

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO
DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN TEORÍA Y PLANEAMIENTO CURRICULAR**

Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)

Investigador : **Manayay Tafur, Elmer Milton**

Asesor : **Campos Ugaz, Walter Antonio**

Lambayeque, Perú

2021

Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de
Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas
en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín”
de Lambayeque (2017)

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en
Ciencias de la Educación con mención en Teoría y Planeamiento Curricular



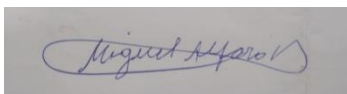
Elmer Milton Manayay Tafur
Investigador principal



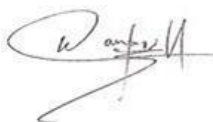
Julio César Sevilla Exebio
Presidente



Alfredo Puican Carreño
Secretario



Miguel Alfaro Barrantes
Vocal



Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 150-VIRTUAL

Siendo las 12:00 horas, del día miércoles 24 de noviembre de 2021, se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/duw-fvfr-svd>, los miembros del jurado designados mediante Decreto N°256-2020-VIRTUAL-U.I-FACHSE, de fecha 18 diciembre de 2020, integrado por:

Presidente	: Dr. Julio César Sevilla Exebio.
Secretario	: Dr. Alfredo Puican Carreño.
Vocal	: Dr. Miguel Alfaro Barrantes.
Asesor Metodológico	: Dr. Walter Antonio Campos Ugaz.
Asesor Científico	: _



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **"MODELO SECUENCIAL-INTEGRAL DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO HOLÍSTICO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA "SAN MARTÍN" DE LAMBAYEQUE, 2017"**, presentada por el tesista **MANAYAY TAFUR ELMER MILTON**, para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación, mención: **Teoría y Planeamiento Curricular**. Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con los artículos 131 al 140 del Reglamento General del Vicerrectorado de Investigación (aprobado con Resolución N° 018-2020-CU de fecha 10 de febrero del 2020); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al(los) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de (20) (VEINTE) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de **EXCELENTE**


Siendo las 1.30 pm horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dr. Julio César Sevilla Exebio

PRESIDENTE


Dr. Alfredo Puican Carreño

SECRETARIO


Dr. Miguel Alfaro Barrantes

VOCAL

<<<<OBSERVACIONES:

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 4 de setiembre del 2019); la Resolución N° 407-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 004-2020-VIRTUAL-VRINV del 07 de mayo del 2020 que aprueba la tramitación virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0372-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0380-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Elmer Milton Manayay Tafur, investigador principal, y **Walter Antonio Campos Ugaz**, asesor, del trabajo de investigación “*Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)*”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrara lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y, por ende, el proceso administrativo a que hubiere lugar, proceso que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como derivación de este informe.

Lambayeque, 10 de noviembre de 2021



Elmer Milton Manayay Tafur
Investigador principal



Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor

DEDICATORIA

A Fausto y Margarita, mis padres.

De él, la escritura: cuidada y perfilada.

De ella, la oralidad: libre y risueña.

A Narciso, Luz, Humberto y José, mis hermanos.

En silencio. Los abrazo en la eternidad del tiempo.

A Carmen, mi esposa.

Por TODO.

AGRADECIMIENTO

Mi sincero agradecimiento a todas las personas que participaron en la proyección y realización de este trabajo:

A Liliana Custodio Carbajal, Margarita Lozada Seminario y Nilo Carrasco Rimapa, docentes de Comunicación de la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, por su vigente amistad y su permanente disposición para atender las acciones requeridas en el transcurso de la investigación.

A Christian Sonco Chero, Diego Portilla Miranda, Tomás Serquén Montehermozo, Carlos Flores Cruz, Sandra Coronado López, Willy Julca Vásquez, Enrique Moncayo Varías, Ángel Centurión Larrea, María Angélica Rojas Ruiz, Elizabeth Zelada Yzquierdo, Gaby Guerrero Rojas, Augusto Limay Sánchez y Eduar Vásquez Sánchez, por su apreciable e indeclinable amistad, unida a su dedicada participación en las labores de inicio, desarrollo y cierre de investigación.

A Walter Antonio Campos Ugaz, colega y amigo, por su invalorable asesoría, cuyas indicaciones, siempre pertinentes, enriquecieron el contenido del informe.

A Ernesto Hashimoto Moncayo, Mario Sabogal Aquino y Manuel Oyague Vargas, por su estimación, aportes y motivaciones en las etapas de proyección de la investigación.

A todos ustedes, mi eterna gratitud.

Milton.

ÍNDICE

Dedicatoria	.....	v
Agradecimiento	.....	vi
Resumen	.....	xiii
Abstract	.....	xiv
Introducción	.....	1
 CAPÍTULO I		
DISEÑO TEÓRICO	.....	7
 1.1. Conceptuación <i>de</i> modelo: rasgos distintivos		
1.1.1. Representación	.....	15
1.1.2. Proyección	.....	16
1.1.3. Mediación	.....	17
 1.2. Fundamentación <i>del</i> modelo: bases epistémicas		
1.2.1. Formación humana: proceso integral	.....	25
1.2.2. Diseño curricular: aprehendizaje integral	.....	41
1.2.3. Competencia lingüística: dinamicidad integral	.....	56
1.2.4. Oralidad-literacidad: multiplicidad integral	.....	64
 1.3. Concepción <i>del</i> modelo: principios organizativos		
1.3.1. Currículum comunicativo: mediación triádica holística	....	82
1.3.2. Área comunicativa: estratificación triádica holística	....	92
1.3.3. Proyecto comunicativo: proyección triádica holística	....	107
1.3.4. Competencia comunicativa: eslabonamiento triádico holístico	....	114

CAPÍTULO II

MÉTODO Y MATERIALES	136
2.1. Tipo de investigación	137
2.2. Diseño de investigación	138
2.3. Procedimiento de investigación	139
2.4. Población y muestra	140
2.5. Métodos, técnicas e instrumentos	142
2.6. Materiales y equipos	146

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN	147
3.1. Resultados	148
3.1.1. Problema curricular comunicativo: tensiones recurrentes	150
3.1.1.1. Tensiones comunicativas curriculares (en los planes)	152
3.1.1.2. Tensiones comunicativas didácticas (en las sesiones)	183
3.1.1.3. Tensiones comunicativas evaluativas (en las actas)	204
3.1.2. Estructuración <i>del</i> modelo: lineamientos organizativos	209
3.1.2.1. Área de Comunicación conceptualizada: <i>enfoque</i>	211
Concepción de educación básica	213
Concepción de educación secundaria	215
Enfoque curricular por competencias	217
Enfoques transversales	219
Concepción de lenguaje	221
Enfoque comunicativo	223

3.1.2.2. Área de Comunicación diversificada: <i>componentes</i>	231
Problema comunicativo: tendencias, retos, tensiones	244
Propósito comunicativo: saberes de oralidad-literacidad	252
Evaluación comunicativa: metas de oralidad-literacidad	258
Contenido comunicativo: esferas de oralidad-literacidad	259
Método comunicativo: estrategias de oralidad-literacidad	262
3.1.2.3. Área de Comunicación estratificada: <i>estratos</i>	276
Estrato 1: área	279
Estrato 2: unidad	280
Estrato 3: actividad	281
3.1.2.4. Área de Comunicación proyectada: <i>proyectos</i>	283
Proyecto de área: secuencialidad-integralidad de unidades	284
Proyecto de unidad: secuencialidad-integralidad de actividades	307
Proyecto de actividad: secuencialidad-integralidad de estrategias	322
3.2. Discusión	342
Conclusiones	348
Recomendaciones	354
Referencias	355
Anexos	367
Anexo A: Registros de campo	368
Anexo B: Pauta de entrevista por tópicos	496
Anexo C: Matriz de búsqueda de documentos oficiales	401
Anexo D: Matriz de análisis de contenido interactivo didáctico	402
Anexo E: Matriz de análisis de contenido interactivo conversacional	403
Anexo F: Matriz de análisis de contenido instrumental formativo	404
Anexo G: Matriz de modelación	405
Anexo H: Informes de validación	406

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Número de estudiantes de segundo grado de Educación Básica Regular secundaria, año 2017	141
Tabla 2	Distribución cuantitativa de capacidades comunicativas por cada Unidad didáctica	175
Tabla 3	Distribución de competencias por sesión, en una unidad didáctica	179
Tabla 4	Niveles de aprendizaje de estudiantes de primer grado, Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, año 2016	204
Tabla 5	Niveles de aprendizaje de estudiantes de primer grado, Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, año 2017	206
Tabla 6	Comparación de niveles de aprendizaje de estudiantes de primer grado (2016) y segundo grado (2017), Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque	208

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque	14
Figura 2	Rasgos del modelo: representación, proyección, mediación	18
Figura 3	Teorías, modelos, categorías-núcleo de la fundamentación del modelo	21
Figura 4	Secuencialidad-integralidad fundamentada	24
Figura 5	Despliegue categorial de la formación humana como proceso integral	28
Figura 6	Componentes formativos	32
Figura 7	Leyes del comportamiento del proceso formativo	35
Figura 8	De la potencia al aprehendizaje: la competencia como desarrollo del ser	55
Figura 9	La competencia lingüística en los planos del lenguaje	63
Figura 10	Modelos de relación oralidad / literacidad	70
Figura 11	Secuencialidad-integralidad conceptuada: curriculum, área, proyecto, competencia	81
Figura 12	Mediación curricular en la tríada holística pedagogía, curriculum y didáctica	86
Figura 13	Área comunicativa, enfoque comunicativo y componentes comunicativos: enfoque oficial	96
Figura 14	Estratificación del área: mediación de la unidad entre el área y la actividad	99
Figura 15	Estratificación del área de Comunicación en un año escolar: área, unidad, actividad	104
Figura 16	Estratificación global del área de Comunicación: área, unidad, actividad	106
Figura 17	Proyectos comunicativos según estratos formativos	108
Figura 18	Proyección comunicativa: mediación del proyecto de unidad entre el proyecto de área y el proyecto de actividad	112
Figura 19	Estratificación global del área de Comunicación: área, unidad, actividad	113
Figura 20	Lógica energética del saber, condición de la competencia	116
Figura 21	Lugar de la competencia comunicativa en la estructura general de la dimensión cultural del lenguaje	117
Figura 22	Secuencia eslabonada de las competencias comunicativas	120
Figura 23	Modelo secuencial-integral: eslabones formativos comunicativos	121
Figura 24	Sistema categorial de la práctica curricular comunicativa	140
Figura 25	Unidades de análisis y unidades de observación en la práctica curricular comunicativa	141
Figura 26	Sistema de métodos, técnicas e instrumentos del estudio descriptivo-propositivo	143
Figura 27	Componentes de la práctica curricular: línea de registro de datos	150
Figura 28	Patrón conceptual de registro y análisis de datos: práctica social y práctica escolar	151

