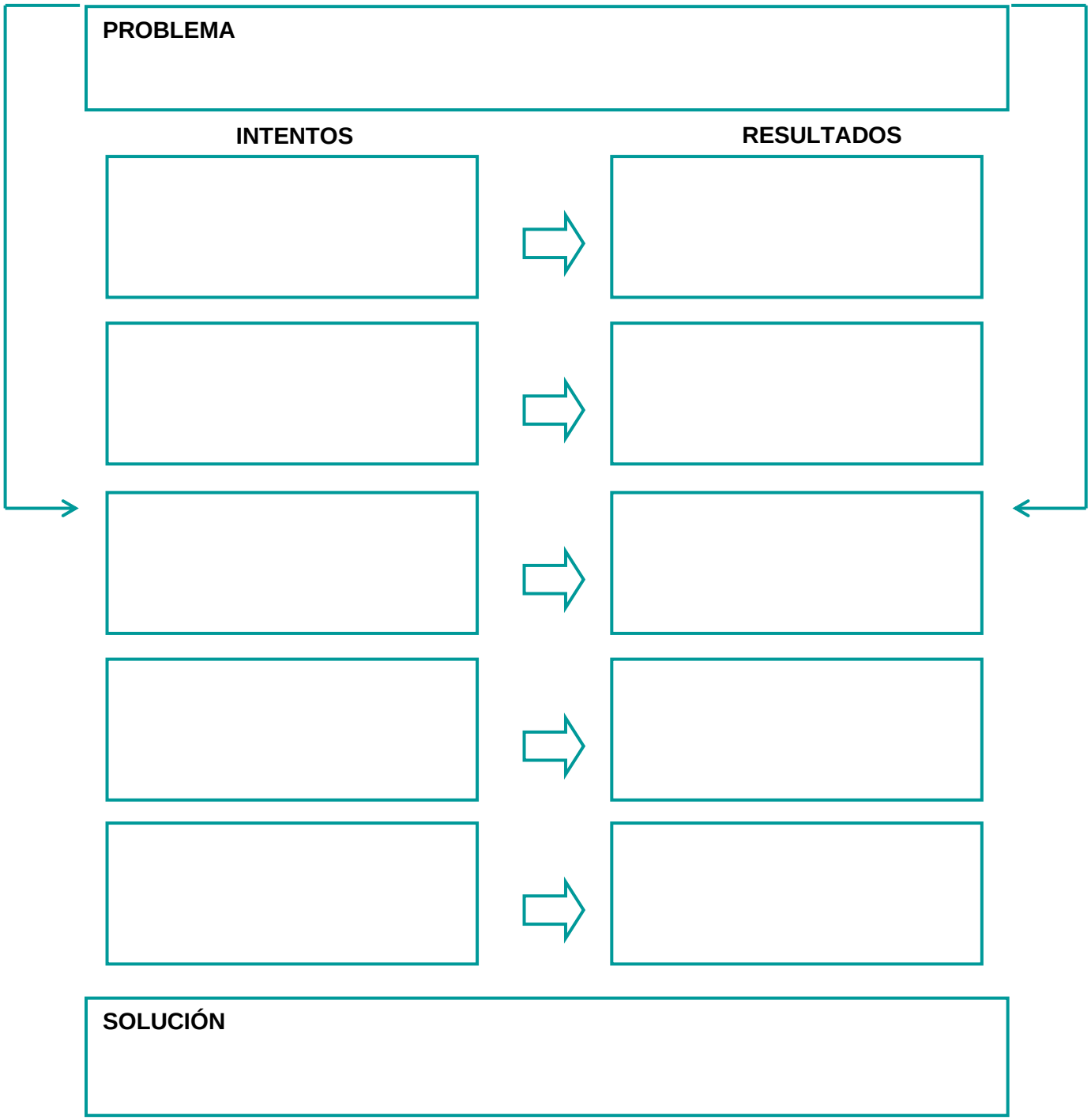
FECHA **SUCESO**



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

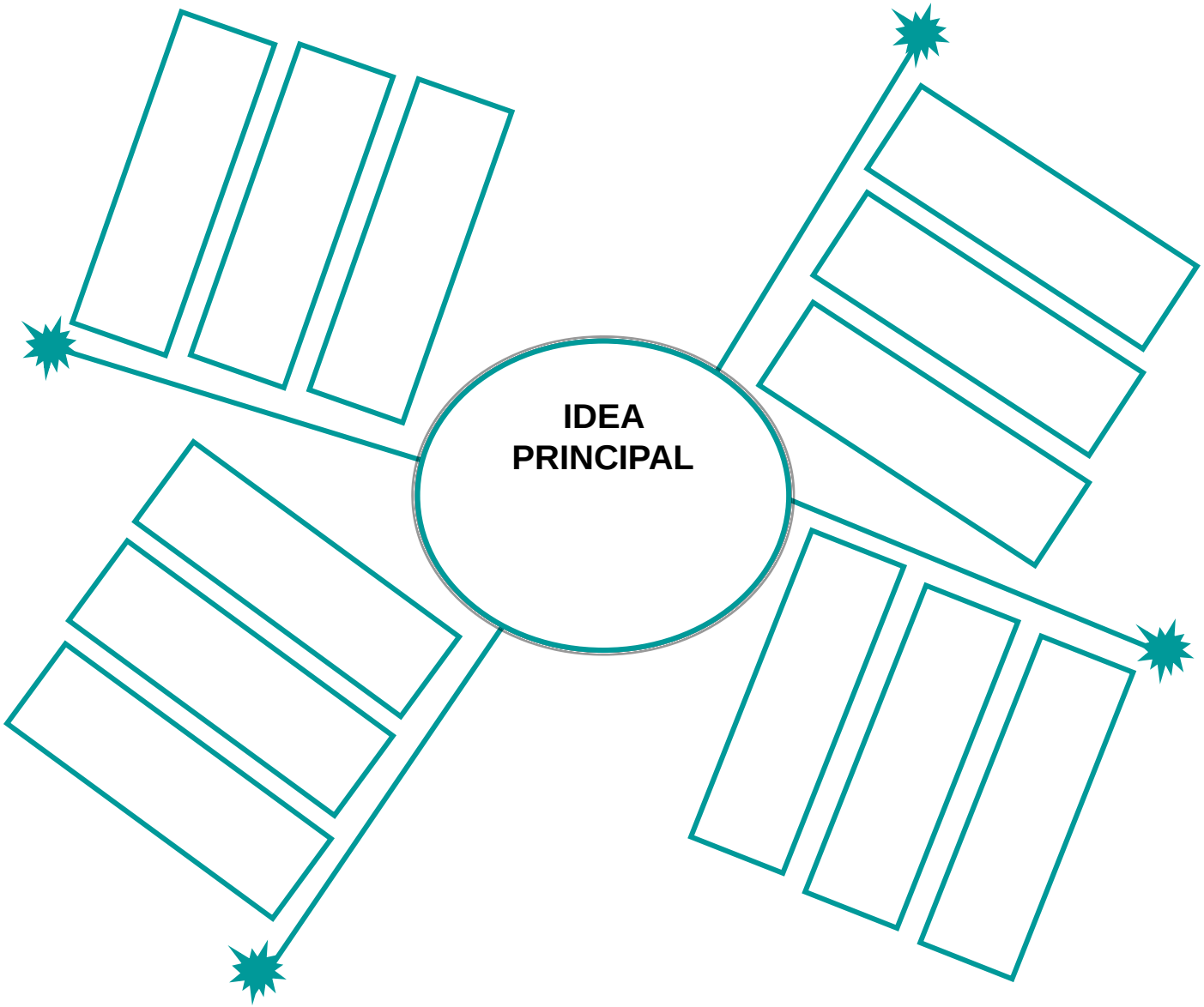
ESQUEMA PARA ANALIZAR LA RELACIÓN PROBLEMA Y SOLUCIÓN



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN

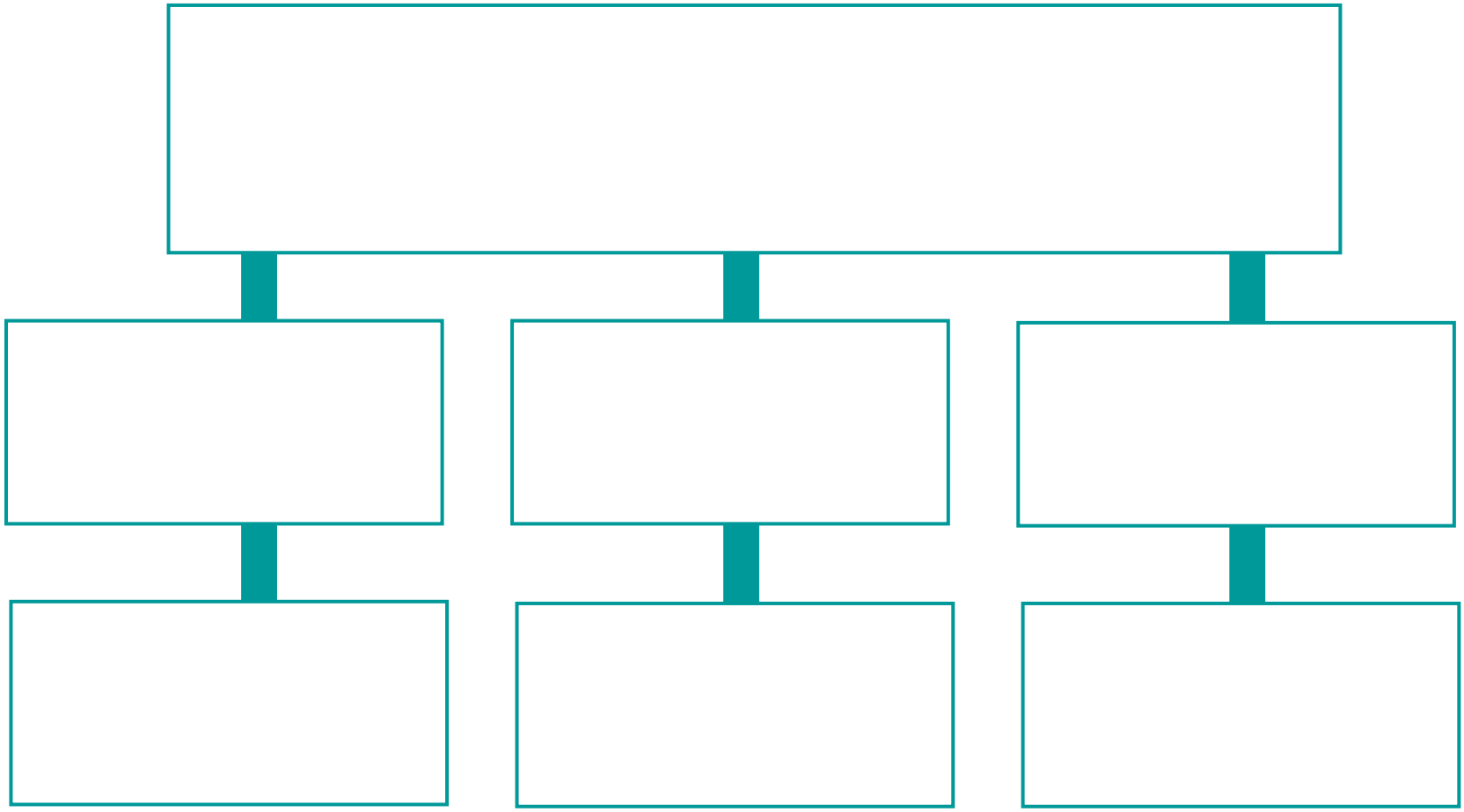
DETALLES

IDEA PRINCIPAL

Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

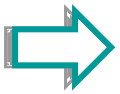
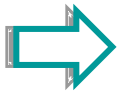
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE IDEA PRINCIPAL Y DETALLES QUE LA JUSTIFICAN



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

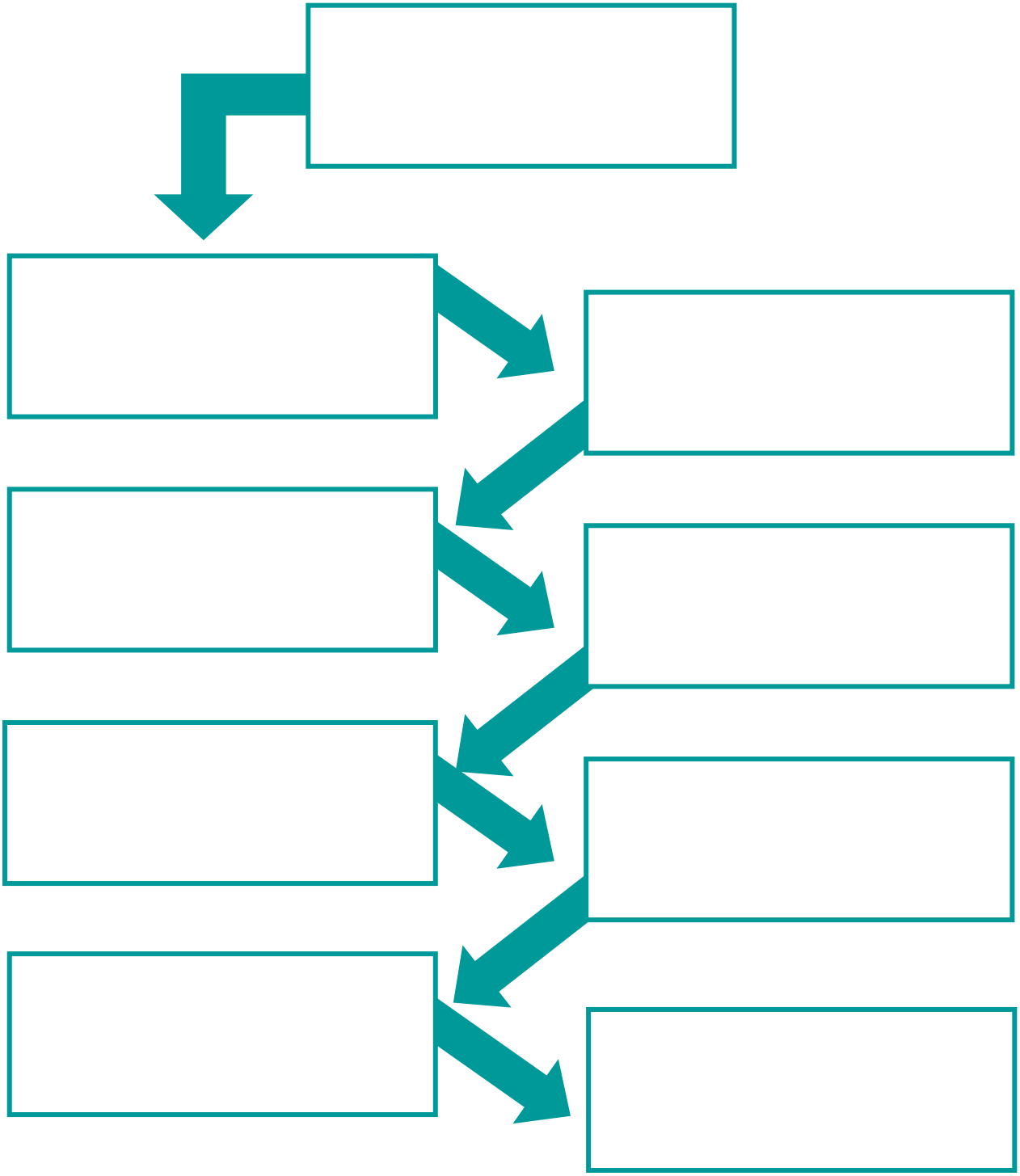
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO

CAUSA ¿Por qué ocurre algo?		**EFECTO** ¿Qué ocurre?
		