Figura 29	Línea de tiempo curricular: del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular al Currículo Nacional de Educación Básica (implementaciones)	154
Figura 30	Tránsito curricular comunicativo en la IES “San Martín” de Lambayeque (2017)	164
Figura 31	Tránsito intencional formativo comunicativo (2017)	166
Figura 32	Tránsito intencional evaluativo comunicativo	168
Figura 33	Organización microcurricular JEC del área de Comunicación	169
Figura 34	Relación entre intenciones comunicativas y actividades comunicativas	177
Figura 35	Tensiones didácticas comunicativas desde la perspectiva docente	194
Figura 36	Marco de concepciones en que se sitúa el enfoque comunicativo	112
Figura 37	Concepción oficial de educación básica	215
Figura 38	Concepción oficial de educación secundaria	217
Figura 39	Concepción curricular oficial por competencias	218
Figura 40	Área de Comunicación, enfoque comunicativo y competencia comunicativa	224
Figura 41	Enfoque comunicativo dentro del área conceptuada	230
Figura 42	Patrón de diversificación institucional del área de Comunicación (nacional → institucional)	235
Figura 43	Síntesis de Área de Comunicación diversificada (relación nacional → institucional)	243
Figura 44	Las estrategias surgen de la relación entre intenciones formativas y evaluativas	262
Figura 45	Área de Comunicación estratificada	282
Figura 46	Dimensiones organizativas de los estratos de área, unidad y actividad	283
Figura 47	Proyecto de área: secuencia de unidades	284
Figura 48	Proyecto de área: secuencia de unidades mediadora entre estados real e ideal de competencias comunicativas	288
Figura 49	Sistema de intenciones formativas del proyecto de área	292
Figura 50	Proyecto comunicativo de área: organización secuencial-integral de unidades	297
Figura 51	Opciones de secuencia de unidades de área	309
Figura 52	El proyecto de unidad: organizador de actividades (competencias)	311
Figura 53	Proyecto comunicativo de unidad: organización secuencial-integral de actividades	313
Figura 54	Sistema estratégico: punto de enlace de intenciones formativas y evaluativas	328
Figura 55	Construcción del sistema estratégico cohesionando intenciones formativas e intenciones evaluativas	330
Figura 56	El proyecto de unidad: organizador de actividades (competencias)	331
Figura 57	Proyecto comunicativo de actividad lectora: sistema de tres estrategias lectoras	332
Figura 58	Modelo secuencial-integral: eslabones formativos comunicativos	341

RESUMEN

En las prácticas formativas del área de Comunicación, en la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, *se observó* que la organización microcurricular con fines de ejecución didáctica, se realizaba en un marco de tensiones derivadas del proceso de cambio de un diseño curricular nacional *denso* a un currículo nacional *condensado*, tránsito conectado con el ingreso de la institución en un servicio de jornada escolar extendida en horas de estudio. En este escenario, las labores de programación curricular buscaban opciones de atención para el desarrollo integrado de las competencias comunicativas. Ante esta situación, se proyectó construir un modelo curricular alternativo que priorice la secuencialidad e integralidad formativo-comunicativa en su etapa organizativa. El *objetivo de estudio* fue diseñar un modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico oral y letrado de los estudiantes. La *hipótesis* asevera que el diseño del referido modelo, *basado en* la teoría de la formación humana de Álvarez, el modelo desarrollador del diseño curricular por competencias de De Zubiría, la teoría de la competencia lingüística de Coseriu, y el modelo ecológico de la literacidad de Barton y Hamilton, prevé el desarrollo holístico de las competencias comunicativas. En condición de propuesta, el modelo secuencial-integral se diseñó y validó en sus fundamentos epistémicos (fundamentación), principios organizativos (concepción) y lineamientos organizativos (estructuración). El alcance del estudio es descriptivo-propositivo: de una parte, confirma una situación-problema, y de otra parte, diseña una propuesta-solución. Teóricamente, el modelo secuencial-integral aporta la sistematización de un bloque pertinente de ideas-fuerza que sustentan la condición procesual y holística de la formación humana, el lenguaje y la previsión curricular. En su dimensión práctica, el modelo traza una prospectiva de acción transformadora de las prácticas microcurriculares comunicativas en educación básica.

Palabras-clave: educación básica; planificación de la educación; innovación educacional; docencia; enseñanza de la lengua materna.

ABSTRACT

In the training practices of the Communication area at “San Martín” Secondary Educational Institution in Lambayeque, it was *observed* that the microcurricular organization for didactic execution purposes was carried out within a framework of tensions derived from the process of changing a solid national curriculum design to a compressed national curriculum, change connected with the admission of the institution in an extended workable study hours school day. In this scenario, the tasks of curricular programming searched for care options for the integrated development of communicative competences. As a consequence an alternative curricular model was designed to prioritize the sequentiality and integrality of the formative communication in its organizational stage. The *objective* of the study was to design a sequential-integral model of curricular organization of the Communication area for the oral holistic and literate development of the students. The *hypothesis* asserts that the design of the referred model, based on Álvarez's theory of human formation, the developmental model of De Zubiría's competency curriculum design, Coseriu's theory of linguistic competence, and Barton and Hamilton's ecological model of literacy, analyze the holistic development of communicative competences. As a proposal, the sequential-integral model was designed and validated in its epistemic basis (fundament), organizational principles (conception) and organizational guidelines (structuring). The scope of the study is descriptive-purposeful: on one way, it confirms a problem-situation, and on the other way, it designs a proposal-solution. Theoretically, the sequential-integral model contributes to the systematization of a relevant block of ideas that sustain the procedural and holistic condition of human formation, language and curricular prevision. In its practical dimension, the model outlines a prospective of transformative action of communicative microcurricular practices in basic education.

Keywords: basic education; educational planning; educational innovation; teaching; teaching the mother tongue.

INTRODUCCIÓN

El estudio se focaliza en las prácticas curriculares comunicativas de la escuela básica secundaria, se alinea en un bloque de investigaciones antecedentes que atienden problemáticas formativas manifiestas en el ámbito de la enseñanza de la “disciplina escolar de lengua y literatura”, equivalente nominal del contenido oficial llamado *área de Comunicación*.

Con un enfoque historiográfico, Sardi (2006), remarca la disciplina escolar lingüística y literaria como una práctica con transformaciones temporales ligadas a “las políticas, ideologías y proyectos de país que se van privilegiando en distintas épocas”, uno de cuyos factores de cambio son las “tendencias curriculares” (p. 14). Cuesta (2011), por su parte, sustenta una propuesta metodológica denominada “circunstanciada”, construida sobre la base del reconocimiento del “objeto lengua y literatura” como “disciplina escolar”, por su situacionalidad “en el sistema educativo y en la cultura escolar”, por albergar la coexistencia y superposición de diversidades y normalizaciones, y por dar cuenta de la historicidad del trabajo docente (pp. 9-10). Manayay (2009) plantea una organización curricular pertinente de los contenidos comunicativos para la educación lambayecana; asume como centro de organización los contenidos lingüísticos y literarios lambayecanos, y elabora los lineamientos de una propuesta que cohesiona un enfoque (pedagógico, curricular, didáctico) y una estructura curricular (componentes curriculares, niveles curriculares); subraya que los contenidos se discursivizan (marco de contenidos), configuran (mapa de contenidos), jerarquizan (panel de contenidos) y secuencian (malla de contenidos).

Bassino (2010), expone un informe de análisis de contenido aplicado al estudio de la progresión de los aprendizajes en el área de Comunicación, incluida como esfera de contenido en el *Diseño Curricular Nacional 2008*. El análisis se centra en el enfoque, organizadores y competencias de área. Los resultados de análisis concluyen que la fundamentación de área no se apoya en concepciones estructuradas, no dispone de continuidad temática y se fragmenta la visión de conjunto, rasgos manifiestos en la ausencia de una perspectiva común que uniformice, unifique y dé claridad, coherencia y consistencia a la formulación. El análisis detecta tres ausencias: (a) los registros lingüísticos de los estudiantes y las situaciones comunicativas en que estos registros actúan; (b) el vocabulario activo; (c) la literatura antes de la secundaria. Acerca de los “organizadores de área” (“expresión y comprensión oral”, “comprensión de textos”, “producción de textos”), el análisis declara que no se percibe el desarrollo de habilidades comunicativas como continuo secuenciado y con especificidades en cada nivel educativo básico; la comprensión de textos y la producción de textos no tienen una formulación uniforme en los tres niveles y se pierde “la noción de secuencia que debe tener todo aprendizaje”; en general, “la formulación de los organizadores de cada nivel no muestran progresión en el desempeño de competencias”, se evidencia que la expresión y comprensión oral tienden a ser más elaboradas en educación inicial y primaria que en secundaria, y que entre los tres organizadores de área no se aprecia una “estructura comparable” que permita establecer “rasgos comunes de progresión”. Respecto a las competencias comunicativas, el análisis abordó las condiciones de claridad y calidad de su formulación, su relevancia en función del aprendizaje y su significatividad cognitiva y afectiva en los estudiantes según los ciclos de enseñanza. El análisis concluye que las competencias son poco consistentes en su formulación, vagas e precisas en el deslinde de las “características técnicas de los mensajes”

y en las “actitudes del emisor-receptor”, derivando en una relevancia parcial, limitada e indefinible en los aprendizajes conectados con un “adecuado desempeño social”. En la comprensión de textos no se aprecia “una estructuración basada en el desarrollo del pensamiento lógico que va de lo concreto a lo abstracto”. Se detectó que la falta de una definición de la competencia incide en una imprecisión de su correspondencia con el enfoque de área, la formulación de la competencia es poco uniforme, no se puntualiza su aspecto diferenciador dentro de los organizadores de área, no incluyen el componente actitudinal, no formulan la situación en que han de darse. En suma, el análisis del área muestra ambigüedades, vacíos y desconexiones entre sus elementos componentes.