		

Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

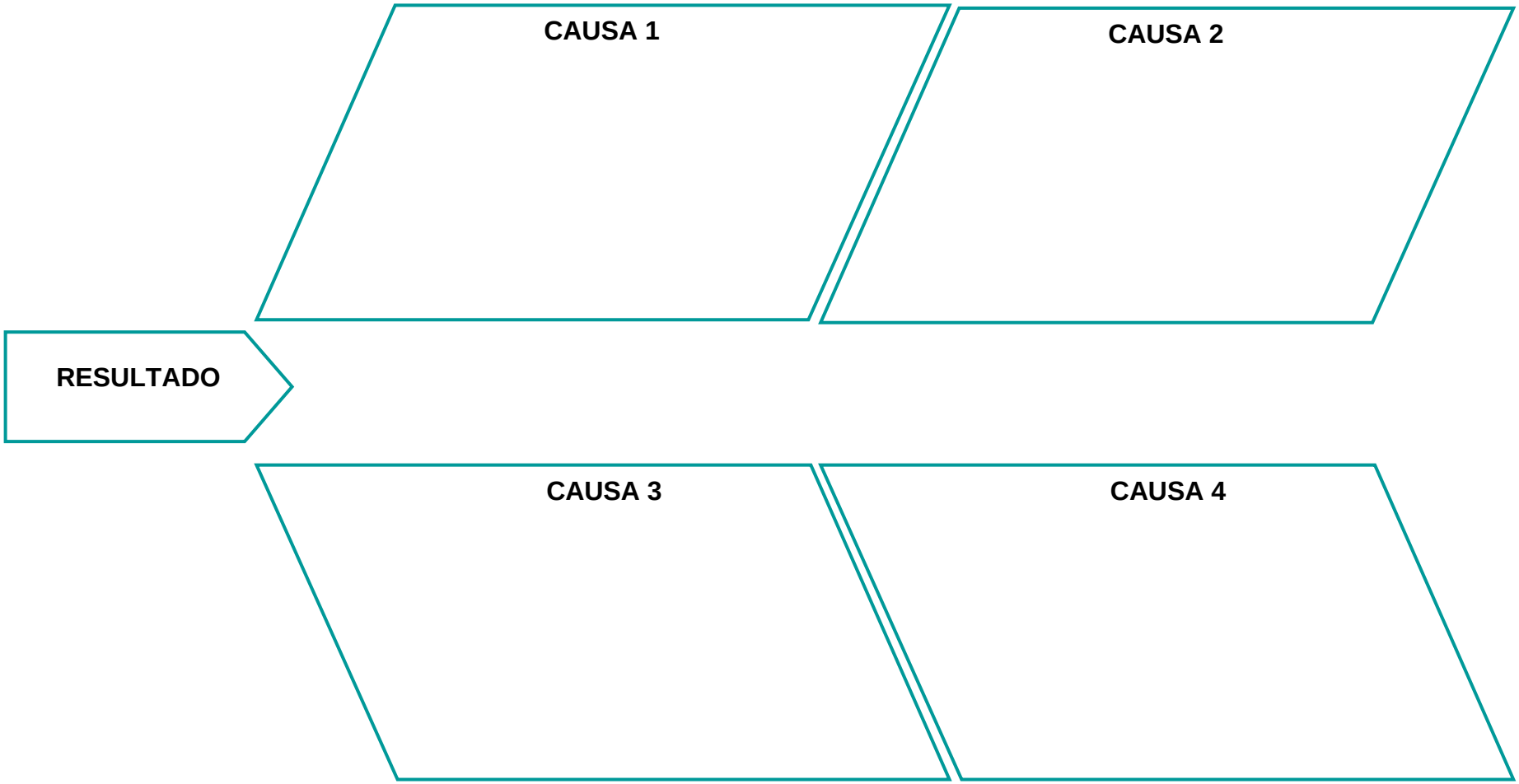
ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO: CADENA DE SUCESOS



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CAUSA Y EFECTO: MÚLTIPLES CAUSAS



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

TABLA DE PREDICCIONES

PÁGINA	PREDICCIÓN	SUCESOS

Nombre: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

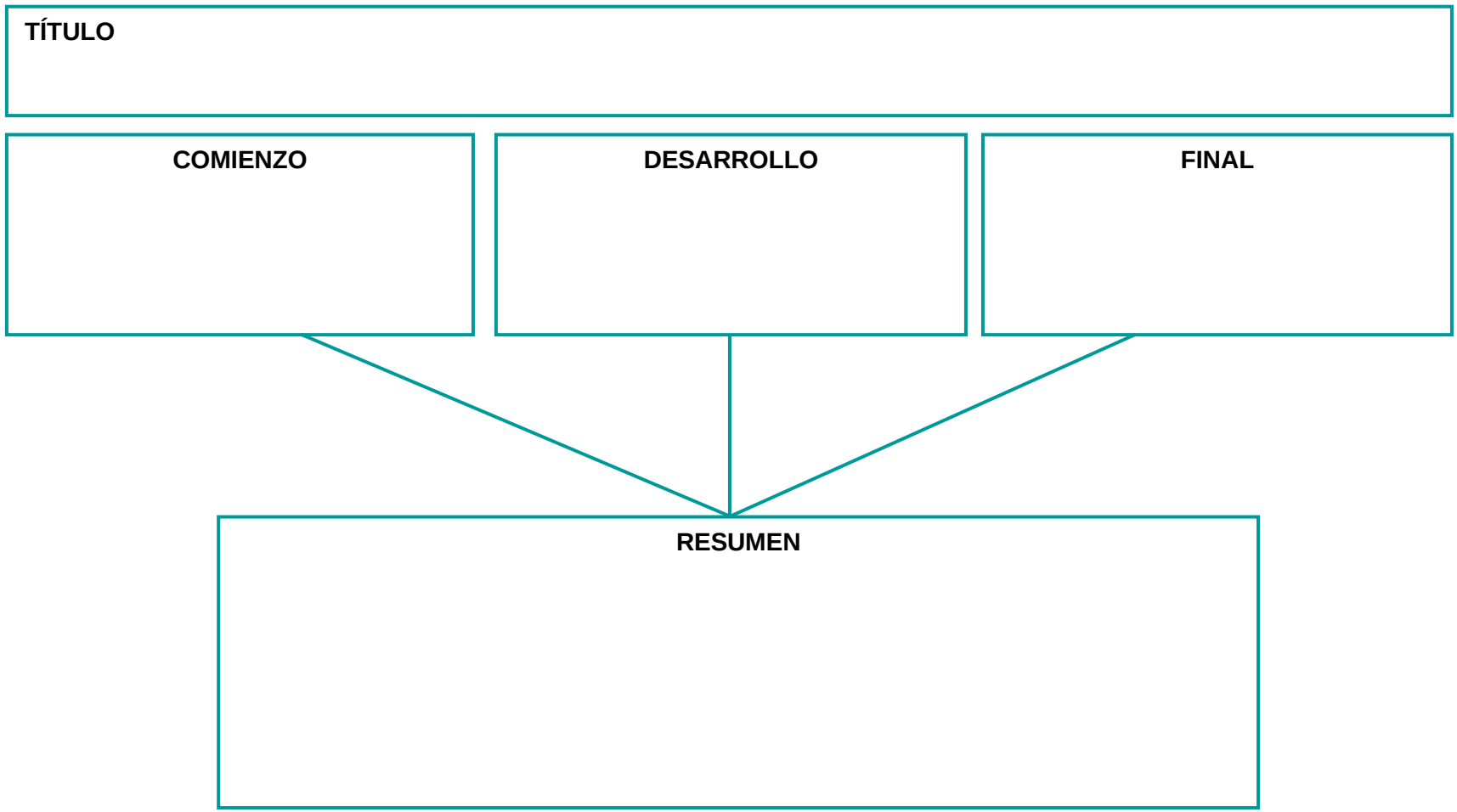
TABLA "S-Q-A"

¿QUÉ SABEMOS?	¿QUÉ QUEREMOS APRENDER?	¿QUÉ APRENDIMOS?