Salas y otros (2013), realizaron una breve investigación focalizada en el análisis del área de Comunicación como contenido del Diseño Curricular Nacional, DCN, 2008. Mediante la aplicación de la navaja de Ockham, la lectura analítica y el levantamiento de una malla curricular, los autores sistematizan los datos filológicos curriculares oficiales nacionales sobre la base de cinco criterios: omisiones, insuficiencias, contradicciones, inconsistencias y anomías. Los hallazgos señalan una ruptura secuencial de los aprendizajes entre el VI y VII ciclos; desarticulación entre capacidades y conocimientos; nomenclaturas diferentes en las metas de aprendizaje (competencias en primaria, capacidades en secundaria) y en los enfoques teórico-curriculares (neoconductista en inicial y primaria, sociocognitivo en secundaria), generándose una “inconsistencia interna” que “rompe la unicidad y el enfoque teleológico”; en secundaria se aíslan los ejes temáticos de las capacidades, separación que afecta la diversificación; no se diferencian las metas por ciclo y las metas por grado, y no se percibe una gradación temática; la no aparición de los temas literarios fragmenta el sentido filológico

del área. En suma, los autores concluyen que hay una exigencia de reajuste en “expresión oral”, “comprensión de textos” y “producción de textos”. Con ello se confirma la presencia de fragmentaciones en las configuraciones curriculares internas del área de Comunicación.

En las prácticas curriculares y didácticas comunicativas (área de Comunicación) de la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, en capacitaciones y diálogos llevados a cabo con docentes en el lapso 2015-2016, se observaron que las acciones de organización curricular institucional con fines de ejecución didáctica, funcionan en un marco de tensiones: verticalidad ↔ horizontalidad; normatividad ↔ autonomía; segmentación ↔ integración; conocimiento comunicativo ↔ comportamiento comunicativo; plazo cronológico ↔ plazo pedagógico. Estas tensiones se evidenciaron en la ejecución curricular lineal que va de lo nacional hacia lo institucional; en la transposición de las pautas curriculares a las acciones formativas; en la segmentación de la oralidad y literacidad; en la ejecución temática del área; en la transición hacia una jornada de extensión de horas de estudio. Como consecuencia formativa, se derivó una acción educativa en tránsito hacia la formación holística de las competencias comunicativas. Ante esta situación, se proyectó la construcción de un modelo alternativo que priorice la secuencialidad e integralidad de los procesos formativos comunicativos en sus instancias de organización curricular, con miras al desarrollo holístico de las competencias comunicativas.

El *problema de investigación* tuvo la siguiente formulación: ¿qué modelo de organización curricular del área de Comunicación prevé el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular, en la Institución Educativa Secundaria “San

Martín” de Lambayeque? La *hipótesis* afirma que si se diseña un modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación, basado en la teoría de la formación humana de Álvarez, el modelo desarrollador del diseño curricular por competencias de De Zubiría, la teoría de la competencia lingüística de Coseriu, y el modelo ecológico de la literacidad de Barton y Hamilton, entonces se prevé el desarrollo holístico de las competencias comunicativas. El *objeto de estudio* es el proceso microcurricular del área de Comunicación, cuyo *campo de acción* incluye la fundamentación, concepción y estructuración organizativa de área. El *objetivo general* fue diseñar un modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular de la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque. Los *objetivos específicos*, alineados en el objetivo general, fueron: (a) diagnosticar las prácticas de organización curricular del área de Comunicación, en la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque; (b) construir la fundamentación y concepción del modelo secuencia-integral de organización curricular del área de Comunicación; (c) constituir la estructuración del modelo secuencia-integral de organización curricular del área de Comunicación.

En el Capítulo I, se plantea la fundamentación (bases epistémicas) y concepción (principios organizativos) del modelo secuencial-integral; en el Capítulo II, se explica el método y materiales de estudio; en el Capítulo III, se expone los resultados de diagnóstico curricular que confirman el problema (resultados descriptivos), y los resultados de constitución del modelo, como diseño operativo en la solución del problema (resultados propositivos). Asi-

mismo, en el Capítulo III, se discuten ambas dimensiones de resultados, a la luz de los antecedentes, objetivos e hipótesis de estudio. Finalmente se derivan las conclusiones y recomendaciones de investigación.

EL AUTOR

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

El modelo secuencial-integral es una propuesta metodológica curricular que orienta el diseño del área de Comunicación como microplanificación formativa en la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque. En la formulación del modelo confluyen el estado real de una práctica curricular empíricamente constatada (dimensión descriptiva) y el estado ideal de una práctica curricular holísticamente construida (dimensión propositiva).

El modelo es *secuencial-integral* porque designa un constructo de organización formativa fundamentado, conceptualizado y estructurado sobre la base del sentido *energético-holístico* que rige la naturaleza de los procesos sociales en general y los procesos formativos en particular, en este caso, el proceso formativo comunicativo o desarrollo mediado de las potencialidades lingüísticas orales y letradas de estudiantes de una escuela básica secundaria. Por ende, todo subproceso, esfera, dimensión, proyección, componente o cualidad, derivado de los espacios matriciales del proceso formativo, replica y conlleva en su desarrollo las condiciones de *dinámica-interrelacionada* o *estructura-en-movimiento* propias de este proceso. La organización formativa del área de Comunicación (área, unidades, actividades; componentes, proyectos, eslabones, competencias) son percibidos y atendidos en sus propiedades y naturaleza de *fuerzas integrales*.

Funcionalmente, el modelo secuencial-integral se construye como respuesta a una situación concreta identificada en su estado de tránsito hacia planteamientos procesuales y holísticos en la organización curricular de área.

La configuración general del modelo tiene tres entradas constitutivas: I. *Fundamentación*, II. *Concepción*; III. *Estructuración*. La fundamentación y concepción se abordan en este primer capítulo. La estructuración se detalla en el tercer capítulo (resultados).

La **fundamentación** contiene cuatro referentes teórico-modélicos que aportan las bases epistémicas sobre las que se asienta la concepción y estructuración del modelo. Considerando que el modelo secuencial-integral es una propuesta situada en la esfera de la *formación lingüística*, la fundamentación atiende estas dos dimensiones desde dos referentes teóricos: la *teoría de la formación humana* (Álvarez, 2007) (teoría pedagógica) y la *teoría de la competencia lingüística* (Coseriu, 1992) (teoría lingüística). Ambos referentes teóricos se complementa con dos referentes modélicos que orientan los planteamientos cognoscitivos de la teoría hacia sus modalizaciones prácticas: el *modelo desarrollador del diseño curricular por competencias* (De Zubiría, 2014) (modelo de curriculum), y el *modelo ecológico de la literacidad* (Barton y Hamilton, 2004) (modelo de literacidad).

Estas paridades conformadas por teorías y modelos formativos y lingüísticos posicionan sendas categorías fundantes que constituyen las cuatro *bases epistémicas* del modelo secuencial-integral: (a) la formación humana como proceso integral; (b) el diseño curricular centrado en el aprehendizaje integral; (c) la competencia lingüística como dinamicidad integral; (d) la oralidad-literacidad como multiplicidad integral. El dinamismo e integralidad son los rasgos-eje que definen el sentido de cada categoría referencial, las cuatro conllevan en su funcionamiento fuerzas procesuales y holísticas, y conforman un conjunto interrelacionado

que instauration una totalidad en movimiento: [formación de la persona ↔ diseño curricular por competencias ↔ competencia lingüística ↔ oralidad-literacidad].

La **concepción**, por su parte, contiene el sistema de *principios organizativos* procesados y sistematizados desde las bases epistémicas. Los principios se establecen como ideas-fuerza del modelo, ya no en sentido propiamente teórico, en dirección de las fuentes, sino en sentido de conceptos proyectados hacia sus posibilidades operativas sobre la realidad formativa comunicativa, mediante su conversión en lineamientos estructurales curriculares.

Efectivamente, la concepción curriculariza las bases epistémicas transformándolos en principios de organización formativa comunicativa, los alinea en un sistema de cuatro categorías que condensan las claves organizativas curriculares: *curriculum comunicativo*, *área comunicativa*, *proyecto comunicativo* y *competencia comunicativa*.

Cada categoría curricular también dispone de una delimitación procesual y dinámica, en coherencia con la base epistémica de donde proviene: (a) el *curriculum comunicativo* como *mediación holística* (pedagogía ↔ curriculum ↔ didáctica); (b) el *área comunicativa* como *estratificación holística* (área → unidad → actividad); (c) el *proyecto comunicativo* como proyección holística (proyección de área → de unidad → de actividad); (d) la competencia comunicativa como *eslabonamiento holístico* (leer ↔ hablar ↔ escribir).

La **estructuración** contiene los lineamientos organizativos de la concepción, orienta los principios hacia la acción a través de un ordenamiento estructural que sitúa el área de

Comunicación como núcleo delineado en cuatro momentos organizativos: *área conceptuada* (enfoque de área), *área diversificada* (componentes de área), *área estratificada* (estratos de área) y *área proyectada* (proyectos de área). Estas cuatro dimensiones de área son el soporte operativo del modelo.