Nombre: _____ Fecha: _____

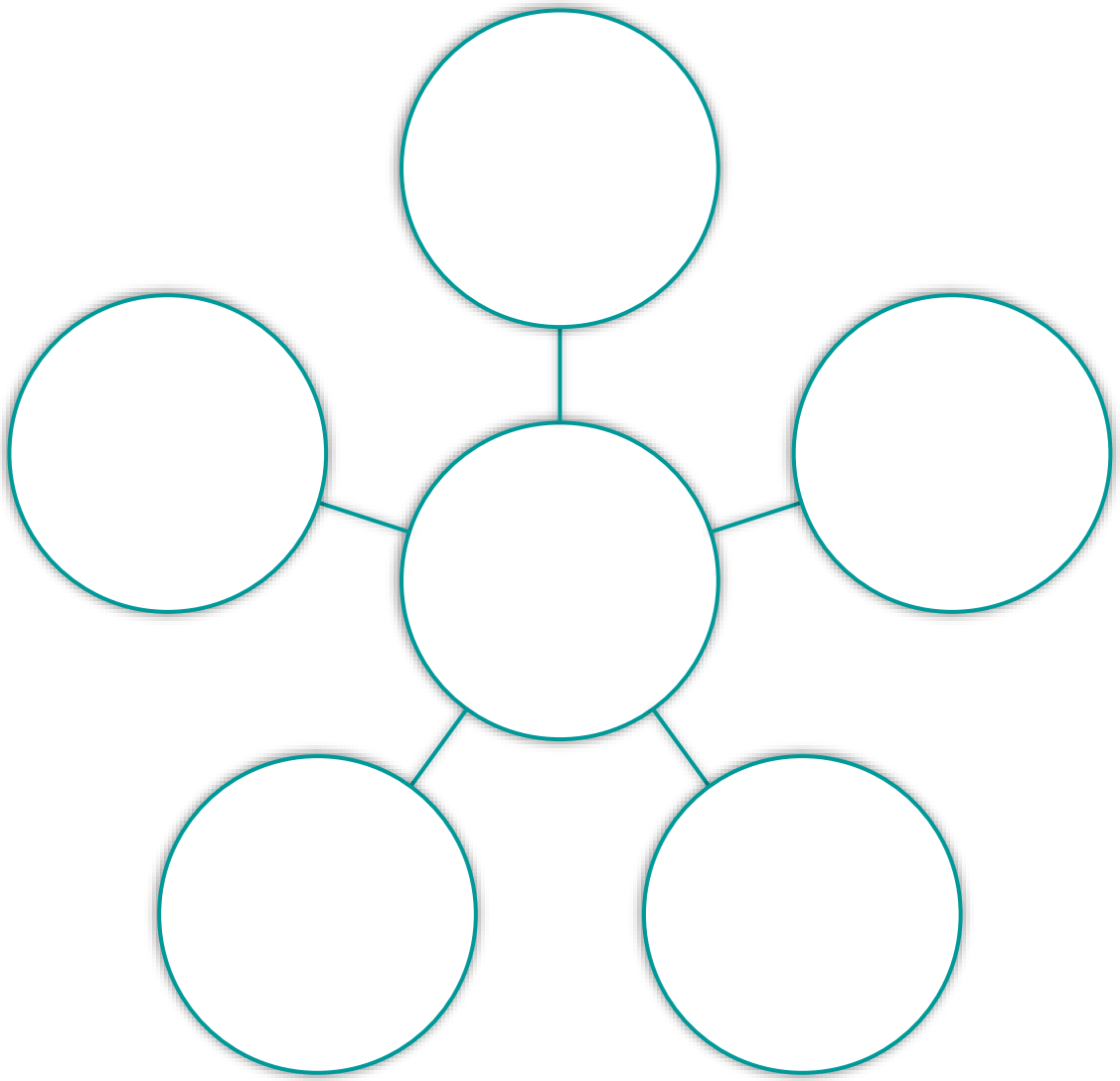
Texto: _____

AYUDAS GRÁFICAS PARA RESÚMENES DE FICCIÓN



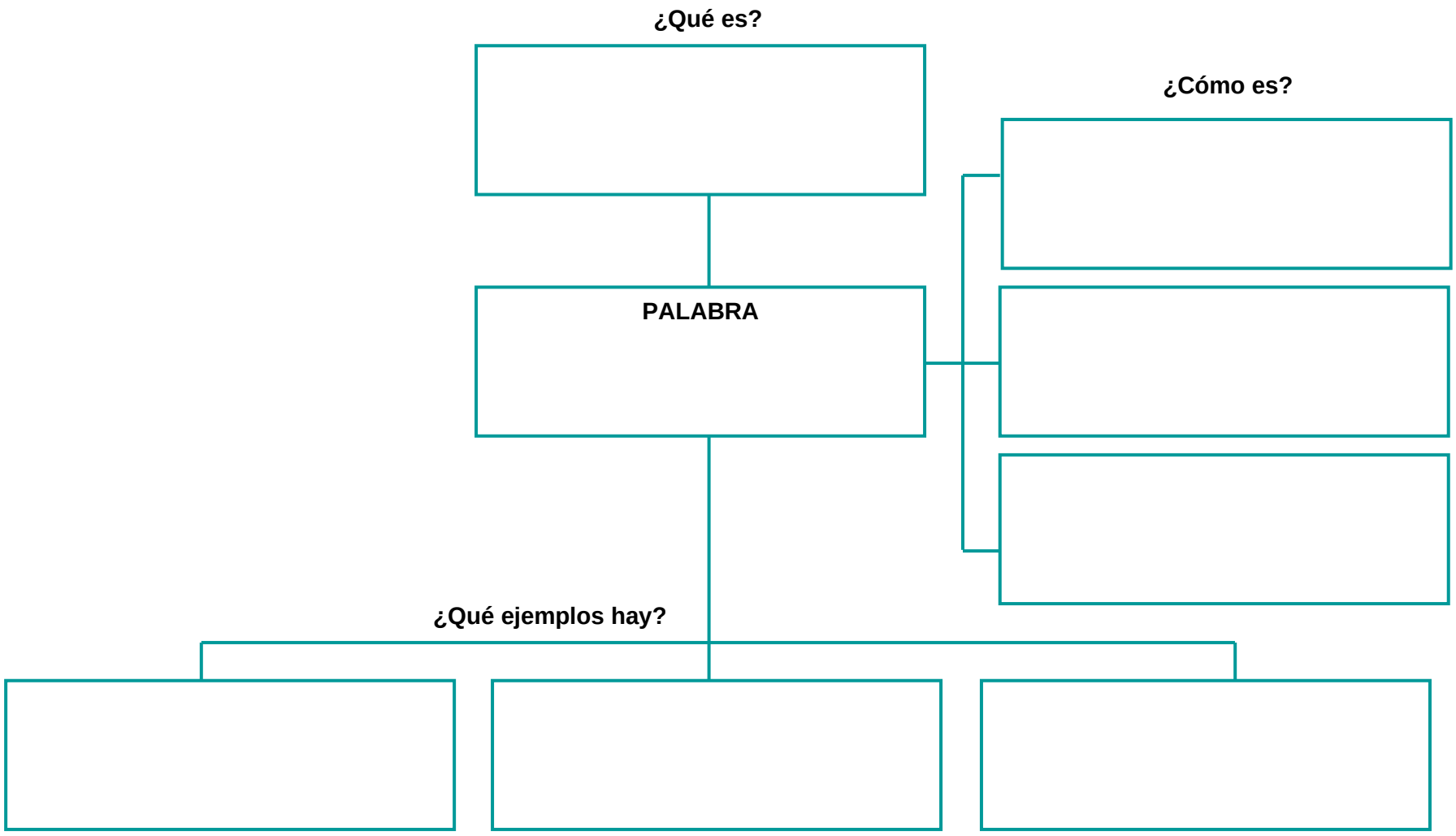
Nombre: _____ Fecha: _____

MAPA SEMÁNTICO



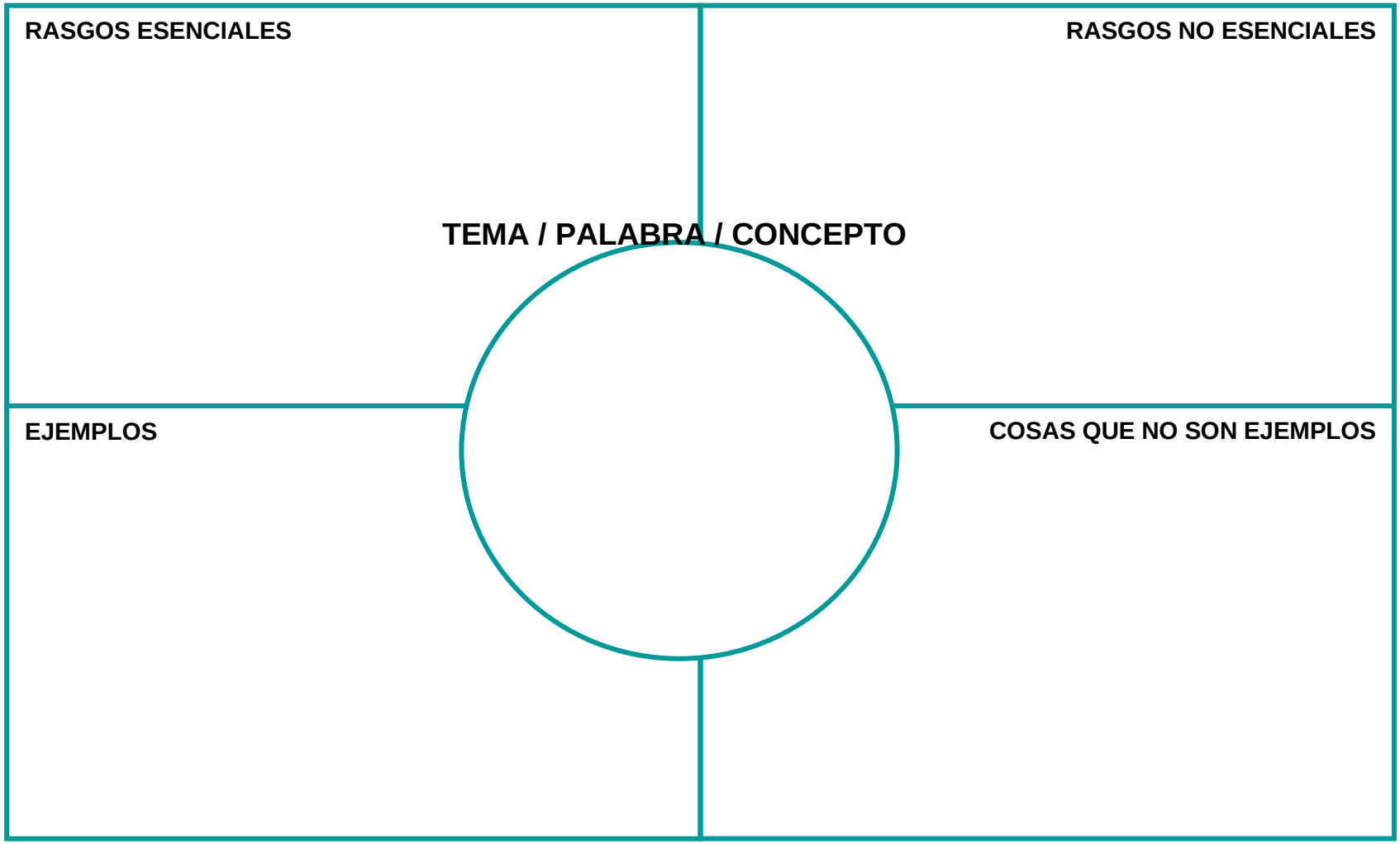
Nombre: _____ Fecha: _____

MAPA DE PALABRAS



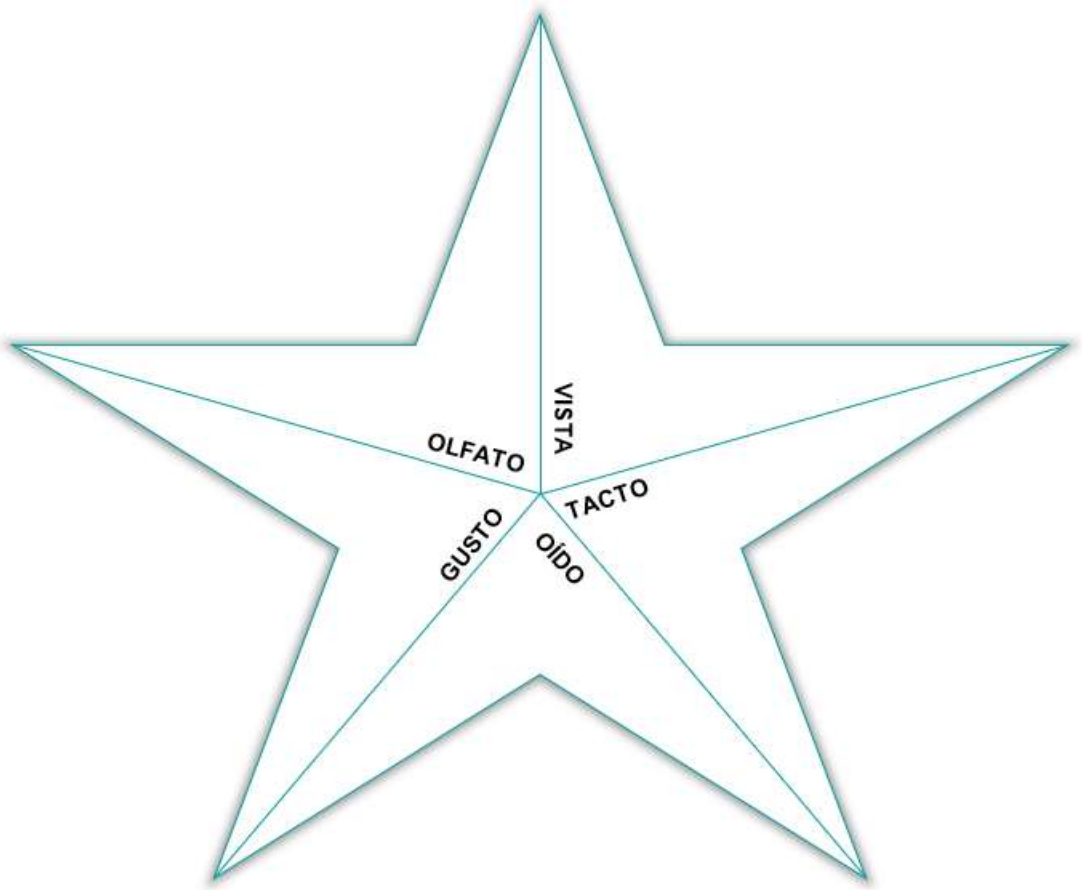
Nombre: _____ Fecha: _____

MODELO DE *FRAYER*



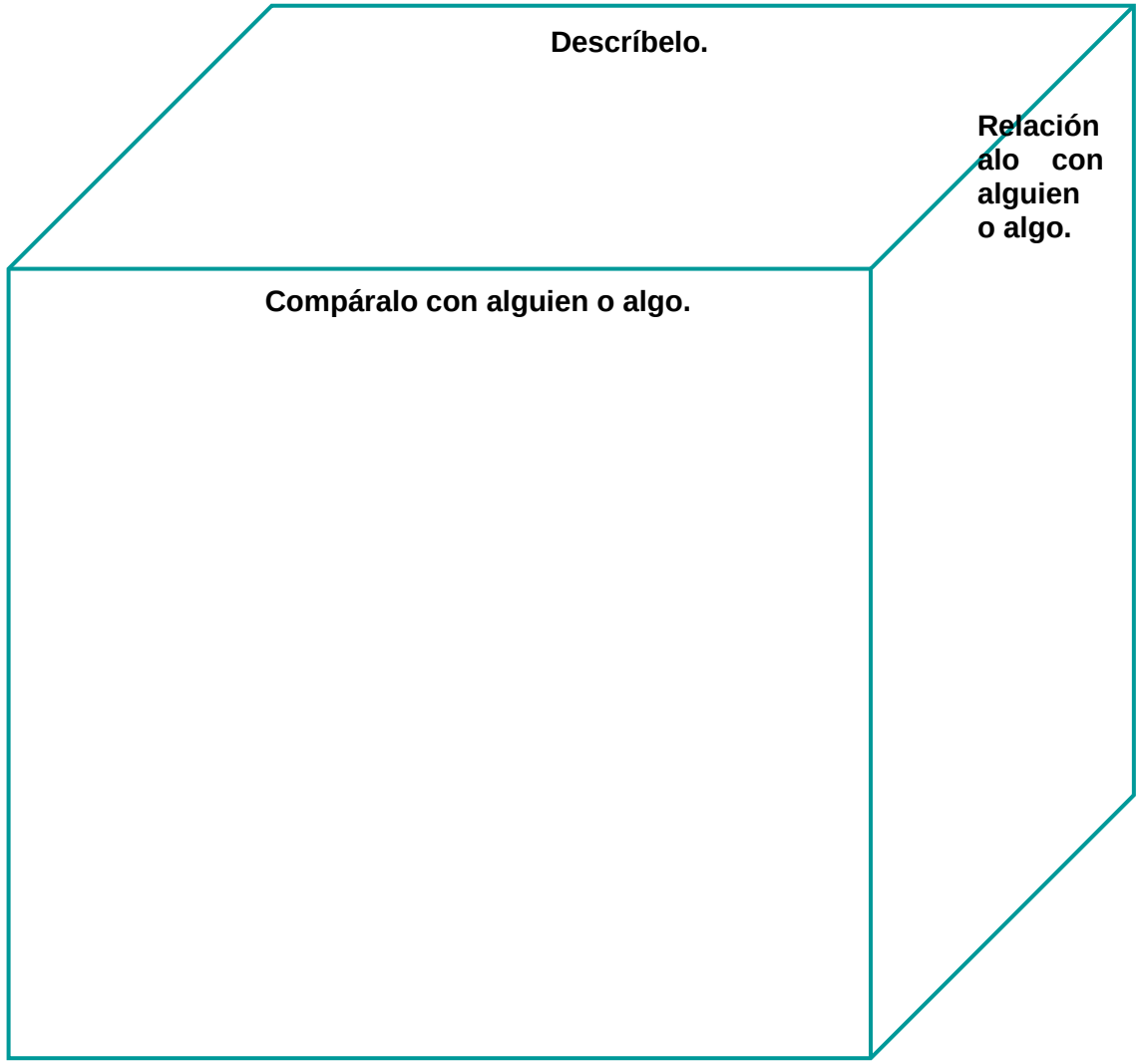
Nombre: _____ Fecha: _____

ESTRELLA DE SENTIDOS PARA DESCRIPCIONES



Nombre: _____ Fecha: _____

CUBO PARA DESCRIPCIONES



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

GUION NARRATIVO PARA APUNTAR IDEAS

COMIENZO	PROBLEMA	SUCESOS

COMPLICACIONES	FINAL

Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

AYUDA GRÁFICA PARA TEXTOS PERSUASIVOS

POSTURA

RAZONES

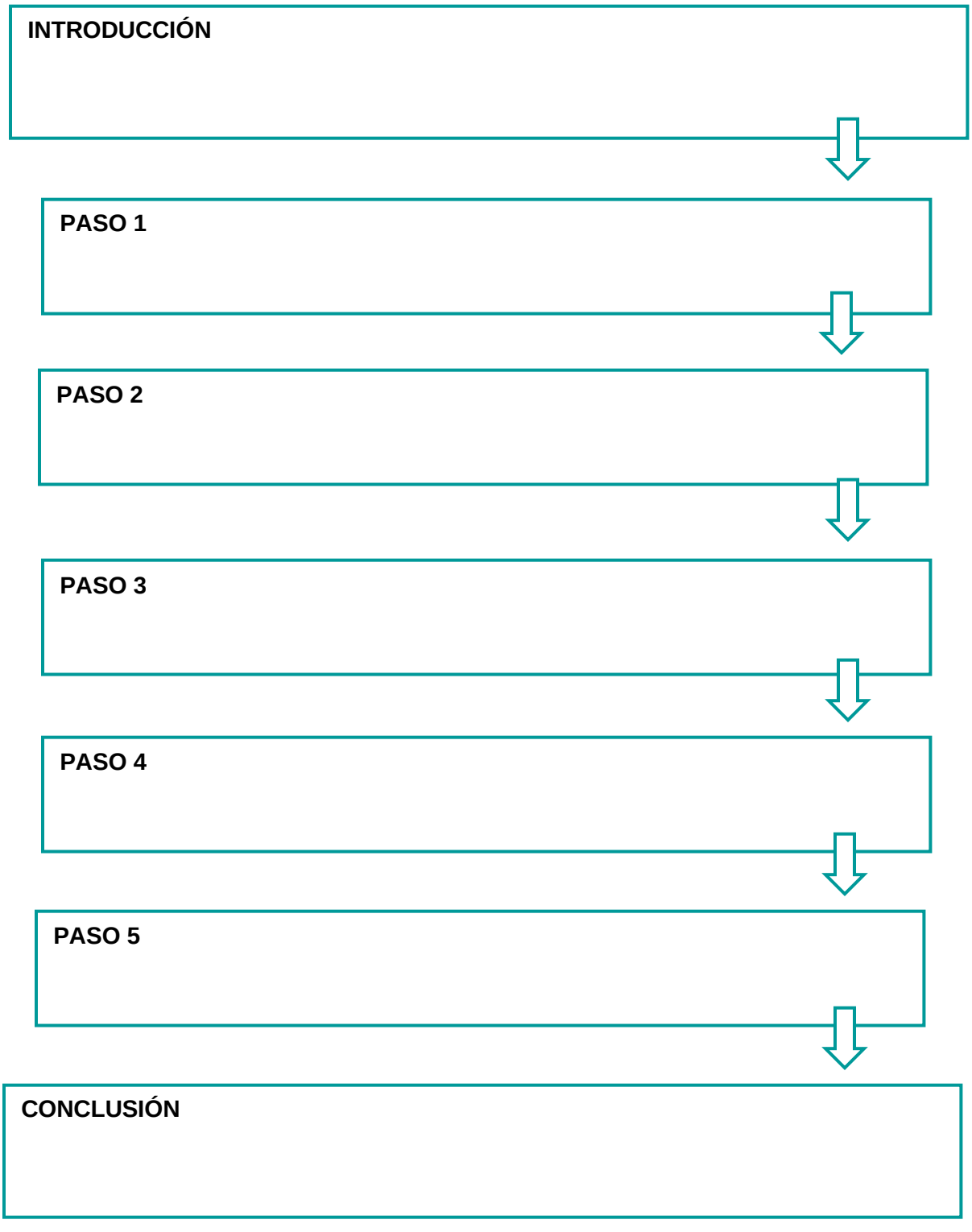
EVIDENCIA

CONCLUSIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

ESQUEMA PARA ANALIZAR TEXTO DE INSTRUCCIONES



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

AYUDA GRÁFICA PARA TEXTOS PERSUASIVOS

POSTURA

RAZÓN

EXPLICACIÓN

RAZÓN

EXPLICACIÓN

RAZÓN

EXPLICACIÓN

RAZÓN

EXPLICACIÓN

CONCLUSIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

ACTIVIDAD PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS LECTORAS

Mis predicciones acerca de la lectura:

_____

_____

_____

¿Qué te recuerda la lectura?

_____

_____

_____

Si fueses el personaje principal del cuento, ¿cómo resolverías el problema?

_____

_____

_____

Nombre: _____ Fecha: _____

CONEXIONES PARA PENSAR, ESCRIBIR Y LEER

Pega la ilustración aquí.

Observa la ilustración:

1. **Piensa** sobre la ilustración que observas.
2. Haz tus **conexiones.** ¿Qué recuerdas que guarde relación con la ilustración?
3. **Habla** sobre la ilustración con tu compañero.
4. **Escribe** varias palabras sobre la ilustración.

_____ _____ _____

_____ _____ _____

_____ _____ _____

5. **Redacta** un párrafo con 4 oraciones completas utilizando las palabras que escribiste.

_____

_____

_____

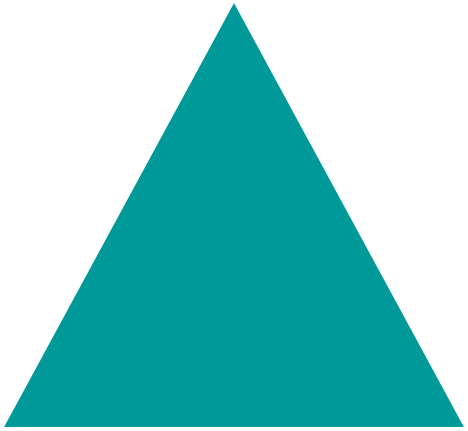
_____

6. **Lee** tu párrafo a tus compañeros.

Nombre: _____ Fecha: _____

TRINOMIO FANTÁSTICO[21]

Pega la ilustración aquí.



Pega la ilustración aquí.

Pega la ilustración aquí.

Escribe una o varias oraciones con las palabras de las tres ilustraciones presentadas.