- El enfoque de área sistematiza un conjunto de proposiciones que definen el *enfoque comunicativo* como marco orientador de las prácticas formativas lingüísticas.
- Los componentes de área expresan la red de relaciones que activa el funcionamiento total de los constitutivos formativos diversificados a nivel institucional desde la matriz curricular nacional: *problema*, *propósito*, *contenido*, *método* y *evaluación*.
- Los estratos de área puntualizan la gradación requerida por el área para asegurar su desarrollo secuencial-integral en el tramo temporal de un año escolar, condición que plantea la opción de ingreso del área comunicativa en tres órdenes de sistematicidad: *estrato de área* (secuenciación-integración de unidades), *estrato de unidad* (secuenciación-integración de actividades) y *estrato de actividad* (secuenciación-integración de estrategias).
- Las proyecciones de área refieren la puesta en movimiento secuencial-integral de las competencias comunicativas en cada uno de los estratos delimitados: *proyección de área* (secuenciación-integración de unidades), *proyección de*

unidad (secuenciación-integración de actividades), *proyección de actividad* (secuenciación-integración de estrategias).

- El *eslabonamiento* de las competencias comunicativas, a su vez, marca el desarrollo procesual y holístico de las competencia orales, lectoras y escritas, en desarrollo secuencial-integral, en tres eslabones: *hablar* ↔ LEER ↔ *escribir* (eslabón 1: la lectura como núcleo); *leer* ↔ HABLAR ↔ *escribir* (eslabón 2: la oralidad como núcleo); *leer* ↔ ESCRIBIR ↔ *hablar* (la escritura como núcleo). El sentido secuencial-integral del modelo organizativo del área de Comunicación se concreta en esta correspondencia cohesionada y desarrolladora de la oralidad, lectura y escritura.

En la estructuración general del modelo, el punto de partida lo marca el enfoque comunicativo, y el punto de llegada lo señala la dinámica integral eslabonada de las competencias comunicativas de oralidad-lectura-escritura. En este caso, se mantiene el enfoque y competencias delineados por los planteamientos curriculares nacionales oficiales que rigen la educación básica peruana, pero situándolos en la mira procesual-holística de su operatividad curricular hacia la acción didáctica, es decir, poniéndolos en un espacio de aprehensión de su lógica y dinámicas, como condición necesaria, pero no suficiente, de avance curricular.

La fundamentación, concepción y estructuración son un todo modélico. En su espacio global fluyen inherentes las fuerzas del *proceso* (energía, dinamismo, secuencialidad) y las interrelaciones de la *totalidad* (conjunto, sistema, integralidad), condiciones que tributan al sentido *holístico*, rasgo que rige en cuatro sectores del modelo:

Holismo 1: bases epistémicas.

Holismo 2: principios organizativos.

Holismo 3: lineamientos organizativos del enfoque y componentes de área.

Holismo 4: lineamientos organizativos de los estratos y proyectos de área.

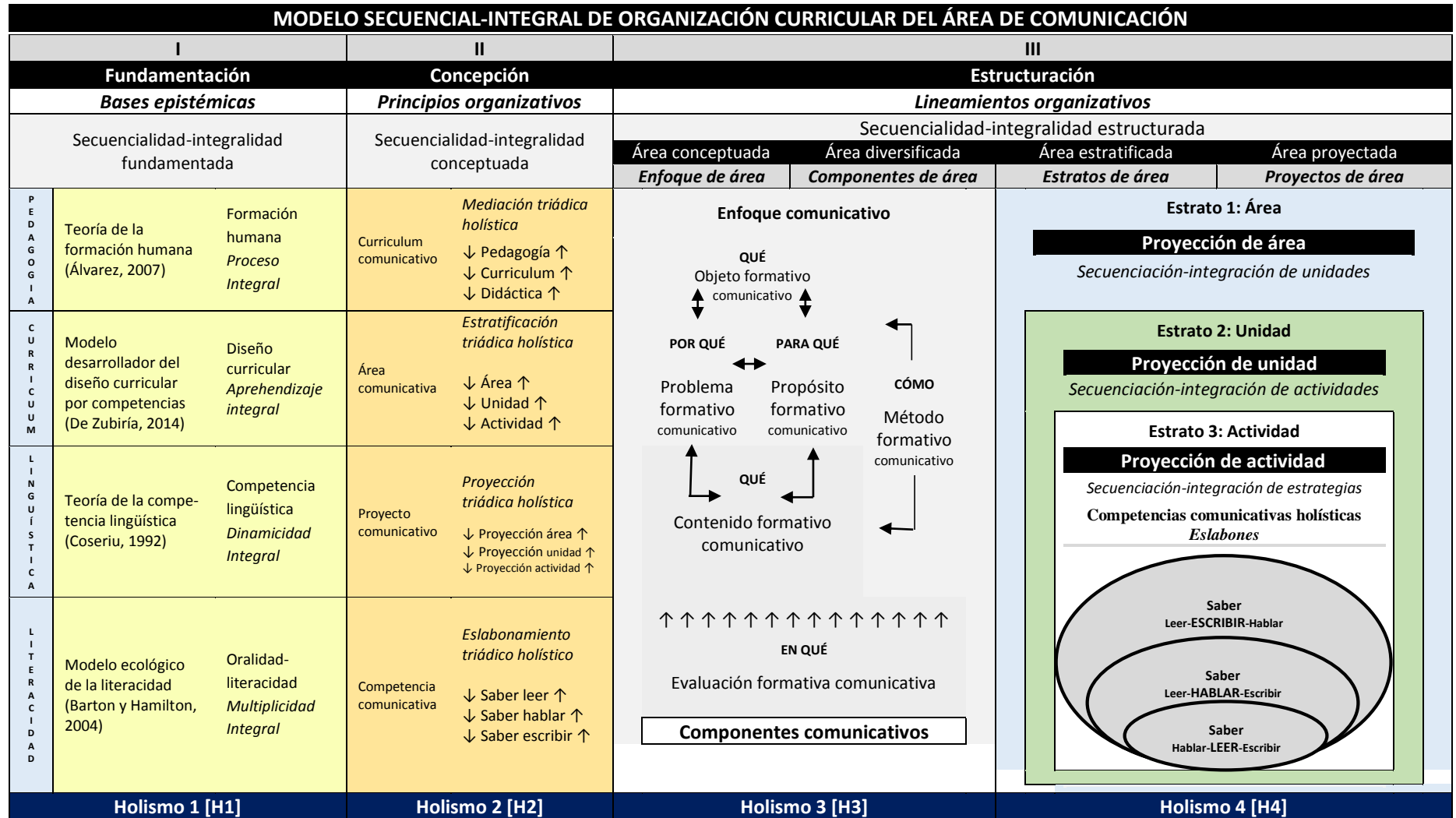
La fundamentación, concepción y estructuración son las tres entradas constitutivas del diseño teórico que sustenta el modelo propuesto, las tres, también en sentido holístico, adecuan su organicidad a la perspectiva de totalidad o conjunto interrelacionado.

El diseño teórico es un constructo emergido de la identificación, procesamiento y sistematización de los marcos de conocimiento consensuados por las comunidades científica y académica, se expresa aquí de manera *relacional*, especifica el enlace de los *principios organizativos*, en vía teórica, con las *bases epistémicas* (su fuente), y en vía práctica, con los *lineamientos organizativos* (su mira): [fundamentación ← concepción → estructuración].

La constitución global diseñada del modelo secuencial-integral se grafica en la Figura 1.

Figura 1

Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque



La fundamentación, concepción y estructuración se enmarcan en una *conceptuación* previa *del* modelo como constructo cognoscitivo. ¿Qué es un modelo?

1.1. Conceptuación de modelo: rasgos distintivos

El modelo se conceptúa en tres rasgos identitarios: *representación*, *proyección* y *mediación* (Carvajal, 2002; Álvarez, 2007; Guijarro, s. f.). El modelo esquematiza la realidad, no únicamente para teorizarla, sino principalmente para revertirla en su comportamiento a partir de la puesta en acción de la claridad aportada por el esquema formulado. Los tres rasgos se enuncian proposicionalmente:

Rasgo 1: El modelo representa la realidad.

Rasgo 2: El modelo proyecta la transformación de la realidad.

Rasgo 3: El modelo media entre la teoría y la realidad.

1.1.1. Representación

El modelo representa la realidad. El modelo abstrae y simplifica en distintos grados las esencias de un sector de realidad, idealiza sus condiciones perfectas, esquematiza sus aspectos fundamentales y sistematiza sus estructuras internas. El modelo vuelve a presentar la realidad, la *re-presenta*, de manera isomórfica y analógica, identificando las propiedades compartidas por una pluralidad de objetos (Carvajal, 2002; Álvarez, 2007). El modelo es analítico-sintético, segmenta una realidad integrada condensándola en sus elementos y relaciones invariantes y medulares; genera un nuevo sistema de conocimientos derivado de conocimientos anteriores, configurando una relación genética en que “un nuevo sistema de conocimientos hereda los rasgos esenciales de otro que le sirve de origen” (Reyes y Bringas,

2006, p. 8). El modelo articula la lógica interna teórica y práctica de la realidad representada. El modelo no es la realidad, constituye una versión conceptual-operacional acerca de ella, construida referencialmente para conocerla y, a través del conocimiento, proceder a transformarla, orientación que define su proyección.

1.1.2. Proyección

El modelo proyecta la transformación de la realidad. La proyección define el modelo como conocimiento construido acerca de la realidad para *actuar* sobre ella. Se elaboran representaciones *para la acción*, se reorganiza un saber surgido de la realidad para hacerlo retornar sobre ella, ajustando y adaptando el proceso a una actividad práctica (Rodas, 2008). La proyección delinea los rasgos relevantes de la *realidad ideal* para trazar un regreso práctico a la *realidad real*, usando como vía los rasgos diseñados. En lo pedagógico, la proyección del modelo anticipa “el tipo de persona a formar para una sociedad determinada, presente y futura” (Rodas, 2008, p. 106). Las bases y concepciones del modelo, precisamente, se convierten en lineamientos que orientan las acciones concretas en situaciones reales.