_____

_____

_____

_____

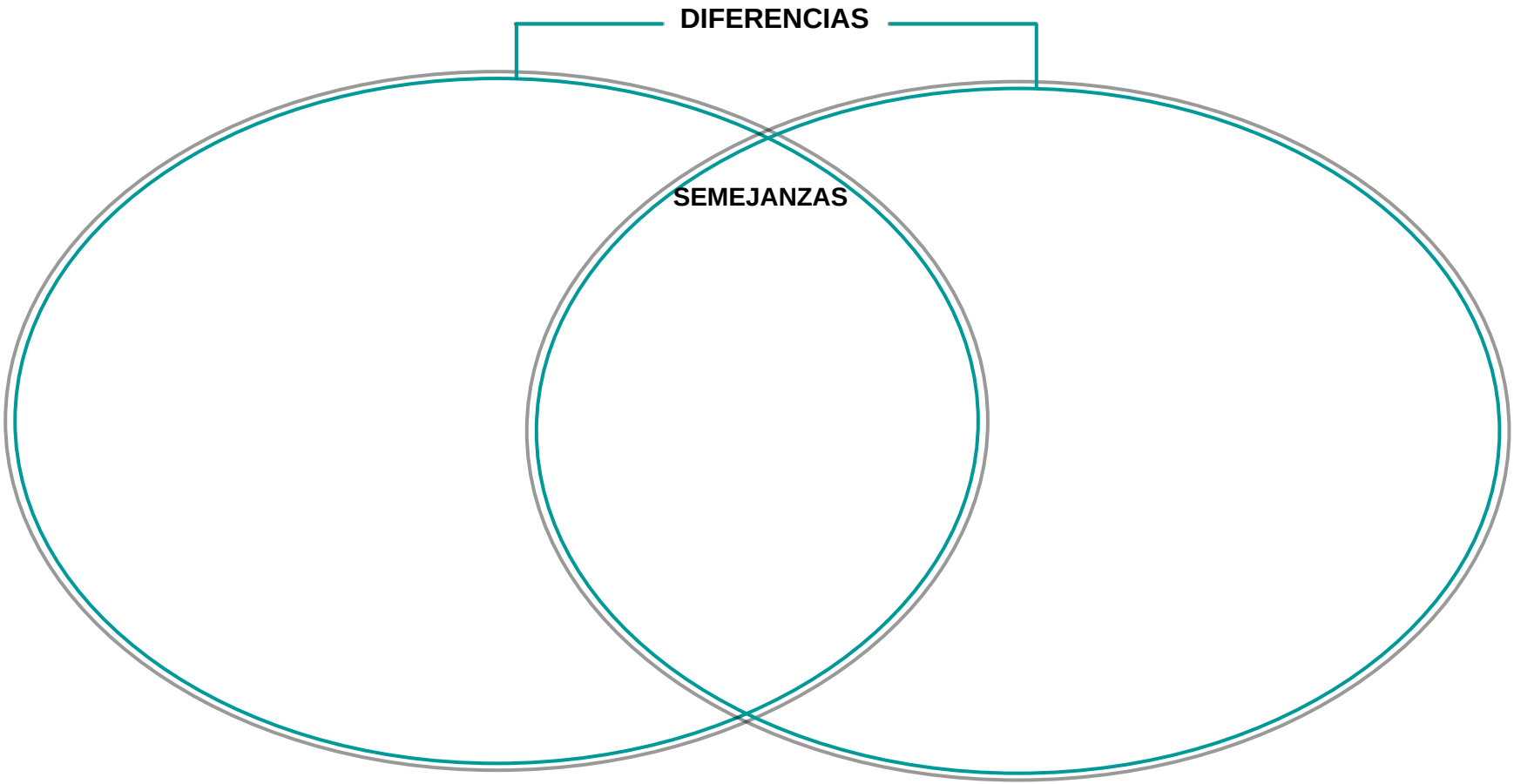
[21] Un trinomio fantástico pude utilizarse para (1) narrar libremente historias que contengan las tres palabras y (2) establecer relaciones entre las palabras, colocando preposiciones para formar frases y oraciones, entre otros.

Nombre: _____ Fecha: _____

DIAGRAMA DE VENN PARA COMPARAR CUENTOS

Instrucciones: Utiliza el Diagrama de Venn para comparar dos cuentos que hayas leído. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?

Cuento 1:_____ **Cuento 2:**_____



Nombre: _____ Fecha: _____

EJERCICIO DE ESCRITURA RÁPIDA

Título del cuento: _____

Escribe brevemente qué recuerdas de la lectura:

_____

_____

_____

_____

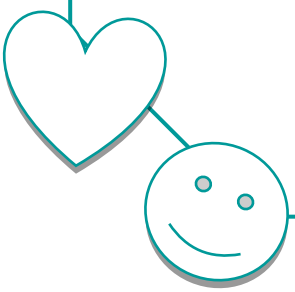
_____

_____

_____

_____

_____



Nombre: _____ Fecha: _____

LISTA DE COTEJO PARA OBSERVAR AL ESCRITOR EMERGENTE

	ESCALA			
	nunca	**a veces**	**frecuente**	**comentarios**
CRITERIOS	**1**	**2**	**3**	
Hace dibujos.				
Comunica sus ideas con garabatos.				
Copia palabras.				
Toma palabras de dictado.				
Escribe correctamente palabras de uso frecuente.				
Dibuja y escribe en el diario literario.				
Utiliza deletreo inventado.				
Utiliza deletreo convencional.				
Se preocupa por deletrear correctamente, al preguntar cómo se escriben algunas palabras.				

Nombre: _____ Fecha: _____

POEMA *CINQUAIN*

Es un tipo de poema informal que está organizado en cinco líneas y su función principal es describir un objeto, un fenómeno, un lugar, un organismo, entre otros. Se debe seguir el siguiente formato:

_____

Nombre o sustantivo que se desea describir

_____

Adjetivos

_____

Verbos

_____

Cuatro palabras que expresen sensibilidad o conocimiento del autor del término utilizado

Nombre: _____ Fecha: _____

POEMA *SYNTU*

Los poemas *syntu* son formas no convencionales de escribir poesía. Demandan poca estructura en el número de la palabra o sílaba que se requiere. Se recomienda el siguiente formato:

_____

Palabra, nombre del objeto, lugar, entre otros

_____

Observación del objeto usando uno de los sentidos

_____

Expresión de algún sentimiento o de acción sensible
a la palabra inicial

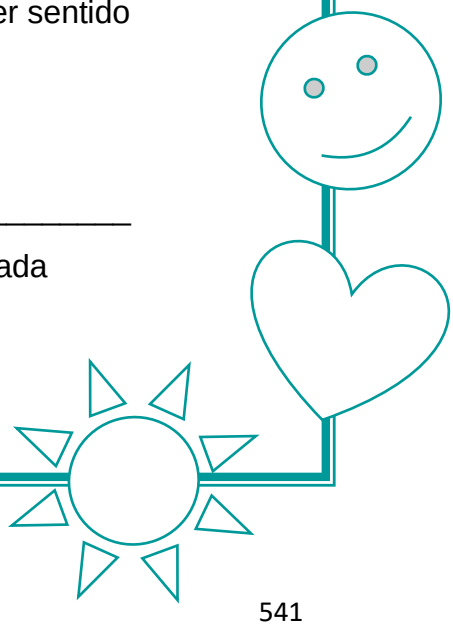
_____

Observación del objeto usando cualquier sentido
distinto al inicial

_____

Palabra que sea sinónimo a la usada

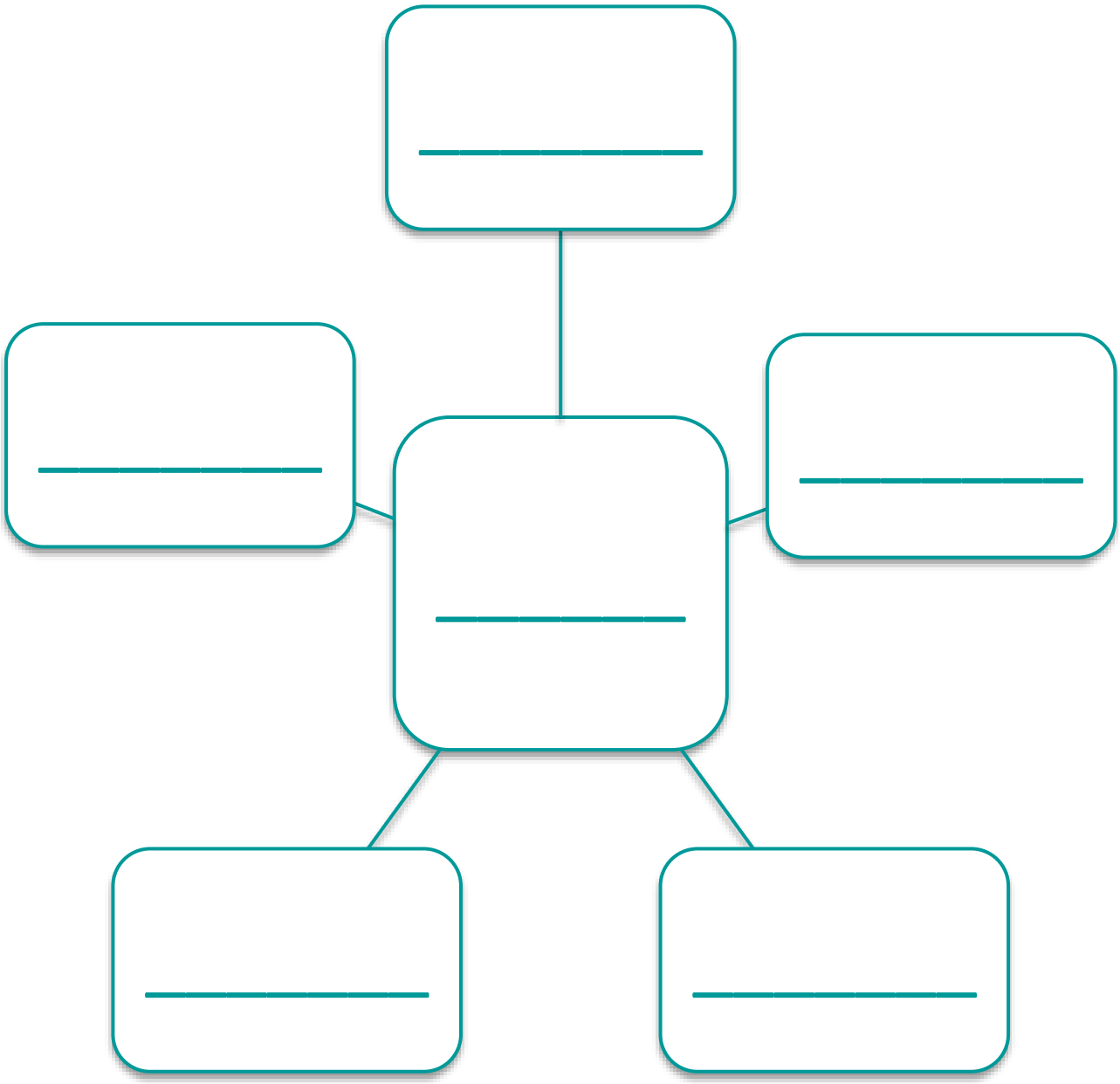
en el primer verso



Nombre: _____ Fecha: _____

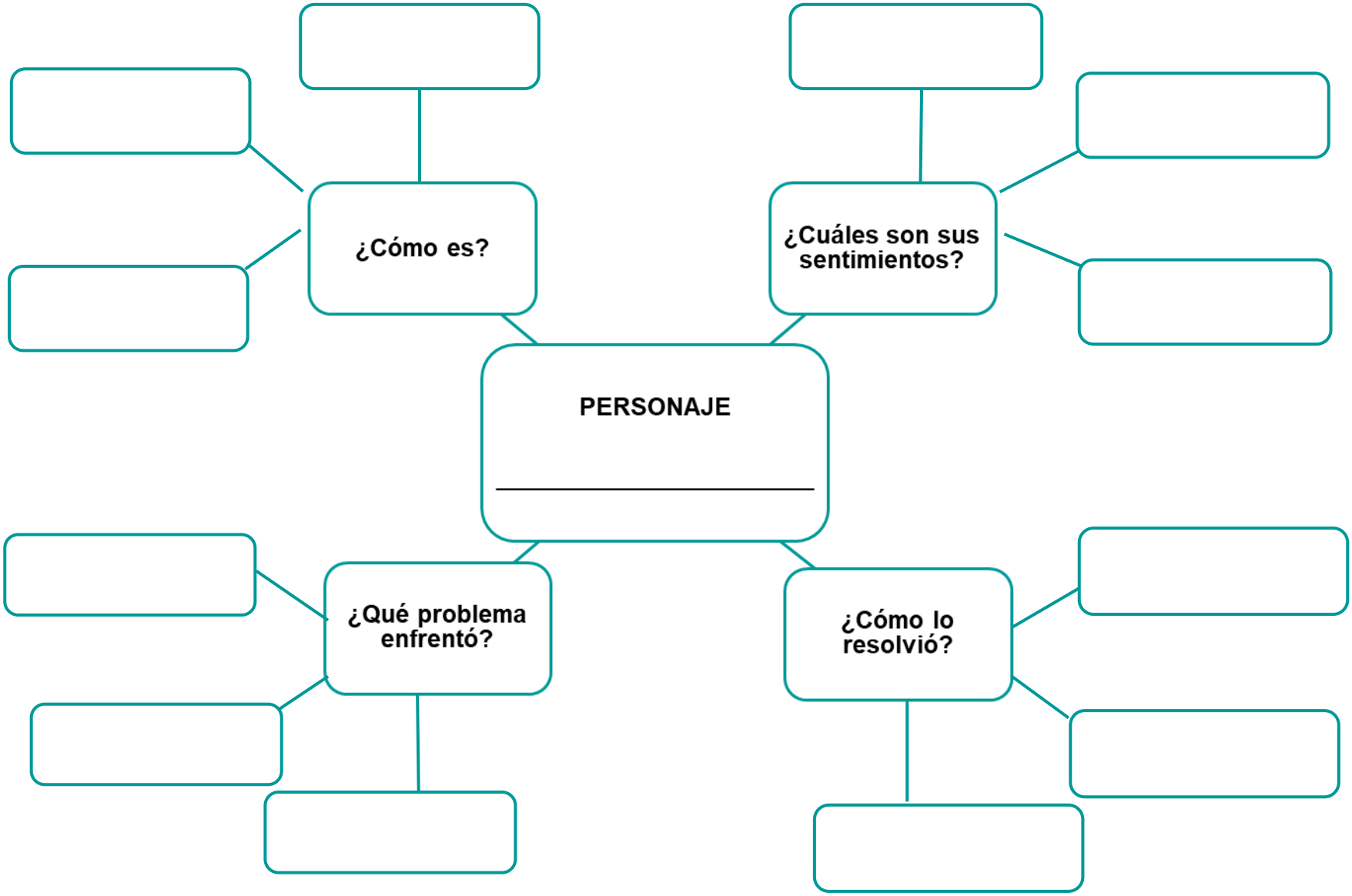
RED CONCEPTUAL

Instrucciones: Escribe palabras relacionadas con el concepto estudiado.



Nombre: _____ Fecha: _____

RED SEMÁNTICA DE PERSONAJE

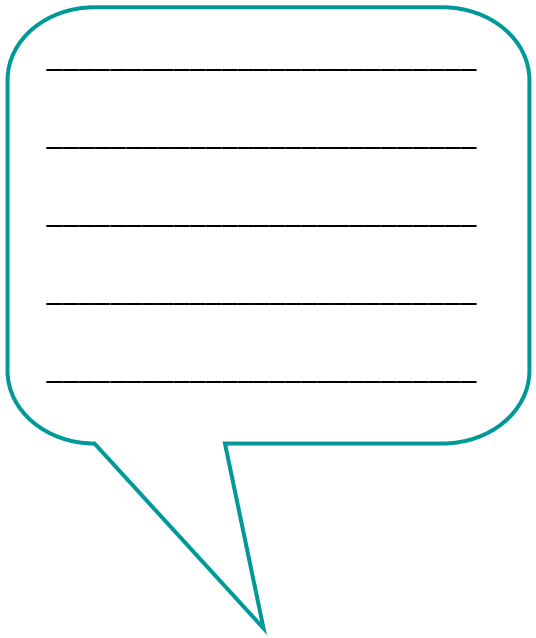


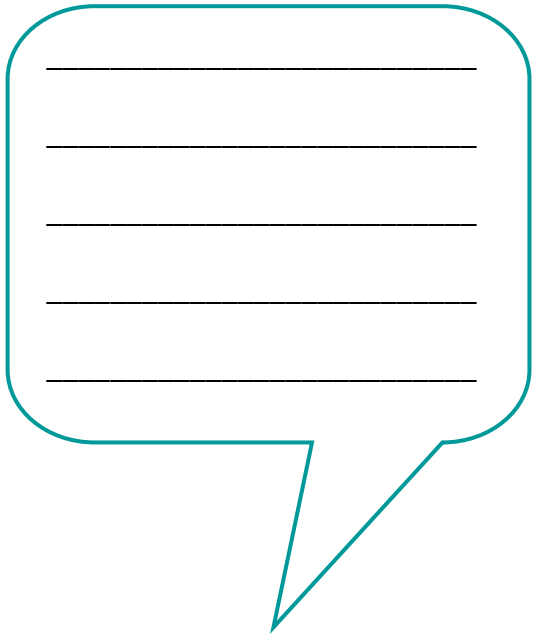
Nombre: _____ Fecha: _____

REDACTAR UN DIÁLOGO

Instrucciones: Busca una ilustración donde aparezcan personas colaborando en la casa, la escuela o la comunidad. Imagina que conoces a alguna de las personas de la imagen. ¿Qué te gustaría decirle? Haz un dibujo de ti y del personaje que seleccionaste. Luego, escribe el diálogo.

Pega la ilustración aquí.