El modelo se emplaza y encamina hacia la misma realidad desde la que emergió, no se estanca en la representación, más bien la dinamiza poniéndola en dirección hacia las posibilidades de su realización. En este sentido, el modelo es un constructo dispuesto para la acción. La función de representación solo se explica por la función de proyección. En tanto la representación acentúa el sentido teórico, la proyección enfatiza el sentido práctico de esa representación.

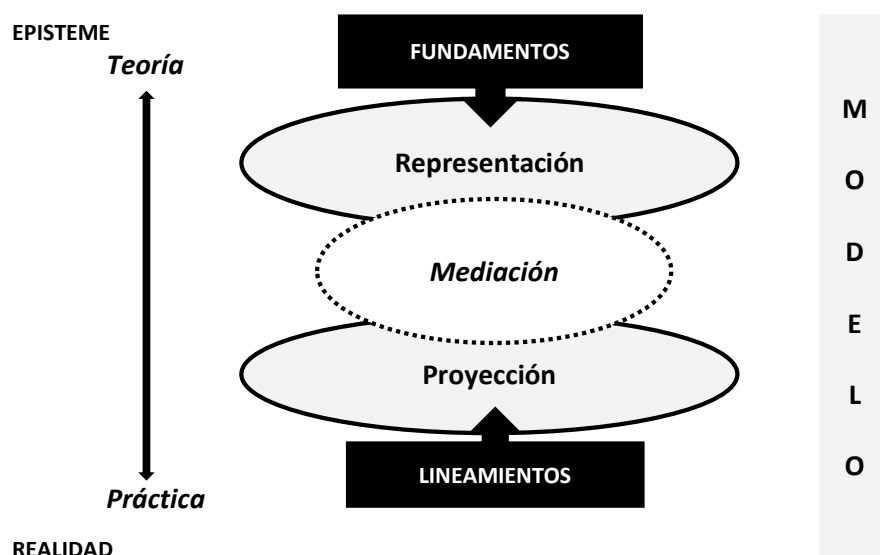
1.1.3. Mediación

El modelo media entre la teoría y la realidad. El modelo actúa como filtro entre la representación de la realidad y la actuación sobre esa misma realidad, vincula la abstracción aportada por la visión teórica (representativa) y la concreción determinada por la versión práctica (proyectiva). Se esquematiza la realidad para enfrentarla con la operatividad práctica de esos mismos esquemas. El modelo ejerce como constructo mediador entre las abstracciones pensadas y las concreciones experimentadas. No es un solo resultado teórico, también es una ruta para fines operativos, un *medio* para llegar a la realidad. En este orden, el modelo es un espacio aprehensivo en que confluyen bases conceptuales (principios rectores) y vías operacionales (procedimientos actores). El encuentro conceptual/operacional es un indicador de la función mediadora y convergente del modelo: “Entre la teoría y la práctica espontánea, entre lo abstracto y lo concreto hace falta un intermediario, ese papel lo cumple el modelo” (Carvajal, 2002, p. 10).

La mediación modélica es integradora. Lo operacional porta lo conceptual, y lo conceptual predispone lo operacional; el modelo articula una versión teórica y un quehacer práctico, cristaliza principios y lineamientos, saber y hacer. En general, el modelo tiene dos momentos de realización: *construcción* y *concreción*: “El modelo guía la experiencia en cuanto que ésta es una forma de acción controlada” (Ladrière, 1978, pp. 39-40, cit. en Carvajal, 2002, p. 10), actúa como una *interfaz* en que la teoría se elabora para ser conducida hacia la acción regulada. El modelo media entre una versión teórica y una situación práctica, marca el paso de los fundamentos a los lineamientos.

Figura 2

Rasgos del modelo: representación, proyección, mediación.



Así planteado, el modelo se extrapola a la representación gráfica y conceptual de las interrelaciones de los elementos curriculares (Bolaño, 1995, p. 95, cit. en Ramírez, 2013, p. 14). En este estudio, el modelo se realiza específicamente como propuesta organizativa secuencial-integral del área de Comunicación, con miras a su ejecución en un año escolar, en una escuela lambayecana de Educación Básica Regular secundaria.

En atención de esta función modelica, se opta por una construcción sistematizada, por un parte, de las bases y principios que conforman la *versión teórica* de la realidad (su representación), y de otra parte, de los lineamientos que componen su *orientación práctica* hacia esa realidad (su proyección). Ambas dimensiones se adecuan al sentido curricular del área de Comunicación en la etapa de previsión de su ejecución anual.

1.2. Fundamentación del modelo: bases epistémicas

El modelo secuencial-integral se fundamenta, según se ha indicado, en cuatro referentes que tributan las bases epistémicas, cada cual con su respectiva categoría-núcleo. Dos referentes son teóricos, y los otros dos, modélicos. Por afinidad epistémica, cada referente modélico se adjunta a un referente teórico, y con ello se tiene dos parejas epistémicas: (a) un par teórico-modélico que fundamenta la *formación* (campos epistémicos: pedagogía y currículum); (b) un par teórico-modélico que fundamenta el *lenguaje* (campos epistémicos: lingüística y literacidad). En conjunto, ambos pares epistémicos cubren el espacio total de la formación lingüística, sector en que se inscribe el objeto de estudio implicado en el modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación.

En sus fundamentos, el modelo tiene *sentido categorial*, pues su punto de llegada es el ordenamiento de un sistema de categorías provenientes de teorías y modelos pedagógicos y lingüísticos, pertinentes con el sentido de la propuesta que se construye y con la naturaleza del problema identificado. Las categorías son los constructos claves de los fundamentos del modelo, esto, por su fuerza y posibilidad operatoria sobre la realidad en cuyas prácticas organizativas curriculares se proyecta contribuir. El estudio propositivo sistematiza un bloque de categorías pertinentes para orientar adecuadamente las prácticas de organización curricular. En el sistema de categorías-núcleo participan la *formación humana*, el *diseño curricular por competencias* (categorías formativas), la *competencia lingüística* y la *oralidad-literacidad* (categorías lingüísticas).

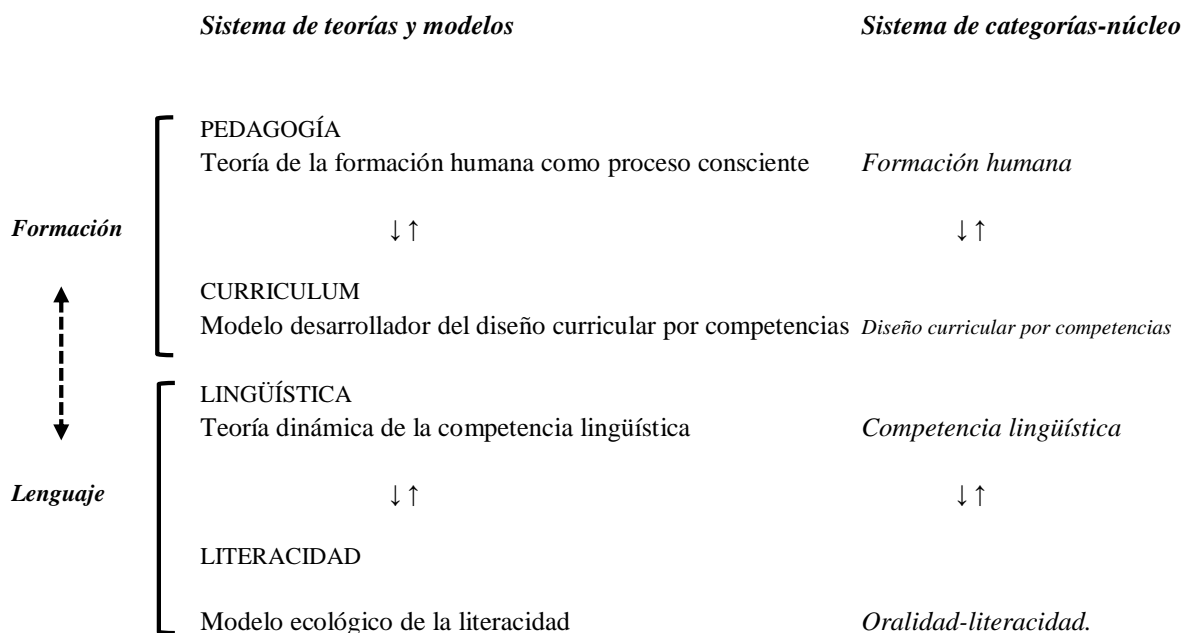
Pedagogía-curriculum y lingüística-literacidad son los pares disciplinares de cuyos espacios emerge el sistema categorial fundante. La teorización pedagógica de la formación humana se curriculariza en el enfoque por competencias, pues precisamente el modelo secuencial-integral tiene naturaleza organizativa curricular centrada en el desarrollo de competencias. Además, no hay labor tecnológica de diseño curricular que no disponga de una teoría pedagógica que la sustente, y a la vez, no hay teoría pedagógica realizable en las prácticas formativas sin una necesaria mediación curricular que la organice y sistematice.

Pedagogía y curriculum, por lo tanto, se implican mutuamente en la medida en que las versiones teóricas de una, de tornan en acciones práctica en el otro. La teorización lingüística de la competencia lingüística, por su parte, se modaliza en el enfoque ecológico de la literacidad, pues el modelo secuencial-integral aplicado a la formación comunicativa ciñe su realización formativa en las modalidades orales y escritas de la *dínamis* o saber lingüístico. La pedagogía (formación humana) y la lingüística (competencia lingüística) son los puntos de partida teóricos del modelo, y sus postulados se proyectan y extienden hacia sus materializaciones prácticas, expresadas, aquí, en la instancia organizativa del curriculum (diseño curricular por competencias) y en las modalidades de la literacidad (oralidad-lectura-escritura).