Nombre: _____ Fecha: _____
Cuento: _____

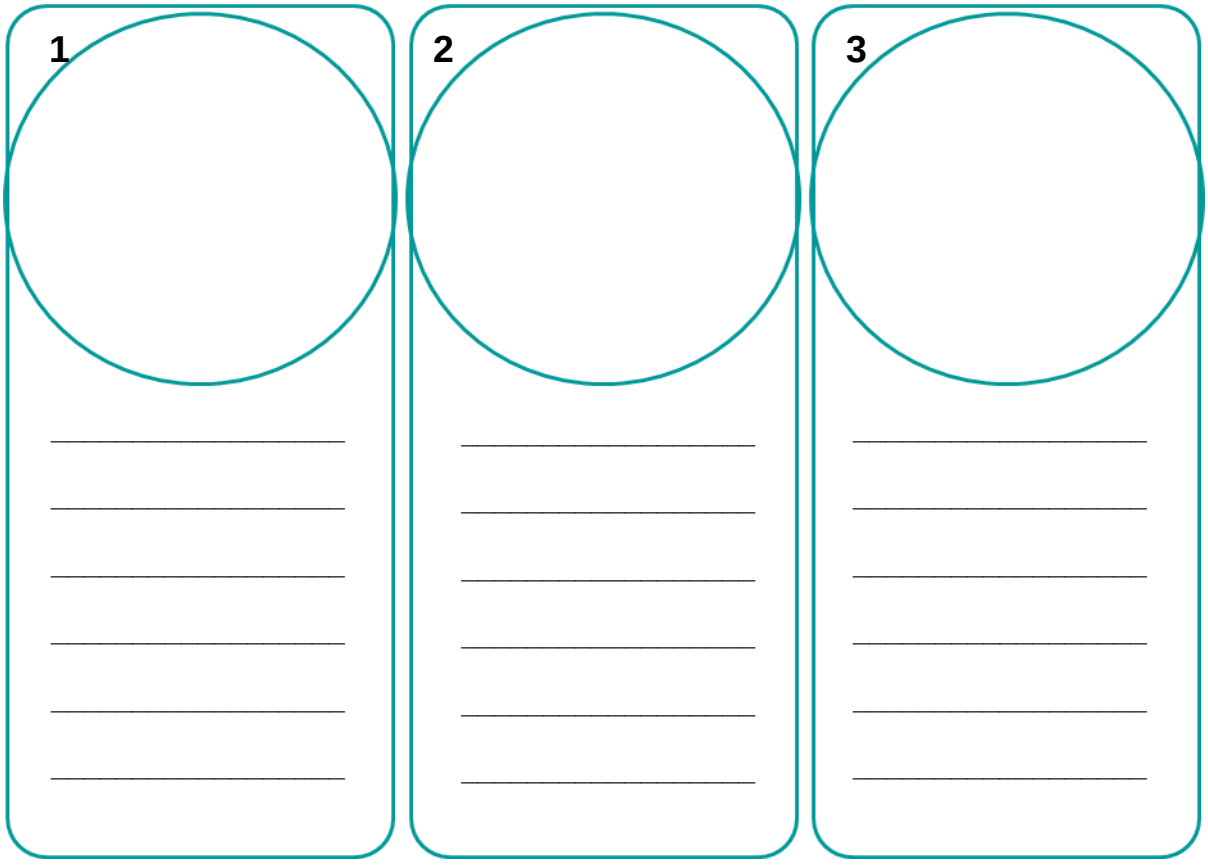
ORGANIZADOR GRÁFICO PARA ORDENAR LOS EVENTOS DEL CUENTO

Instrucciones: Dibuja los sucesos según el orden en que ocurrieron. Escribe una oración que explique cada evento.

Título del cuento: _____

Autor: _____

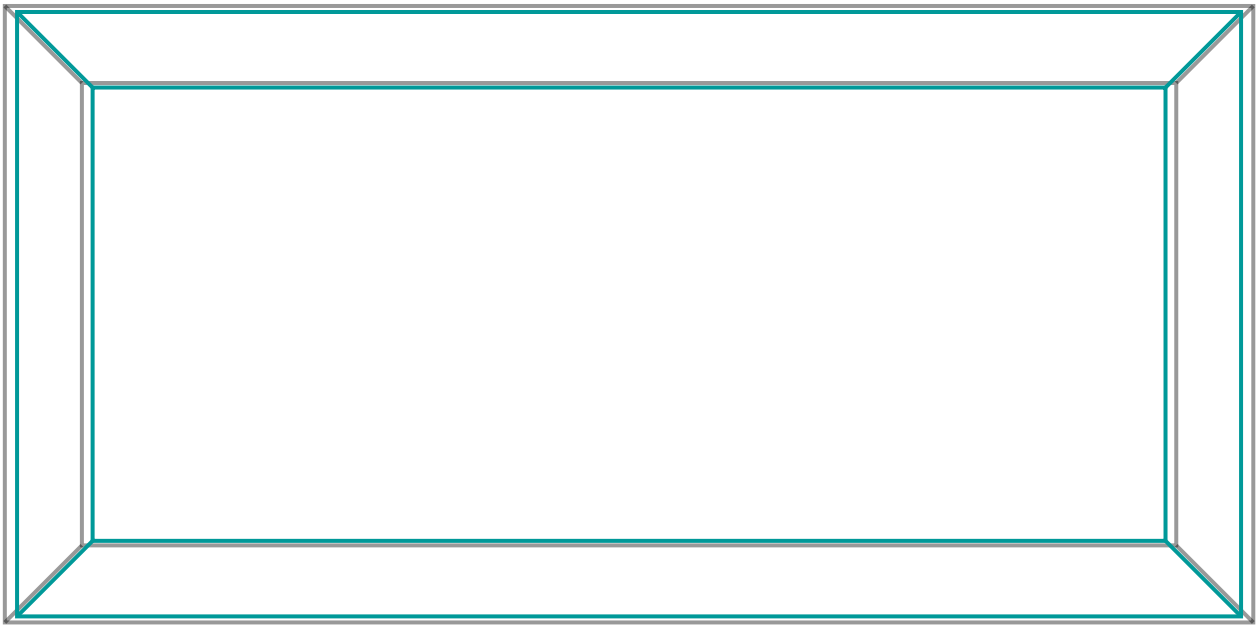
Ilustrador: _____



Nombre: _____ Fecha: _____

DIARIO REFLEXIVO

Instrucciones: Dibuja una idea que recuerdes de la clase de hoy. Luego completa las oraciones.



Hoy aprendí _____

_____

_____

No entendí_____

_____

_____

En la clase me sentí_____

_____

_____

Nombre: _____ Fecha: _____

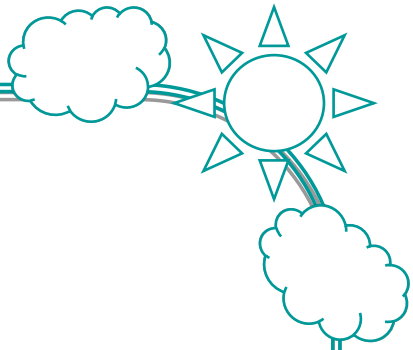
ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN "K-W-H-L CHART"

Instrucciones: Luego de explorar las ilustraciones, cuentos, carteles y materiales relacionados con el tema, contesta las siguientes preguntas.

¿Qué sé del tema?	¿Qué quiero aprender del tema?	¿Cómo lo voy a aprender?	¿Qué aprendí?

Nombre: _____ Fecha: _____

FICHA DE LECTURA



Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

¿De qué trata el cuento?_____

_____

_____

¿Cuál es el personaje principal?_____

Menciona otros personajes del cuento._____

¿Qué fue lo más que te gustó? _____

_____

¿Recomendarías el cuento? ¿Por qué?_____

_____

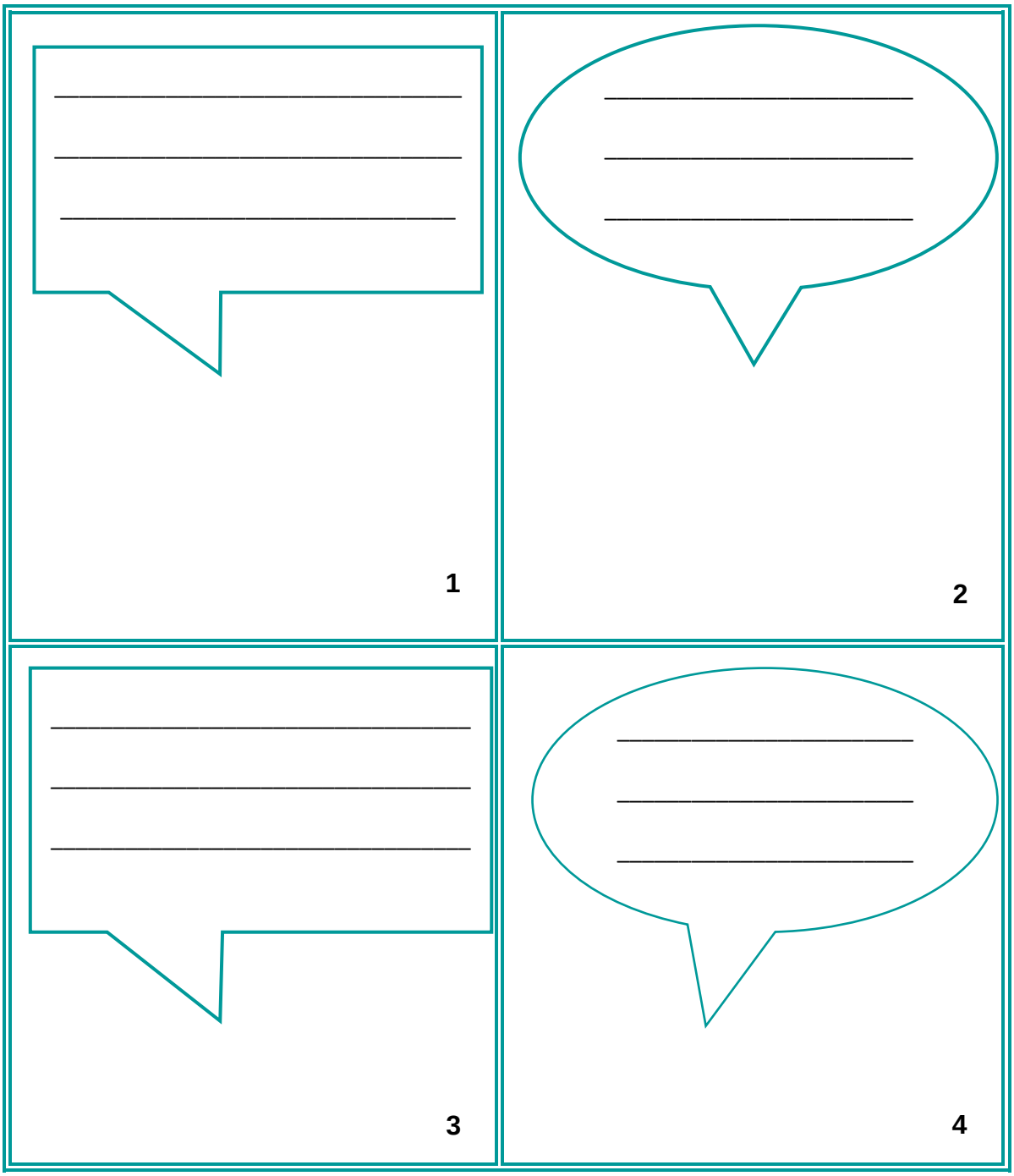
Haz un dibujo relacionado con el cuento.

Nombre: _____ Fecha: _____

Tema: _____

TIRILLA CÓMICA

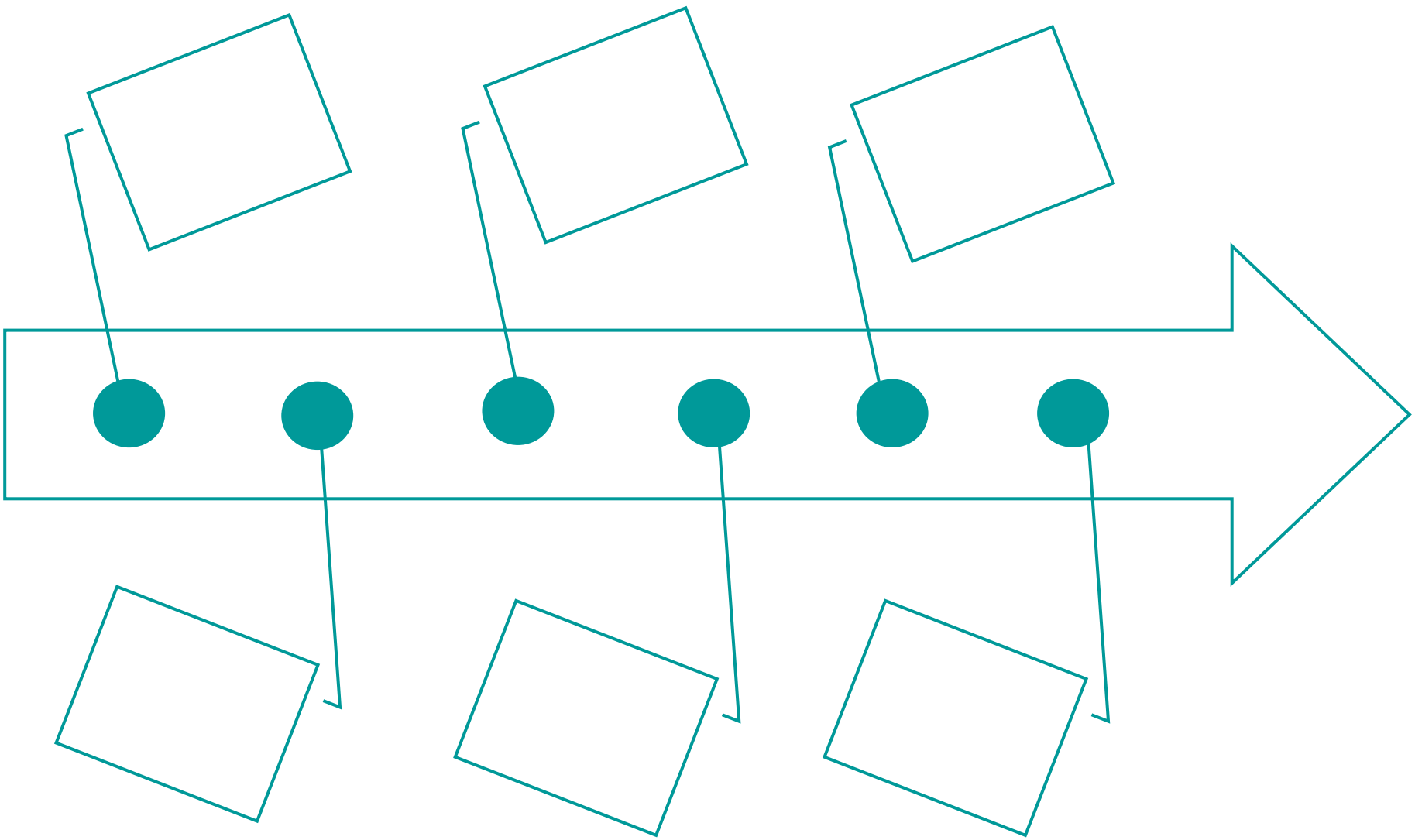
Instrucciones: Utiliza la tirilla cómica para dibujar y escribir qué aprendiste hoy.



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

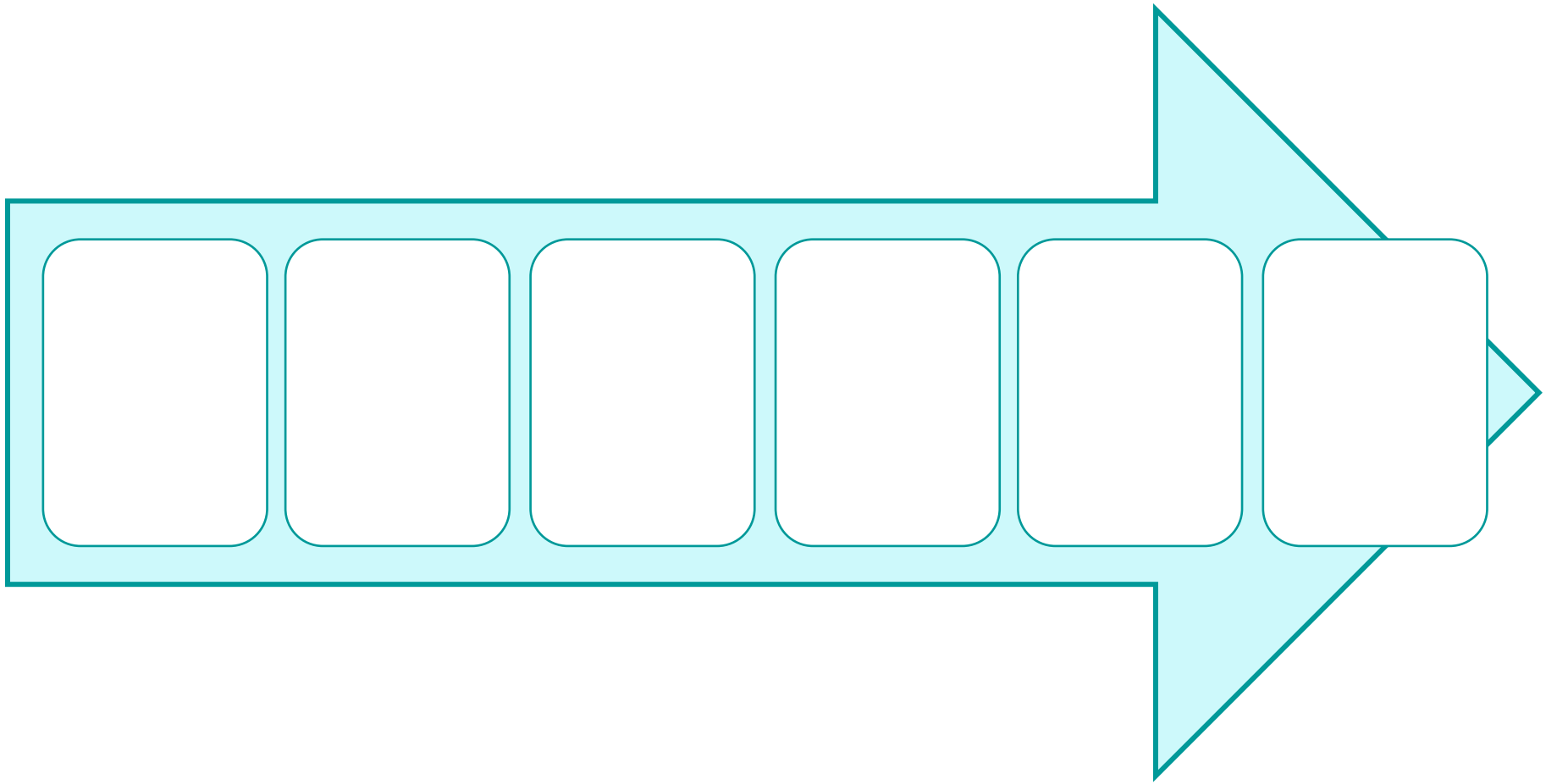
LÍNEA DEL TIEMPO



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

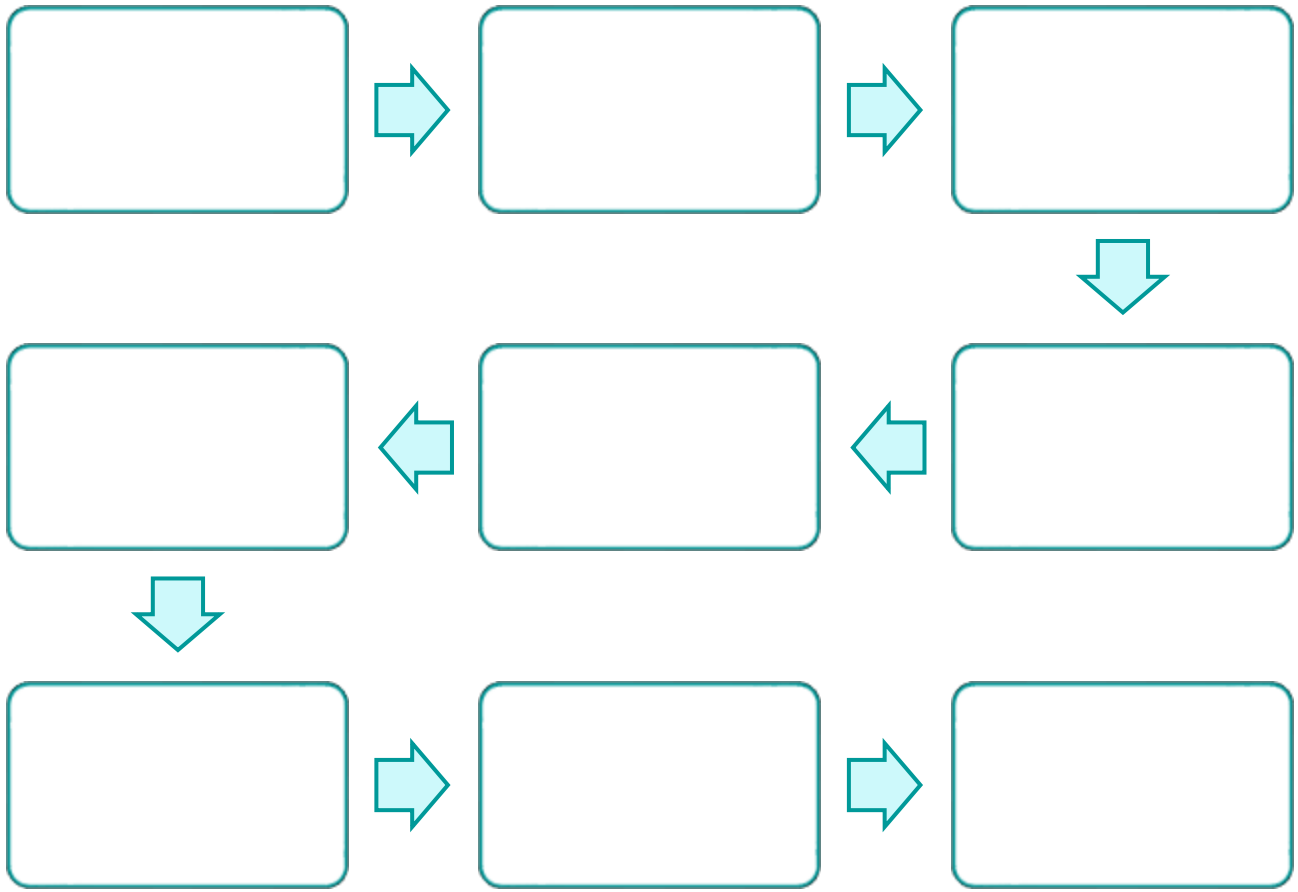
LÍNEA DEL TIEMPO



Nombre: _____ Fecha: _____

Texto: _____

LÍNEA DEL TIEMPO / SECUENCIA DE EVENTOS



ANEJO 2: Niveles de Conocimiento (NC)

NIVELES DE CONOCIMIENTO (NC)

El Dr. Norman Webb, especialista en el área de evaluación, junto con otros profesionales describió cuatro niveles de profundidad de conocimiento (DOK, por sus siglas en inglés). Esta forma de clasificar el aprendizaje por niveles de profundidad de conocimiento considera lo que es capaz de hacer el estudiante con el conocimiento que aprende con profundidad y, además, integra los niveles de pensamiento de Bloom (memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación). A continuación se explican estos niveles de conocimiento.

- **Nivel memorístico (M).** En este nivel, se hace referencia al conocimiento de un solo paso. Es decir, al conocimiento que el estudiante presenta de una forma igual o casi igual a como lo adquirió. El nivel incluye recordar y comprender datos, términos, conceptos, tendencias, generalizaciones o teorías. También, incluye reconocer o identificar información específica de un concepto o evento, la cual se puede recabar por medio de peguntas como *a quién*, *qué*, *cuándo* y *dónde*. El estudiante demuestra entendimiento del conocimiento cuando recuerda, menciona, identifica, usa, define, calcula, mide, describe y explica. No obstante, en este nivel, *describir y explicar* implican recordar y recitar o reproducir la información obtenida. Estos procesos mentales permiten al estudiante demostrar qué recuerda tal como lo aprendió, es decir, información específica como hechos, sucesos, fechas, nombres, símbolos, teorías, definiciones, entre otros.

- **Nivel procedimental (P).** Es el nivel de razonamiento básico; requiere que el estudiante organice la información memorizada para darle significado (procesarla). Implica realizar ciertos procesos mentales, luego de recordar y reproducir, como identificar, ordenar, agrupar, clasificar, describir, explicar, relacionar, comparar, contrastar, extrapolar e interpretar. Estos procesos permiten transferir el conocimiento y las destrezas adquiridas a nuevas situaciones en las que se presentan de otra forma, se transforman, se buscan relaciones (semejanzas y diferencias), se asocian, se interpreta (explica o resume), o se identifican y presentan posibles efectos o consecuencias. Aquí, *describir y explicar* supone contestar *cómo* y *por qué* para interpretar o explicar problemas, situaciones, patrones, tendencias, causa y efecto, significado, impacto, relación, procesos o puntos de vista.

- **Nivel estratégico (Es).** Es un nivel de razonamiento más abstracto y complejo. La complejidad de este nivel radica en la capacidad que debe desarrollar el estudiante para evaluar, justificar, razonar y aplicar conceptos más abstractos que los niveles anteriores. El aprendiz demuestra que ha desarrollado conocimiento basado en las demandas cognitivas complejas y abstractas para reorganizar el conocimiento a base de evidencias. En este nivel, se descompone el todo en sus partes, se solucionan problemas a la luz del conocimiento adquirido, de evidencias y razonamiento. Por lo tanto, se interpretan conocimientos complejos, se formulan razonamientos, se planifica, se justifican posturas, se derivan problemas de investigación, se formulan diseños, se aplican conceptos para solucionar problemas no comunes, se crean ideas conforme a conceptos y se analizan situaciones con cierto nivel de complejidad, se llega a conclusiones, se aplican conceptos a nuevas situaciones, se usan conceptos para resolver problemas, se analizan similitudes y diferencias en una situación o problema, se proponen y evalúan soluciones, se reconocen y explican concepciones erróneas, y se hacen conexiones de tiempo, espacio y lugar para explicar un concepto o una idea.
- **Nivel extendido (Ex).** Es el nivel de conocimiento más alto y de trabajo muy complejo. Requiere que el razonamiento sea aplicado. Este nivel se sustenta en el logro del razonamiento abstracto y complejo del Nivel III, al que ahora se le añade la planificación, la investigación o un desarrollo cognitivo que requiere un periodo de tiempo extendido. Es necesario saber que ese período extendido no se utiliza para pedir un trabajo repetitivo que no requiere la aplicación del entendimiento conceptual y el pensamiento de alto nivel. En este nivel, se utiliza el conocimiento previo para ampliarlo o generalizarlo más allá de lo aprendido, y requiere utilizar destrezas complejas como relacionar conceptos dentro del área de estudio o entre otras áreas de estudio, generalizar los resultados de un estudio o proyecto (deducir), aplicar conocimiento para explicar nuevos problemas, seleccionar o diseñar enfoques de trabajo entre diversas opciones para solucionar un problema. Una ejecución de Nivel IV de conocimiento demanda analizar y sintetizar información, así como examinar y explicar alternativas y perspectivas de múltiples fuentes. También, implica ilustrar como temas y conceptos comunes a nuestro aquí y ahora, aquello que ha estado presente a lo largo del tiempo y

en diferentes lugares. Además, incluye hacer predicciones o proyecciones avaladas por evidencias científicas, desarrollar argumentos o planes lógicos y procesar soluciones para los problemas.

<table>
<tr><th colspan="3">Verbos que sugieren acciones en diferentes niveles de conocimiento (Adaptación Modelo DOK - Norman Webb)</th></tr>
<tr><th>Niveles de profundidad de conocimiento</th><th colspan="2">Verbos</th></tr>
<tr><td>NIVEL I. Pensamiento memorístico (Demuestra conocimiento en forma igual o casi igual a como lo aprendió).

▪ Reconoce datos y fuentes de datos (información) para memorizar.
▪ Lleva a cabo procedimientos rutinarios o recuerda definiciones.
▪ Usa fórmulas, procedimientos o reglas en contextos iguales o bien similares a como los aprendió.
▪ Verbaliza lo que ha memorizado. Por ejemplo, recita datos o pasos de una rutina que recuerda.
▪ Reconoce estrategias útiles para recordar y memorizar información.
▪ Recuerda y usa información importante.
▪ Recuerda recursos que puede utilizar para aprender el contenido de un tema.</td><td>▪ Define
▪ Usa
▪ Mide
▪ Sustituye
▪ Dibuja
▪ Arregla
▪ Reconoce
▪ Establece
▪ Coloca
▪ Utiliza
▪ Demuestra
▪ Recuerda partes</td><td>▪ Ordena
▪ Calcula
▪ Cuenta
▪ Localiza
▪ Selecciona
▪ Sigue pasos
▪ Nombra
▪ Completa
▪ Parea
▪ Forma
▪ Aproxima
▪ Dibuja</td></tr>
<tr><td>NIVEL II: Pensamiento de procesamiento (Demuestra conocimiento que</td><td>▪ Compara</td><td>▪ Resume</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Verbos que sugieren acciones en diferentes niveles de conocimiento (Adaptación Modelo DOK - Norman Webb)</th></tr>
<tr><th>Niveles de profundidad de conocimiento</th><th colspan="2">Verbos</th></tr>
<tr><td>requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas, más allá de la memoria).

▪ Comparar y contrastar ideas es característico de este nivel. Por ejemplo: encuentra las características que describen a los objetos, fenómenos, eventos, personas, entre otros. Encuentra ejemplos y contraejemplos de un concepto. Identifica o encuentra patrones no triviales.
▪ Extiende y aplica sus conocimientos. Por ejemplo: escoge posibles opciones para resolver un problema en contextos nuevos.
▪ Resuelve un problema rutinario llevando a cabo dos o más pasos de un proceso que requiere múltiples acciones en las que utiliza conceptos y destrezas aprendidas.
▪ Provee razonamientos adecuados para observaciones o acciones.
▪ Formula reglas y explica conceptos en sus propias palabras. Por ejemplo: (a) describe patrones no triviales en sus propias palabras; (b) describe el racional para enfocar una situación o problema.
▪ Organiza información o ideas. Por ejemplo: clasifica ideas dentro de un arreglo conceptual (marco de referencia). Busca información</td><td>▪ Contrasta
▪ Clasifica
▪ Identifica
▪ Describe
▪ Relaciona
▪ Organiza
▪ Especifica
▪ Soluciona
▪ Resuelve</td><td>▪ Extiende
▪ Aplica
▪ Decide
▪ Explica
▪ Justifica
▪ Formula
▪ Encuentra
▪ Escoge</td></tr>
</table>

Verbos que sugieren acciones en diferentes niveles de conocimiento (Adaptación Modelo DOK - Norman Webb)		
Niveles de profundidad de conocimiento	**Verbos**	
acerca de un tema o para contestar una pregunta. ▪ Cita evidencia y desarrolla argumentos lógicos y válidos para sostener o justificar sus ideas. ▪ Explica un fenómeno en términos conceptuales. Por ejemplo: explica los causantes del calentamiento global y explica y justifica alternativas para disminuir su efecto.		
NIVEL III: Pensamiento estratégico (Demuestra conocimiento basado en demanda cognoscitiva compleja y abstracta). ▪ Crea, revisa y analiza organizadores gráficos para explicar y justificar relaciones entre ideas o conceptos. ▪ Establece y explica o justifica relaciones de causa y efecto, tales como: (a) hacer predicciones, (b) formular hipótesis y probarlas, (c) hacer inferencias válidas, y (d) establecer generalizaciones a partir de observaciones. ▪ Extiende y aplica lo aprendido al resolver problemas no rutinarios o que no ha visto antes. ▪ Justifica y explica lo que sabe mediante análisis de situaciones utilizando información relevante que proviene de variados recursos	▪ Integra ▪ Crea ▪ Explica ▪ Formula ▪ Infiere ▪ Generaliza ▪ Interpreta ▪ Predice ▪ Justifica ▪ Analiza ▪ Desarrolla	▪ Genera ▪ Autoevalúa ▪ Sostiene ▪ Aplica ▪ Construye ▪ Concluye ▪ Apoya ▪ Corrige ▪ Produce ▪ Compone ▪ Critica

Verbos que sugieren acciones en diferentes niveles de conocimiento (Adaptación Modelo DOK - Norman Webb)		
Niveles de profundidad de conocimiento	**Verbos**	
para sostener sus argumentos o para explicar conceptos.	▪ Prueba ▪ Argumenta	▪ Colabora ▪ Visualiza ▪ Correlaciona
NIVEL IV: Pensamiento extendido (Extiende su conocimiento a contextos más amplios **—30 minutos a varios días—)**. ▪ Desarrolla y completa un proyecto o tarea que requiere planificación, desarrollo y razonamiento complejo, lo cual involucra establecer relaciones entre ideas de varias disciplinas y explicar y justificar ideas en un período extendido de tiempo. ▪ Justifica y explica qué sabe mediante el desarrollo de argumentos amplios y válidos (de acuerdo con la disciplina) acerca de un proyecto, como, por ejemplo, investigar una situación o hipótesis o conjetura. ▪ Localiza y utiliza diferentes fuentes o recursos para argumentar y justificar sus ideas, como, por ejemplo, (a) extender los argumentos que sostienen una hipótesis, generalización o conclusión, y (b) explicar y justificar una situación, hipótesis o conjetura. ▪ Demuestra que aprende por iniciativa propia. Por ejemplo: (a) monitorea su progreso para completar un nuevo proyecto o tarea, (b)	▪ Compone ▪ Planifica ▪ Desarrolla ▪ Crea ▪ Aplica ▪ Edita ▪ Diseña ▪ Utiliza ▪ Explica ▪ Sostiene ▪ Investiga ▪ Argumenta	▪ Localiza ▪ Prueba ▪ Extiende ▪ Generaliza ▪ Decide ▪ Monitorea ▪ Propone ▪ Produce ▪ Coteja ▪ Defiende ▪ Distingue ▪ Valida