Se deriva que las competencias comunicativas orales y letradas, en tanto dimensiones e intenciones formativas, tienen detrás o debajo de sí los fundamentos de una teoría pedagógica de la formación humana y una teoría lingüística del saber lingüístico.

Figura 3

Teorías, modelos, categorías-núcleo de la fundamentación del modelo.



Las dos teorías, los dos modelos y las cuatro categorías fundantes, conciben la formación y el lenguaje como *totalidades en movimiento*, los abstraen y designan como *procesos* (secuencialidad) holísticos (integralidad), los perciben como energías o fuerzas que se desarrollan integralmente. Este breve sistema epistémico cimenta el modelo secuencial-integral sobre la base de una proposición-enclave: *la realidad es energético-holística*. Lo procesual e integral adhieren sus valores epistémicos en cada categoría-núcleo del modelo:

- (a) La formación humana es un *proceso integral*.
- (b) El diseño curricular por competencias es *aprehendizaje integral*.
- (c) La competencia lingüística es *dínamis integral*.
- (d) La oralidad-literacidad es *multiplicidad integral*.

El modelo esquematiza sistemas procesuales y totales, es decir, secuencialidad-integral, con sus respectivas voces epistémicas:

Categorías claves	<i>Lo procesual</i>	<i>Lo total</i>	Voz epistémica
Formación humana	<i>proceso</i>	<i>integral</i>	Álvarez (2007)
Diseño curricular por competencias	<i>aprehendizaje</i>	<i>integral</i>	De Zubiría (2014)
Competencia lingüística	<i>dinamicidad</i>	<i>integral</i>	Coseriu (1992)
Oralidad-literacidad	<i>multiplicidad</i>	<i>integral</i>	Barton y Hamilton (2004).

Los procesos formativos son actividades dinámicas que mueven energía (Vigo, 2018), activan fuerzas inherentes tanto en el objeto (realidad) como en el sujeto (ser) (Álvarez, 2007). Son energías que no emergen por sí mismas, sino que se desarrollan en coordenadas contextuales dispuestas socioculturalmente. En este marco, toma sentido la idea central del modelo secuencial-integral: el desarrollo interrelacionado de la formación lingüística (comunicativa). Lo *secuencial* expresa el movimiento del proceso, y lo *integral* indica la totalidad de ese movimiento.

Las ciencias sociales estudian procesos, objetos cuyos elementos están en “permanente relación con el todo”, nada está detenido y ningún elemento está aislado, todo se mueve, acontece y transforma como totalidad, los componentes de un proceso no se examinan ni definen aisladamente, sino en relación con la totalidad de la cual forman parte, su tratamiento es configuracional (Álvarez, 2007).

En perspectiva histórico-social, Freire afirma que los cambios históricos no existen sin *transición histórica*, “una unidad epocal transita en el proceso de hacerse otra, transita

hasta la otra, y en este sentido se alonga a la que se ha de constituir, que a su vez transita hacia una próxima”, vale decir, “la historia es móvil”, su inmovilización “sería el fin” (AgsMexvideo, 1993). Por lo tanto, la perspectiva secuencial-integral, en su base fundante, caracteriza realidades sociales energéticas y complejas que transmutan como sistemas totalizadores.

Esta línea conceptual no debe perderse de vista en las prácticas organizativas curriculares de las áreas formativas, pues aquello que los equipos docentes delinean curricularmente en sus escuelas, son eso, *procesos holísticos*, objetos sociales que fluyen como dinámicas integrales. La alternativa modelica que aquí se plantea, consiste en aplicar los fundamentos procesual-integrales en las instancias previsoras del trabajo curricular. Si bien la organización curricular aplica procedimientos analíticos y delimitadores, su punto de apoyo, intacto y fuerte, debe ser la naturaleza dinámica interrelacionada de los procesos formativos que diseña. Si la formación y el lenguaje tienen naturaleza dinámico-integral, son procesos holísticos, esa idea fundante debe mantenerse como invariante en cada instancia, nivel o etapa de acción educativa: en tanto sujeto institucional, la escuela ha de interiorizar que conceptúa, organiza y ejecuta totalidades procesuales, secuencialidades integrales. Es necesario revertir las prácticas curriculares que tienden a segmentar los procesos.

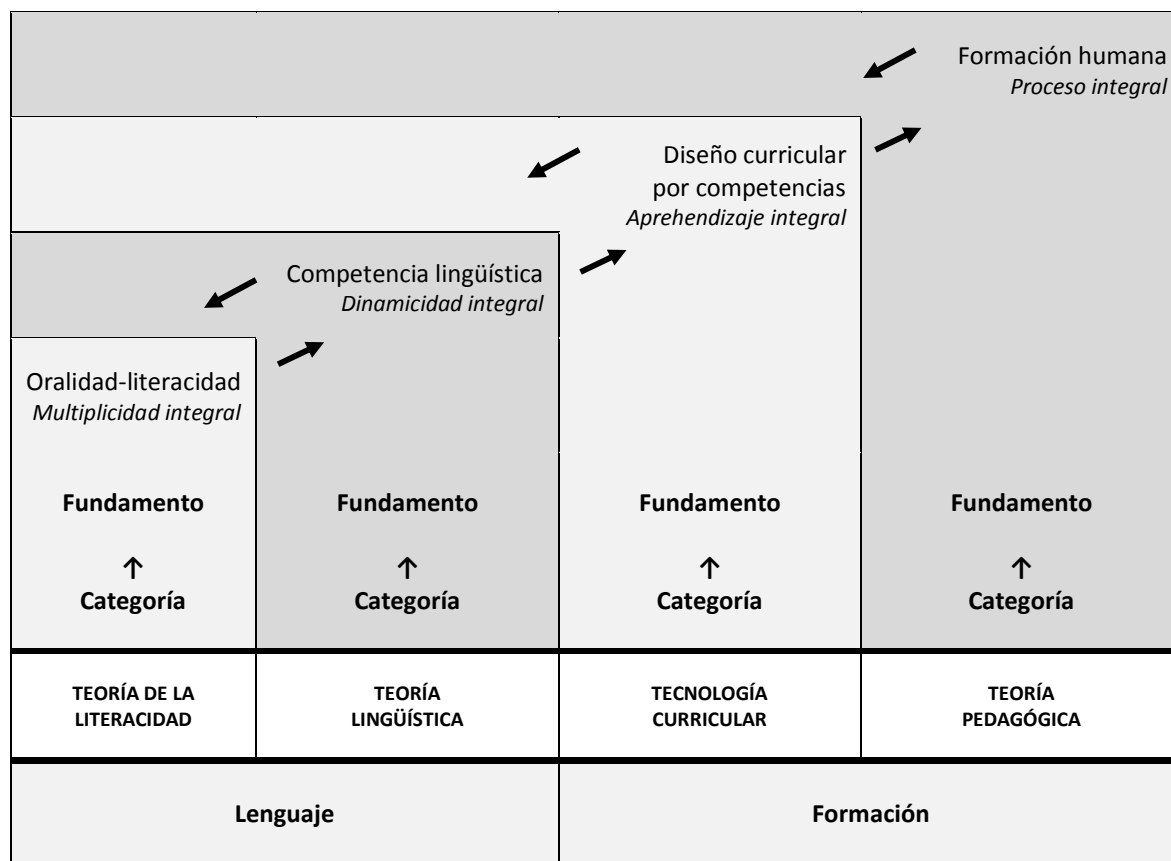
Se insiste, entonces, en que los estatus de la formación humana, el diseño curricular por competencias, la competencia lingüística y la oralidad-literacidad, en tanto categorías centrales del modelo, son energías holísticas, fuerzas integrales, mutables, transformables o

desarrollables, condiciones que definen la naturaleza secuencial-integral de la propuesta organizativa. Álvarez (2007), desde la teoría pedagógica; De Zubiría (2014), desde el diseño curricular por competencias; Coseriu (1992), desde la teoría lingüística general; Barton y Hamilton (2004), desde el modelo ecológico de la literacidad, todos ellos, confirman y validan dichas condiciones.

Lo secuencial es movimiento proceso.
Lo integral es totalidad holismo.

Figura 4

Secuencialidad-integralidad fundamentada



1.2.1. Formación humana: proceso integral

Fundamento epistémico 1
<i>La formación humana es un proceso integral.</i>

Formar es hacer que un ser concreto se aproxime gradualmente al molde de un ser abstracto. El ser abstracto es la *forma*. El acercamiento paulatino hacia esa forma es la *formación*. La formación consiste en orientar una realidad hacia una idealidad: “las formas son los modelos ideales que los objetos materiales tratan de imitar; los objetos llegan a ser algo en la medida en que se aproximan a ese modelo” (Videofilosofía, 2018). Aplicada a la esfera pedagógica, esta percepción ontológica permite entender que formar es mediar intencionalmente para que una persona real se encamine hacia el esquema de una persona ideal. El ser humano es una materialidad moldeable y realizable en un movimiento dialéctico que va de adentro hacia afuera, *educere* (educabilidad, desarrollo individual) y de afuera hacia adentro, *educare* (educatividad, desarrollo social). La educación es un proceso de transformación personal-social que conlleva el despliegue complementario de “potencialidades internas” e “influencias externas” (Luengo, 2004), todo en sentido “holístico, integral e interrelacionado” (De Zubiría, 2014, p. 168). El *proceso* conlleva la idea que un objeto pasa por una “sucesión de estados” y produce “modificaciones apreciables de su cualidad” (Álvarez, 2007, p. 24). La *integralidad* significa que la totalidad se sustenta en la interrelación de las partes, no hay proceso formativo que no actúe como un todo. La formación humana tiene naturaleza de proceso integral.