Verbos que sugieren acciones en diferentes niveles de conocimiento (Adaptación Modelo DOK - Norman Webb)		
Niveles de profundidad de conocimiento	**Verbos**	
propone y explica argumentos relacionados con los pasos o etapas de su proyecto, y (c) produce escritos para explicar el progreso que va alcanzando en su tarea o proyecto.	▪ Evalúa ▪ Juzga	▪ Verifica

ANEJO 3: Estrategias de instrucción diferenciada por subgrupo

Por: Prof.ª Enid Z. Medina Vázquez
Facilitadora Docente de Español
Distrito Escolar de Utuado

SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES

<table>
<tr><th colspan="4">ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS</th></tr>
<tr><td colspan="4">SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES
Ley Federal Civil Rights Act de 1964 (enmendada)
Every Student Succeeds Act (ESSA, 2016)</td></tr>
<tr><th>Estrategias de instrucción diferenciada</th><th>Técnica o actividad</th><th>Acomodos
Permiten un cambio en:</th><th>Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad</th></tr>
<tr><td>Enseñanza recíproca
- Consiste en una estrategia de agrupación cooperativa en la que los estudiantes se convierten en maestros y trabajan como un grupo para aportar significado a un texto (Palincsar, 1984).</td><td>Técnica:
- Tarea dirigida
Actividades:
- Muro de palabras
- Secuencia de preguntas
- Salón como galería
- Actuación de historias
- Círculo interior o exterior
- Respuesta inmediata
- Diarios de escritura</td><td rowspan="2">▪ Presentación del formato
▪ Forma de responder
▪ El tiempo requerido
▪ El lugar
▪ Idioma en que se presente</td><td rowspan="2">1) Instruir en grupos pequeños o individualmente.
2) Usar diccionarios bilingües y glosarios.
3) Crear glosarios en inglés o el idioma natal del estudiante.
4) Proporcionar instrucciones modeladas, orales e impresas, simplificadas y repetidas en pruebas y trabajos.
5) Proveer tiempo extendido en pruebas y trabajos en el salón.
6) Leer oralmente pruebas y trabajos.
7) Proporcionar el material de la clase fotocopiado, con los</td></tr>
<tr><td>Diferenciación curricular
- Son experiencias cuidadosamente planificadas y coordinadas que van más allá del currículo básico, con el objeto de adaptarse a las</td><td>Técnica:
- Tarea dirigida
Actividades:
- Véanse las actividades de enseñanza recíproca.</td></tr>
</table>

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES *Ley Federal Civil Rights Act de 1964 (enmendada)* *Every Student Succeeds Act (ESSA, 2016)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
necesidades de aprendizaje específicas puestas de manifiesto por los estudiantes.			puntos importantes subrayados. 8) Definir la terminología, el lenguaje y los conceptos de la clase. 9) Usar apoyo visual para asistir y modelar en los trabajos y pruebas. 10) Usar pistas pertenecientes al contexto: gestos, expresiones faciales, contacto de mirada y lenguaje corporal (Respuesta Física Total - TPR). 11) Usar acomodos lingüísticos: repetición, hablar más despacio, vocabulario controlado, oraciones controladas, clarificación. 12) Enfocar la atención en las
Salón como laboratorio de aprendizaje - El laboratorio debe contener variedad de materiales y equipos propios del nivel y la materia. Los estudiantes interactúan, juegan, aprenden y desarrollan las destrezas de forma variada y pertinente.	**Técnica:** - Enseñanza lúdica **Actividades de bajo impacto:** - Refuerzo positivo - Instrucciones claras y precisas		
Enseñanza cooperativa - Consiste en el uso de grupos pequeños con un fin didáctico. Permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los	**Técnica:** - Indagación del yo **Actividades:** - Tutoría entre pares - Instrucciones claras y por escrito - Asignación de roles		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES *Ley Federal Civil Rights Act de 1964 (enmendada)* *Every Student Succeeds Act (ESSA, 2016)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
demás integrantes del equipo para lograr metas comunes.			palabras claves. (Promover el uso del marcador). 13) Enseñar vocabulario en contexto: cognados (familiares), expresiones idiomáticas. 14) Utilizar lecturas diseñadas especialmente para estudiantes LLE. 15) Utilizar materiales audiovisuales y tecnológicos. 16) Utilizar agrupamientos flexibles: trabajo individual, pares, grupos o toda la clase. 17) Contestar exámenes en forma oral. 18) Proporcionar repasos. 19) Sentar al estudiante al frente y cerca del maestro.
Organizadores gráficos - Son representaciones visuales y escritas para analizar conceptos, sus características, secuencia, relación jerárquica o procedimientos.	**Técnica:** - Rompecabezas **Actividades:** - Organizadores gráficos • Diagrama de Venn • Mapa conceptual • Línea del tiempo - Tirilla cómica - Respuesta inmediata - Refuerzo positivo inmediato		
Biblioteca escolar como centro de lectura e investigación - Las bibliotecas son centros de interés, es decir, lugares donde uno encuentra libros,	**Técnica:** - Investigación en acción - Centros de interés **Actividades:** - Lectura dirigida, guiada y		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: APRENDICES DEL ESPAÑOL E INMIGRANTES *Ley Federal Civil Rights Act de 1964 (enmendada)* *Every Student Succeeds Act (ESSA, 2016)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
información y acciones para la promoción del libro, la lectura y la escritura.	compartida - Actividades de final abierto - Círculos literarios - Círculos de preguntas - Diseño de una jornada		

SUBGRUPO: ESTUDIANTES DOTADOS

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS

SUBGRUPO: ESTUDIANTES DOTADOS *Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, según enmendada (Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico)* *Ley Núm. 158 de 6 de agosto de 2012 (enmienda a la Ley Núm. 149)*			
Estrategias de instrucción diferencia e intervención educativa	**Técnica o actividad**	**Diferenciación curricular** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada**
Enriquecimiento - Consiste en cualquier actividad dentro o fuera del currículo ordinario que suministre una experiencia más rica y variada al estudiante. - Esta estrategia va dirigida a individualizar los procesos de aprendizaje al ajustar al máximo el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características propias de cada estudiante.	**Técnica:** - Condensación del currículo **Pedagogía diferenciada por:** - Adaptación - Estudios o proyectos independientes - Centros de aprendizaje - Excursiones - Programas sabatinos - Programas de verano - Mentoría - Competencias interdisciplinarias	▪ Modificación del currículo ▪ Esta puede darse en tres vertientes: - ampliación curricular (añadir contenidos); - adaptación curricular (diseño de programas).	De bajo y alto nivel de complejidad: 1) Ingreso temprano a la escuela 2) Brinco de grado o aceleración total 3) Aceleración por materia 4) Admisión temprana a la universidad 5) Crédito por exámenes 6) Matrícula dual o concurrente en la escuela superior y universidad 7) Matrícula dual o concurrente en escuela primaria/media o media/superior 8) Aceleración radical (permite el brinco de 2 o más grados, con un *IQ* de150)
Agrupación - La agrupación de estudiantes permite una instrucción más apropiada, rápida y avanzada que vaya a la par con el desarrollo de las destrezas y capacidades de los estudiantes dotados (National Association	**Técnica:** - Aprendizaje cooperativo **Pedagogía diferenciada** - Enseñanza entre pares, a tiempo completo, mediante: • Clases homogéneas (escuela especializada, escuela dentro de la		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES DOTADOS *Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, según enmendada (Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico)* *Ley Núm. 158 de 6 de agosto de 2012 (enmienda a la Ley Núm. 149)*			
Estrategias de instrucción diferencia e intervención educativa	**Técnica o actividad**	**Diferenciación curricular** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada**
for Gifted Children-NAGC, 1991).	escuela, clases especiales) • Clases heterogéneas (currículo diferenciado en el salón regular). Enseñanza entre pares, a tiempo parcial, mediante: • Grupos temporales • Programa de actividades fuera del salón de clases • Salones en tiempo adicional • Clases especiales • Clubes • Programas de honor		
▪ **Aceleración** - Consiste en realizar los ciclos educativos en menos tiempo.	▪ **Técnicas:** • Estudio dirigido • Estudio supervisado ▪ **Pedagogía diferenciada:** • Adaptación • Estudios o proyectos		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES DOTADOS *Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, según enmendada (Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico)* *Ley Núm. 158 de 6 de agosto de 2012 (enmienda a la Ley Núm. 149)*			
Estrategias de instrucción diferencia e intervención educativa	**Técnica o actividad**	**Diferenciación curricular** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada**
	independientes • Centros de aprendizaje • Excursiones • Programas sabatinos • Programas de verano • Mentoría • Competencias interdisciplinarias		

SUBGRUPO: SECCIÓN 504

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: SECCIÓN 504 *Ley Federal de Rehabilitación Vocacional de 1973, enmendada en 1998 (29 U.S.C. 720 et seq.)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
▪ **Enseñanza cooperativa** ▪ El aprendizaje cooperativo es el uso de grupos pequeños con un fin didáctico. Permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo para lograr metas comunes.	▪ **Técnica:** ▪ Indagación del yo ▪ **Actividades:** - Tutoría entre pares - Instrucciones claras y por escrito - Asignación de roles	▪ Reubicación de programas y de las actividades en lugares accesibles (depende de la condición de salud) ▪ Adaptación curricular (acomodos) ▪ Servicios complementarios: - Dieta - Equipos asistivos - Terapias - Transportación	▪ Utilización de materiales audiovisuales y tecnológicos ▪ Utilización de agrupamientos flexibles: trabajo individual, pares, grupos o toda la clase ▪ Asignación de amanuense (anotador) ▪ Localización del pupitre ▪ Trabajador I ▪ Asistente educativo ▪ Sillas de posicionamiento ▪ Equipos asistivos: - Calculadoras - Computadoras ▪ Materiales en braille ▪ Planes de modificación de conducta
▪ **Enseñanza recíproca** ▪ Es una estrategia de agrupación cooperativa en la que los estudiantes se convierten en maestros y trabajan como un grupo	▪ **Técnica:** - Trabajo cooperativo ▪ **Actividades:** - Muro de palabras - Secuencia de preguntas - Salón como galería		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: SECCIÓN 504 *Ley Federal de Rehabilitación Vocacional de 1973, enmendada en 1998 (29 U.S.C. 720 et seq.)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
para aportar significado a un texto (Palincsar, 1984).	- Actuación de historias - Circulo interior o exterior - Respuesta inmediata -Diarios de escritura		▪ Rediseño de equipo ▪ Comunicaciones escritas en formatos alternos ▪ Modificación de exámenes ▪ Reasignación de los servicios a lugares accesibles ▪ Alteración de las instalaciones existentes o construcción de nuevas instalaciones físicas
▪ **Contrato de aprendizaje** ▪ Permite al estudiante realizar tareas de ejecución o desempeño, de acuerdo con sus necesidades instruccionales.	▪ **Técnica:** - Tarea dirigida por el docente ▪ **Actividades:** - Registro de aprendizaje diario - Diario de escritura - Diario reflexivo - Tareas de conexión con el hogar		
▪ **Criterios negociados** ▪ El maestro negociará criterios educativos con su estudiante, cónsonos con su limitación o condición,	▪ **Técnicas:** - Indagación del yo - Tarea dirigida por el docente ▪ **Actividades:**		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: SECCIÓN 504 *Ley Federal de Rehabilitación Vocacional de 1973, enmendada en 1998 (29 U.S.C. 720 et seq.)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos** **Permiten un cambio en:**	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
para que aprender sea placentero, absorbente y gratificante. • Se debe mantener como norte alcanzar el estándar y la expectativa educativa, así como la rigurosidad de la tarea.	- Módulos instruccionales - Portafolio - Tareas de conexión con el hogar		
▪ **4-MAT** ▪ Permite al estudiante adquirir la información, comprender las ideas claves o conceptos, personalizar el conocimiento con sus habilidades y crear algo nuevo o una adaptación original del tema.	▪ **Técnica:** - Estudio supervisado ▪ **Actividades:** - Tutoría entre pares - Instrucciones claras y por escrito - Asignación de roles - Mapas de conceptos		

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

(Estudiantes del Programa de Educación Especial)

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento)* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos de Educación Especial" (2008)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos**	
		Permiten un cambio en:	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
▪ **Enseñanza cooperativa** - El aprendizaje cooperativo es el uso de grupos pequeños con un fin didáctico. Permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo para lograr metas comunes.	▪ **Técnica:** - Indagación del yo ▪ **Actividades:** - Tutoría entre pares - Instrucciones claras y por escrito - Asignación de roles	▪ Adaptación curricular para ofrecer acomodos de: - Presentación - Formas de responder - Lugar - De tiempo e itinerario	▪ Presentación: - Agrandar la letra o usar braille. - Usar lector oral. - Asegurar hojas de trabajo con cinta adhesiva. - Subrayar instrucciones. ▪ Formas de responder: - Usar un anotador o tutor. - Señalar las respuestas o contestar en la misma prueba.
▪ **Enseñanza recíproca** - Es una estrategia de agrupación cooperativa en la que los	▪ **Técnicas:** - Tarea dirigida por el docente		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento)* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos de Educación Especial" (2008)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos**	
		Permiten un cambio en:	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
estudiantes se convierten en maestros y trabajan como un grupo para aportar significado a un texto (Palincsar, 1984).	- Trabajo cooperativo - Debate - Estudio supervisado ▪ **Actividades:** - Muro de palabras - Secuencia de preguntas - Salón como galería - Actuación de historias - Circulo interior o exterior - Respuesta inmediata - Diarios de escritura		- Usar computadora o calculadora. - Usar notas de la libreta, un repaso o material de apoyo. - Alterar el formato de la prueba. ▪ Lugar: - Solo (en una mesa o cubículo) - Trabajo en grupos pequeños - Trabajo en salón de Educación Especial - Iluminación adecuada
▪ **Adaptaciones curriculares** - Son decisiones que se toman de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y	▪ **Técnica:** - Tarea dirigida por el docente ▪ **Actividades:**		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento)
Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)
"Manual de procedimientos de Educación Especial" (2008)

Estrategias de instrucción diferenciada	Técnica o actividad	Acomodos	
		Permiten un cambio en:	Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad
las exigencias del currículo, con la finalidad de que sean accesibles y útiles a todos los estudiantes y sus capacidades individuales.	- Alto contenido visual (apoyo visual) - Bosquejo - Preguntas continuas de verificación - Mapas semánticos - Uso de símbolos - Demostración de la tarea - Repasos - Portafolio de lectura - Aprendizaje activo		- De espalda a la claridad o asiento preferencial - Cerca de la pizarra - Con la maestra de educación especial en el salón - Con su asistente especial o intérprete - Con su equipo de tecnología asistiva - Trabajo en pareja ▪ De tiempo e itinerario: - Conceder tiempo adicional. - Manejar el tiempo en la
▪ **Centros de interés** - Consiste en la creación de áreas de lectura, escritura, matemática, ciencias e integración con los	▪ **Técnica:** - Indagación del yo ▪ **Actividades:** - Lista focalizada		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento)* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos de Educación Especial" (2008)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos**	
		Permiten un cambio en:	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
temas transversales en la sala de clases para motivar al estudiante a *aprender haciendo.*	- Centros de trabajo - Rompecabezas - Actividades lúdicas		entrega de trabajos. - Dividir material del examen en secciones más breves. - Preparar organizadores de las tareas. - Preparar lista de tareas por realizar. - Crear agendas con límites de horario. - De espalda a la claridad o asiento preferencial - Cerca de la pizarra - Con la maestra de educación especial en el salón
▪ **Puntos de partida** - El docente selecciona el tema focal y establece puntos de partida para la enseñanza. Estos pueden ser: narrativos (relatar un cuento); cuantitativos (enfoques científicos); fundacionales (considerar las creencias o marcos de significado que encierra el tema); estéticos (enfoques sensoriales basados en las artes), o experimentales (participación	▪ **Técnica:** - Indagación del yo ▪ **Actividades:** - Tutoría entre pares - Instrucciones claras y por escrito - Asignación de roles - Preguntas continuas de verificación - Mapas semánticos - Uso de símbolos		

ALINEACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA Y POSIBLES ACOMODOS			
SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, según enmendada (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento)* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos de Educación Especial" (2008)*			
Estrategias de instrucción diferenciada	**Técnica o actividad**	**Acomodos**	
		Permiten un cambio en:	**Opciones de instrucción diferenciada de bajo y alto nivel de complejidad**
directa y personal).	- Demostración de la tarea		- Con su asistente especial o intérprete - Con su equipo de tecnología asistiva - Trabajar en pareja -

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)*	
CATEGORÍA DEL IMPEDIMENTO	**OPCIONES DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA DE BAJO Y ALTO NIVEL DE COMPLEJIDAD**
▪ Disturbios Emocionales ▪ Sordo-ceguera ▪ Sordo ▪ Problemas de audición ▪ Problemas específicos de aprendizaje ▪ Retardación mental ▪ Impedimentos múltiples ▪ Impedimentos ortopédicos ▪ Otros impedimentos de salud ▪ Problemas del habla o lenguaje	▪ **Nivel de complejidad bajo:** - Supervise al estudiante en todo momento. - Mantenga comunicación constante con los padres sobre las necesidades y el progreso de su hijo. - Establezca una rutina con los niños y anuncie los cambios con anticipación. - Asigne los trabajos uno a la vez. - Trabaje de forma individual con el niño. - Utilice el procedimiento de "tiempo fuera". - Permita que el estudiante participe tan solo cuando este levante su mano. - Brinde refuerzo positivo. - Dé instrucciones orales y escritas a la vez. - Permita que un compañero le ayude a tomar las notas. - Asigne encargos (limpiar la pizarra, recesos cortos entre tareas). - Provea tiempo para el movimiento y actividades físicas. - No comprometa la hora de receso para reponer tareas o como castigo. ▪ **Nivel de complejidad alto:** - Haga un contrato de comportamiento. - Aumente la entrega de compensaciones y consecuencias. - Instruya al estudiante a automonitorear su comportamiento (levantar la mano, entre otros). - Ignore comportamientos inapropiados de poca importancia. - Reduzca las asignaciones para la casa.

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)*	
CATEGORÍA DEL IMPEDIMENTO	**OPCIONES DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA DE BAJO Y ALTO NIVEL DE COMPLEJIDAD**

▪ Impedimento visual, incluyendo ceguera
▪ Autismo
▪ Daño cerebral por trauma
	- Instruya al estudiante a automonitorearse utilizando claves.
	- Busque cómo involucrar al estudiante en las presentaciones en clase.
	- Alerte al estudiante a mantenerse en la tarea con claves privadas, entre usted y él. Ej. Fulano, ¿cómo vas?
	- Según la necesidad, siente al estudiante:
	  ▪ en un área callada, fuera de distractores;
	  ▪ al lado de un estudiante que le pueda servir de modelo;
	  ▪ al lado de un compañero que le guste estudiar con este.
	- Aumente la distancia entre pupitres.
	- Permítale tiempo adicional para terminar la tarea.
	- Acorte los ejercicios o períodos de trabajo para que coincidan con el tiempo de atención del estudiante.
	- Divida el trabajo en partes pequeñas.
	- Ayude al estudiante a fijarse objetivos a corto plazo.

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada

Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)

"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)

DESCRIPCIÓN DE CADA CATEGORÍA DE LOS ESTUDIANTES CON IMPEDIMENTOS

- **Disturbios emocionales**
  - Es una condición que exhibe una o más de las siguientes características, por un largo periodo de tiempo y en grado marcado, y que afecta adversamente el funcionamiento educativo:
    - dificultad para aprender que no puede explicarse por factores socioculturales, intelectuales, sensoriales o de salud;
    - dificultad para establecer o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y maestros;
    - tipos inapropiados de conducta o sentimientos bajo circunstancias normales;
    - estado general de tristeza o depresión;
    - tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados con problemas personales o escolares.
  - El término incluye a los esquizofrénicos. No incluye a personas con desajuste social, a menos que se determine que estos tienen disturbios emocionales.
- **Sordo-ceguera**
  - Se trata de la presencia concomitante de impedimentos o discapacidades auditivas y visuales cuya combinación causa necesidades en el área de comunicación, del desarrollo y del aprendizaje, de tal naturaleza que no pueden ser atendidas en programas especiales diseñados únicamente para personas con impedimentos auditivos o impedimentos visuales.
- **Sordo**
  - Consiste en una deficiencia auditiva severa que dificulta al niño o joven el procesamiento de información lingüística mediante la audición, con o sin amplificación, y que afecta adversamente su ejecución educativa.
- **Problemas de audición**
  - Es una deficiencia auditiva permanente o fluctuante, que afecta adversamente la ejecución educativa del estudiante (no está incluida en la definición de sordo).

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada

Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)

"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)

DESCRIPCIÓN DE CADA CATEGORÍA DE LOS ESTUDIANTES CON IMPEDIMENTOS

- **Problemas específicos de aprendizaje**
  - El término *niños o jóvenes con problemas específicos de aprendizaje* se refiere a niños o jóvenes que demuestran desórdenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos usados en la comprensión o en el uso del lenguaje, ya sea hablado o escrito, y que pueden manifestarse en dificultad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos, y que afectan adversamente su ejecución educativa.
  - Estos desórdenes incluyen condiciones tales como impedimentos perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia o afasia del desarrollo. Este término no incluye a niños o jóvenes que presentan problemas en el aprendizaje que son el resultado de impedimentos visuales, auditivos o motores, retardación mental, disturbios emocionales o por factores socioculturales, ambientales o económicos.
- **Discapacidad intelectual (retardación mental)**
  - Implica un funcionamiento intelectual significativamente bajo el promedio, que existe concurrentemente con un déficit en conducta adaptativa que se manifiesta durante el periodo de desarrollo y afecta adversamente la ejecución educativa del niño o joven.
- **Impedimentos múltiples**
  - Consiste en una manifestación simultánea de varios impedimentos cuya combinación causa necesidades educativas de tal naturaleza que no pueden atenderse en un programa de educación especial para niños que presentan solo uno de estos impedimentos. El término no incluye a niños sordo-ciegos.
- **Impedimentos ortopédicos**
  - Se refiere a problemas ortopédicos severos que afectan adversamente la ejecución educativa del niño. El término incluye anomalías congénitas, problemas producto de una enfermedad (polio, tuberculosis ósea, etc.) e impedimentos provocados por otras causas (parálisis cerebral, amputaciones, quemaduras que producen contracciones, etc.).
- **Otros impedimentos de salud**
  - Se refieren a la limitación de fuerza, vitalidad o atención, incluyendo un nivel de atención excesivo a estímulos del ambiente, que resulta en la

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada

Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)

"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)

DESCRIPCIÓN DE CADA CATEGORÍA DE LOS ESTUDIANTES CON IMPEDIMENTOS

limitación de la atención al ambiente educativo debido a problemas agudos de salud, tales como condiciones del corazón, tuberculosis, fiebre reumática, hemofilia, anemia falciforme, asma, déficit de atención (con y sin hiperactividad), nefritis, leucemia o diabetes, que afectan adversamente la ejecución educativa del niño.

- **Problemas del habla o lenguaje**
  - Es un desorden de comunicación, como tartamudez, errores de articulación, desorden de la voz y del lenguaje, que afecta adversamente la ejecución educativa del niño.

- **Impedimento visual, incluyendo ceguera**
  - Se refiere al impedimento visual que, aun después de la corrección, afecta adversamente la ejecución educativa del niño. El término incluye tanto la visión parcial como la ceguera.

- **Autismo**
  - Es un impedimento del desarrollo que afecta significativamente la comunicación verbal y no verbal, así como la interacción social; es generalmente evidente antes de los 3 años, y afecta adversamente la ejecución escolar de la persona. Otras características que se asocian con el autismo son los movimientos estereotipados y actividades repetitivas, la resistencia a cambios en el ambiente y en la rutina diaria y las respuestas inapropiadas a experiencias sensoriales. El término no aplica a niños con disturbios emocionales. Un niño que manifiesta rasgos de autismo después de cumplidos los tres (3) años puede ser incluido bajo esta categoría si reúne las características antes mencionadas.

- **Daño cerebral por trauma**
  - Se trata de un daño adquirido del cerebro, causado por fuerzas físicas externas, que tiene como consecuencia un impedimento funcional total o parcial o un impedimento sicosocial, o ambos, que afecta adversamente la ejecución de la persona. El término aplica a golpes o heridas abiertas o cerradas que resultan en impedimentos en una o más áreas, tales como las cognoscitivas o aquellas que se relacionan con el lenguaje, la memoria, la atención, el razonamiento, el pensamiento abstracto, el juicio, la solución de problemas, las habilidades motoras, perceptuales y sensoriales, la

SUBGRUPO: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES *Ley Número 51 del 7 de junio de 1996, según enmendada* *Ley Pública 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act del 3 de diciembre de 2004 (IDEA, 2004)* *"Manual de procedimientos Educación Especial" (2008)*
DESCRIPCIÓN DE CADA CATEGORÍA DE LOS ESTUDIANTES CON IMPEDIMENTOS
conducta sicosocial, las funciones físicas, el procesamiento de información y el habla. El término no aplica a daño cerebral congénito o degenerativo o a daño cerebral perinatal.

ANEJO 4: Los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje

En el ámbito educativo, siempre ha existido un interés especial por saber bajo qué condiciones un estudiante aprende mejor. Este interés dio como resultado investigaciones que han dado base, dentro de la teoría cognoscitiva, a los diversos modelos de estilos de aprendizaje.

En términos sencillos, un estilo de aprendizaje es la manera en que aprende un individuo. Cada persona usa su propio método o grupo de estrategias para aprender. Aunque cada persona variará dicho método o grupo de estrategias según lo que quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertos gustos, preferencias o tendencias que definen su estilo de aprendizaje.

La noción de los estilos de aprendizaje se deriva de los estilos cognoscitivos, los cuales tienen sus antecedentes en el campo de la psicología. La idea de los **estilos de aprendizaje** respondió a las necesidades de educadores e investigadores, quienes interesaban satisfacer las demandas particulares de los estudiantes haciendo que de ellas dependieran las formas de presentar los cursos y el material pedagógico (Salas, 2008). Formalmente, los estilos de aprendizaje "son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Keefe, 1988, citado por Larkin et al., 2002).

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han dado como resultado los diferentes modelos de estilos de aprendizaje[22]. Algunos de estos modelos son: el de los hemisferios cerebrales[23], el de los cuadrantes cerebrales de Hermmann (1989), el de Kolb (1976), el de Felder y Silverman (1988), el de Dunn y Dunn (1978), y el de Bandler y Grinder (1975), entre otros. Aquí se comentarán brevemente el de Kenneth y Rita Dunn[24] y el de Bandler y Grinder[25]. Se han seleccionado estos modelos por su relativa sencillez y aplicación a estudiantes desde los 7 años en adelante.

El modelo de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1978, 1979) pertenece al conjunto de modelos que se agrupa, según la metáfora de la cebolla de Curry (1983), bajo preferencias instruccionales y de contexto. Ellos definen el concepto *estilo de aprendizaje* como "la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene". El modelo de Dunn y Dunn identifica 21 elementos o variables que configuran lo que se podría llamar "gustos personales" en la forma de aprender (Dunn, R., 1984, 2000). Según los

[22] Los diferentes modelos de estilos de aprendizaje pueden organizarse de acuerdo con la metáfora de Curry (1983).

[23] Según Muñoz, Gutiérrez y Serrano (2012, p. 2), "la investigación de la denominada división cerebral ha demostrado que cada hemisferio está especializado en un modo de pensamiento y de percepción". Considerar la dominancia cerebral de un grupo de estudiantes puede ser el fundamento sobre el cual diferenciar la enseñanza. Sin embargo, recuerde que nadie es dominado íntegramente por un hemisferio".

[24] El modelo de Dunn y Dunn cuenta con cuatro inventarios que se aplican según diferentes rangos de edades. Recuperado de http://www.learningstyles.net/en/our-assessments.

[25] El modelo de Bandler y Grinder cuenta con inventarios sencillos y de una razonable confiabilidad disponible en Internet. Haga una búsqueda cuidadosa, evalúe críticamente los instrumentos y seleccione uno para administrarlo a sus estudiantes.

autores, es la persona la que aprende, de acuerdo con sus gustos, sus actitudes, su forma de ser y estar, por lo que no se pueden dar normas o "recetas" que sirvan para todos los alumnos. Los 21 elementos se organizan a base de cinco estímulos.

ESTÍMULOS	ELEMENTOS
Ambientales	1. Sonido 2. Iluminación 3. Temperatura 4. Diseño (forma del medio)
Emocionales	5. Motivación 6. Persistencia 7. Responsabilidad 8. Estructura
Sociológicos	Trabajar o aprender: 9. Solo 10. En pares 11. Con compañeros 12. En un equipo pequeño 13. Con un adulto 14. Variado
Físicos	15. Preferencias perceptuales 16. Alimentación 17. Tiempo (del día cuando las energías son más altas o bajas) 18. Movilidad (vs. pasividad)
Psicológicos	19. Analítico o global 20. Impulsivo o reflexivo 21. Hemisferios (dominancia cerebral)

Los autores de este modelo consideran que es muy importante detectar cuáles son los elementos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes para poder configurar ambientes y actividades de enseñanzas que favorezcan el aprendizaje. **Es decir, conocer los "gustos" de un grupo de estudiantes puede ayudar al maestro a planificar y desarrollar actividades con un mayor potencial de lograr aprendizajes significativos durante la enseñanza de una unidad.**

Por otro lado, el modelo de Bandler y Grinder de programación neuro-lingüística (PNL) establece que un estilo de aprendizaje es la manera preferida que cada persona tiene de captar, recordar, imaginar o enseñar un material o contenido determinado. En este modelo, los canales de expresión humana son una combinación entre el proceso de percepción y el proceso de memoria. Entonces, para expresar la información procesada que viene del medioambiente, es fundamental la interpretación que se lleva a cabo en el aparato perceptivo (el procesamiento perceptivo se refiere a

los estímulos que se perciben por medio del olfato, el tacto, el gusto, la vista y el oído) y la capacidad de almacenar (memorizar) la información que se recibe mediante el procesamiento perceptivo (Chavarría, Bermúdez, Villalobos y Morera, 2012 y Dilts, 2016).

El procesamiento perceptivo es diferente en cada persona. Por eso, habrá alguno que perciba mejor por medio de su sentido auditivo, visual o táctil; en consecuencia, buscarán situaciones en las que su sentido dominante tenga mayor ventaja que los demás. Por esto, el modelo de Bandler y Grinder sostiene que existen tres estilos básicos de aprendizaje: **v**isual, **a**uditivo y **k**inestésico. Por eso, el modelo es conocido como el modelo VAK de la PNL.

El modelo VAK sostiene que la vía de ingreso de la información —visual, auditiva o kinestésica— resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por tanto, será importante para los maestros considerar, a la hora de enseñar, cuál es su sentido dominante y cuál es la composición de sentidos dominantes en su grupo de estudiantes. Esto le permitirá variar estratégicamente su estilo de enseñanza y, a lo largo de una unidad de estudio, proveer oportunamente actividades que consideren los estilos básicos de aprendizaje[26] de su grupo. Tener estas consideraciones le permitirá a cada maestro establecer una metodología de enseñanza diferenciada (Tocci, 2013 y Ramírez y Rosa, 2014) que atienda a todos los subgrupos en un salón de clase, pero con especial atención al subgrupo más grande, el de todos los puertorriqueños.

[26] Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje que se inician con los estudios del cerebro (neurociencia) aplicados al aprendizaje son la base de una de las teorías educativas de mayor aceptación y difusión de los últimos tiempos: **la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)**. La teoría de las inteligencias múltiples (IM) sostiene que la inteligencia no es un conjunto único e inseparable que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que funciona como una red de conjuntos autónomos e interrelacionados (Gardner, 2006). Según Gardner (2006, 2011), todos somos diferentes y cada ser humano es inteligente a su manera. La teoría de las IM propuso inicialmente (1983) siete inteligencias, y siete años después (2000) se le añadieron tres nuevas inteligencias. En la actualidad (Gardner, 2006 y 2011), las inteligencias son: (1) verbal/lingüística, (2) lógico/matemática, (3) visual/espacial, (4) corporal/kinestésica, (5) musical, (6) interpersonal, (7) intrapersonal, (8) naturalista, (9) espiritual, y (10) existencial. Según esta teoría, toda persona posee las diez inteligencias, y la mayoría puede desarrollar cada una de ellas hasta un nivel adecuado de ejecución. Es importante recordar que las inteligencias funcionan juntas, de manera integrada y compleja, en cada individuo, por lo cual existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada una (Gardner, 2006 y 2011). **En la escuela, más concretamente en el salón de clases, considerar la teoría de las inteligencias múltiples puede ser otro fundamento sobre el cual posicionarse para diferenciar la enseñanza.**

ANEJO 5: Expectativas para la fluidez de la lectura

EXPECTATIVAS PARA LA FLUIDEZ DE LA LECTURA

Grado	Rango de cantidad de palabras que debe leer el estudiante por minuto.
1.º	50-90
2.º	80-120
3.º	90-130
4.º	100-140
5.º	110-150
6.º	120-160

Estos rangos le ofrecen al estudiante un mínimo y un máximo aceptable de cantidad de palabras que debe leer por minuto en cada grado. Son importantes para monitorear un progreso adecuado en la fluidez de la lectura. Bajo ningún concepto, representan un criterio para adjudicarle nota alguna al estudiante ni para promoverlo de grado.