En la perspectiva totalizadora de la formación humana, también se sitúa Morin (2007): “la educación debe promover una ‘inteligencia general’ apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 29). Morin considera que la opción educativa basada en una percepción general de la realidad, contiene respuestas pertinentes a la complejidad de los problemas, “cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p. 27). El *contexto* inserta lo educativo en las condiciones reales de los entornos que establecen los “límites de su validez”. La *globalidad* enmarca lo educativo como conjunto social organizado inter-retroactivamente, en un vínculo todo-parte, en que no solo el todo contiene las partes sino que cada parte contiene el todo. La *multidimensionalidad* presenta lo educativo en sus distintas direcciones —biológica, psíquica, social, afectiva, racional—, aislables, pero siempre bajo una mirada de totalidad compuesta por elementos inter-retroactivos. La *complejidad* expone lo educativo como tejido de elementos inseparables o interdependientes que ensamblan la unidad y la multiplicidad (pp. 27-29). Por consiguiente, las poliformas de la totalidad subyacen en la caracterización epistémica del proceso formativo como objeto dinámico.

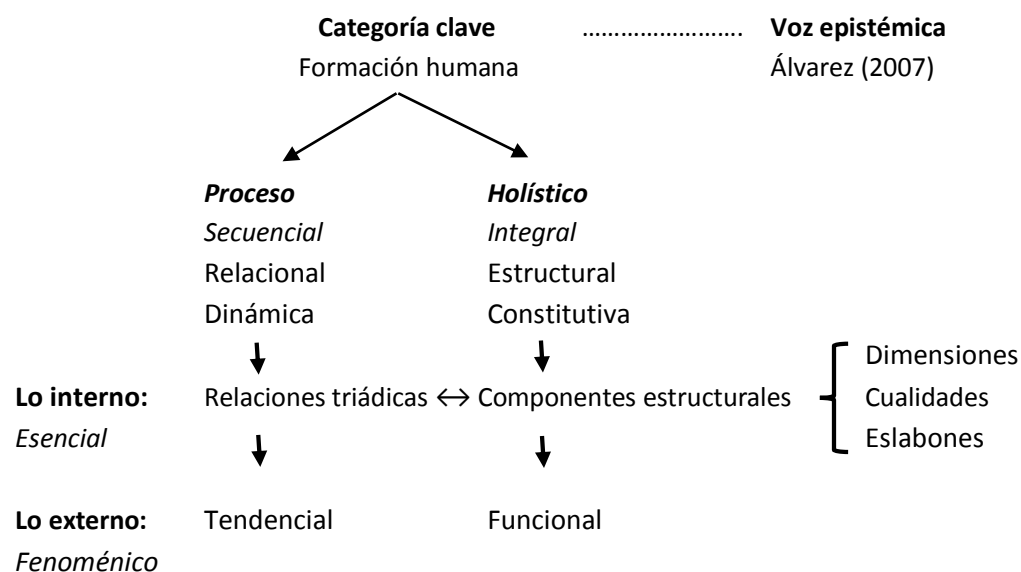
La concepción procesual-integral de la formación humana es profusa en categorías que especifican aristas del dinamismo holístico —y holográfico— del objeto formativo. Álvarez (2007) formula siete principios teórico-pedagógicos que, a modo de “inferencias epistemológicas”, definen la formación humana: I. Proceso. II. Función y tendencia. III. Componente y cualidad. IV. Relación triádica como célula estructural. V. Relación triádica como fuente del desarrollo. VI. Relación teoría-práctica. VII. Dimensión y eslabón (pp. 23-32).

Este bloque de principios ahonda en los sectores invariantes de la formación humana y brinda entradas pertinentes para justificar y organizar el alcance categorial de lo secuencial e integral, y más aún, da luces para proyectar los alcances categoriales epistémicos —propios de la fundamentación del modelo— hacia su realización como principios organizativos —propios de la concepción del modelo—. El sentido del diseño teórico es relacional: del fundamento epistémico al principio organizativo.

En el sistema de siete postulados formulados por Álvarez (2007), se infieren cinco líneas de fundamentación de la formación humana: **Primero**, la formación humana tiene naturaleza *procesual holística*: es una totalidad energética, un conjunto integral en movimiento. **Segundo**, lo procesual se explica *relacionalmente*, y lo holístico, *estructuralmente*; la formación humana es, por lo tanto, una estructura constitutiva de relaciones dinámicas. **Tercero**, en su organización **esencial**, las relaciones dinámicas son *triádicas* (dialécticas) y la estructura constitutiva es *componencial* (componentes); internamente, entonces, la formación humana contiene un sistema de componentes estructurales entrelazados por relaciones dinámicas triádicas. **Cuarto**, en su manifestación **fenoménica**, la formación humana se presenta como *tendencia*, o “desarrollo en el tiempo” (exteriorización de la dinámica relacional interna), y como *función*, o “acción generalizadora” (exteriorización de la estructura componencial interna); la tendencia temporal y la función generalizadora expresan la realización exterior de la formación humana. **Quinto**, la formación humana, como proceso holístico, triádico-dialéctico y estructural-componencial, es decir, como totalidad energética, se dimensiona (*dimensiones*), cualifica (*cualidades*) y eslabona (*eslabones*) (Figura 5).

Figura 5

Despliegue categorial de la formación humana como proceso integral.



La formación del hombre, el tránsito de una existencia real hacia una forma ideal, se da esencialmente como estructura holística de componentes vinculados por relaciones triádicas, dialécticas, que marcan su dinámica esencial, interna, expresada externamente en la tendencia y función del devenir temporal e intencional del proceso. La totalidad del proceso, asimismo, se proyecta en una otra dirección (dimensiones formativas), se adecua al sentido de las cualidades que lo identifican (niveles formativos) y asume su desarrollo moviéndose paso-a-paso como totalidad (momento formativos).

A pesar del relieve que pueda adquirir una u otra categoría identitaria, la formación humana siempre conservará las esencias de sus inherencias procesuales integrales, es decir, su dinámica constitutiva.

A partir de este núcleo de caracterización esencial y fenoménica de la formación humana, surge el siguiente interrogante: ¿qué ideas pertinentes emergen con fines modélicos curriculares? Para el caso, se considera dos órdenes de ideas pertinentes, con proyecciones hacia la modelación curricular secuencial-integral del área de Comunicación.

Primer orden de ideas pertinentes

En su esencia interna, la formación humana es (a) relacional triádica, dialéctica, dinámica (procesual), y (b) componencial estructural, constitutiva, holística (integral). El sistema de *componentes holísticos relacionados triádica y dialécticamente*, se metaforiza como “célula estructural” y “fuente del desarrollo” (Álvarez, 2007, pp. 26-31). En efecto, la relación triádica rige, por una parte, la estructuración de los componentes, funda el *cimiento holístico* que asegura la cohesión de los elementos que satisfacen la totalidad del proceso formativo, y, por otra parte, regula la dinámica de las relaciones, instaura el *cimiento procesual* que asegura el despliegue y desarrollo formativo.

Los cimientos holístico y procesual establecen un primer sentido de pertinencia de ideas. En la prospectiva modélica, el cimiento procesual se proyecta como condición *secuencial*, y el cimiento holístico se proyecta como condición *integral*. De ahí la consideración *secuencial-integral* del modelo propuesto, avalada epistémicamente desde la “célula” y “fuente” del proceso formativo humano mismo. En tanto nivel estructural formativo, el área de Comunicación tiene naturaleza procesual y holística, es decir, secuencial-integral.

- ***Idea pertinente 1: componentes estructurales triádicos (lo holístico)***

El proceso formativo tiene constitución (totalidad, estructura) y dinámica (proceso, movimiento). La constitución contiene ***componentes***; la dinámica, ***relaciones***. El proceso formativo se mueve como totalidad en virtud de las relaciones que vinculan los componentes. No existen los componentes por fuera de las relaciones que los vinculan entre sí y con el todo. “El componente no puede existir por sí solo, solo es comprensible en relación con el resto de los demás componentes” (Álvarez, 2007, p. 25). Los componentes definen la naturaleza estructural del proceso formativo, su condición holística; son elementos o partes orgánicas cuyas interrelaciones dan pie al todo, su denominación se asocia con *composición*, es decir, *componer*, ‘poner juntos’, del latín *componere* (Gómez, 1999, p. 179). “El componente es el elemento del objeto, del proceso que forma parte de la constitución del mismo y en unión de los otros componentes forman el todo” (Álvarez, 2007, p. 25).

En la esencia estructural del proceso formativo, entonces, no solo se trata de identificar el componente como tal, sino de examinarlo en el tejido de relaciones que los vinculan, pues, como indica Álvarez, las características diferenciadoras de los componentes solo “se revelan como consecuencia de su relación con los demás” (p. 25). El enfoque holístico sostiene que “el componente es una manifestación, una configuración del todo, del proceso en su conjunto” (p. 25). Y el conjunto solo es posible, se insiste, si los componentes son percibidos como armazón, en sus nexos e interinfluencias mediados por las relaciones como potencialidad de la totalidad estructurada: el proceso formativo no es una totalidad estática, sino activa, en permanente desarrollo, la relación “caracteriza esencialmente el proceso”, pues

“fuera del movimiento, fuera de la relación, no tiene sentido alguno estudiar al proceso y a sus componentes”, es decir, “el movimiento del objeto (...) el *análisis* del mismo no está determinado fundamentalmente por los componentes aislados, sino por la *estructura de relaciones*” (p. 26).

Interrogarse por la conformación del proceso formativo implica resolver el asunto de su estructura relacional: ¿qué componentes lo integran y qué relaciones los enlazan? Según Álvarez (2007), son nueve componentes: “problema”, “objeto”, “objetivo”, “contenido”, “método”, “forma”, “medio”, “evaluación” y “resultado” (p. 25). Para las proyecciones operativas del modelo secuencial-integral aplicado al área de Comunicación, se asumen seis:

Problema, propósito, objeto, contenido, método, evaluación.

La forma y el medio participan en el método —la forma como dimensión espacio-temporal, el medio como dimensión instrumental—, y el resultado es parte de la evaluación —como valoración y verificación de un estado formativo deseado logrado—. El objetivo se identifica alternativamente con el nombre de propósito. La totalidad problema-propósito-objeto-contenido-método-evaluación, es efectivamente, formativa, empero, se funda en el aporte diferencial de cada uno de los componentes que la integran. Ejerciendo roles formativos diferentes, los componentes se orientan como conjunto hacia un sentido compartido: la formación.

Figura 6*Componentes formativos*

Componentes	Roles	
• Problema	: formación	<i>en situación no deseada.</i>
• Propósito	: formación	<i>en situación sí deseada.</i>
• Objeto	: formación	<i>como sector de realidad social.</i>
• Contenido	: formación	<i>como cultura seleccionada para lograr el propósito.</i>
• Método	: formación	<i>como ruta para estudiar el contenido y lograr el propósito.</i>
• Evaluación	: formación	<i>como valoración del proceso y resultados.</i>
↑	↑	↑
[Identidad = Igualdad + Diferencia]		

La condición estructural de los componentes (igualdad y diferencia) instaura la contradicción, que genera la transformación, condición dialéctica propia de los objetos sociales. “La identidad es portadora de lo igual y lo diferente a la vez, mediando entre un componente [,] el otro (...) Las diferencias generan la contradicción. La solución de la contradicción implica el desarrollo del objeto en su conjunto” (Álvarez, 2007, pp. 27-28). Las relaciones entre componentes es triádica, dialéctica: un componente se contradice con otro, y un tercer componente opera como mediador para resolver la contradicción:

Se habla de tríada porque se debe encontrar un tercer elemento que establece el vínculo entre los dos componentes contradictorios, un tercer componente, que posibilita un puente entre uno y otro que, al ser dinámico que los otros dos, va modificándose cuantitativamente y posibilita el cambio cualitativo en un momento determinado, desde un componente al otro (Álvarez, 2007, p. 27).

- ***Idea pertinente 2: relaciones dinámicas triádicas (lo procesual)***

Las relaciones dinámicas que aseguran la cohesión holística de la estructura de componentes, también inciden en el aseguramiento del movimiento y desarrollo del proceso formativo. En sentido desarrollador procesual —indicador de la fuerza y energía de la totalidad—, las relaciones triádicas son *leyes*, relaciones causales recursivas, no deterministas, que explican “esencialmente el por qué se comporta de un modo determinado dicho proceso” (Álvarez, 2007, p. 28); son patrones procesuales que conllevan la actividad del proceso, sus transformaciones surgidas desde las fuentes del fluir triádico: el movimiento “no es más que el proceso mismo (...) se infiere que el elemento de conocimiento del objeto de estudio de las ciencias sociales es la ***relación triádica***”, que “conforma su organización y permite explicar la estructura y el comportamiento del proceso” (p. 28). Se identifica tres leyes:

- *Primera ley*: relación externa del objeto formativo con el medio social.
- *Segunda ley*: relación interna entre componentes.
- *Tercera ley*: relación externa del resultado (evaluación) con el medio social (pp. 28-29).

La ***primera ley*** explica la relación entre el proceso escolar y el proceso social. Los problemas y aspiraciones formativas que la escuela diagnostica y pronostica son problemas y aspiraciones de la sociedad. La contradicción *real* ↔ *ideal* (cómo es la formación / cómo debe ser la formación) es mediada por el proceso formativo, tercer elemento que opera como factor desarrollador de la contradicción. “La primera ley se formula mediante la relación entre el problema, el objeto y el objetivo”. Problema = “estado inicial del objeto”. Objetivo

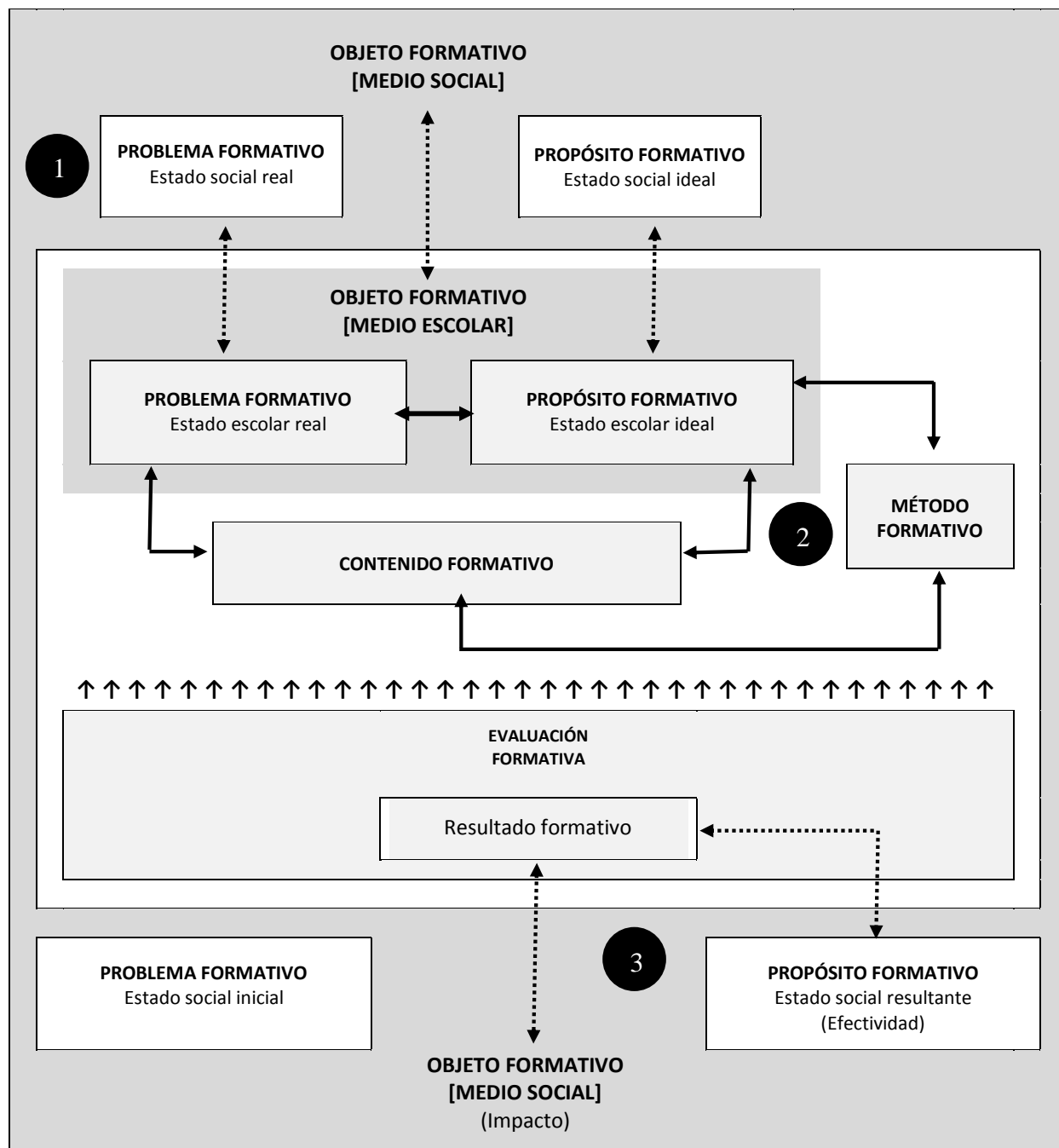
= “estadio final aspirado de dicho objeto”. Objeto = proceso que conlleva las contradicciones real ↔ ideal como expresión de su dinámica social: objeto-problema, con una energía inicial diagnosticada, y objeto-objetivo, con una “energía resultante”, luego de la mediación del objeto formativo intencionalmente promovido desde las esferas escolares (p. 28). El problema y el objetivo son dos estados del objeto formativo, en la esfera social (siendo parte del proceso formativo social) y en la esfera escolar (siendo parte del proceso formativo escolar).

La *segunda ley* expresa la relación entre “componentes de estado” (problema, objeto, objetivo, contenido) y “componentes operacionales” (método, medio, forma), rige las relaciones internas de los componentes: problema ↔ objeto ↔ propósito; problema ↔ contenido ↔ propósito; contenido ↔ método ↔ propósito.

La *tercera ley*, también explica la relación del proceso formativo con el proceso social, esta vez, en términos de las transformaciones operadas por el proceso en el contexto social, o de los cambios habidos en el mismo objeto formativo luego de su ejecución. Por una parte, determina el *impacto*: en qué medida el contexto social fue impactado por el objeto formativo escolar. Por otra parte, establece la correspondencia entre el estado formativo resultante (resultado formativo) con los estados formativos ideales previstos como mira de formación, es decir, se determina la *efectividad* del proceso, cuán cercanos o lejanos están los resultados obtenidos respecto a los propósitos formativos expresados en el estado ideal, luego del despliegue formativo realizado. La tercera ley incide en el *resultado*: “resultado” ↔ “medio externo” (impacto); “resultados” ↔ “objetivos programados” (efectividad). (Figura 7).

Figura 7

Leyes del comportamiento del proceso formativo



Segundo orden de ideas pertinentes

El segundo orden de ideas pertinentes se vincula con la totalidad del proceso formativo; su cimiento triádico-estructural se extiende con distintos caracteres y modos de realización: *tendencias, funciones, dimensiones, cualidades y eslabones*. La esencia estructural-triádica tiende hacia algo, funciona para algo; además, se dimensiona, cualifica y eslabona.

La tendencia formativa. La *tendencia* refiere el movimiento del proceso formativo como totalidad en las etapas del tiempo social, establece, por ejemplo, el cambio de un proceso formativo centrado en la enseñanza a otro focalizado en el aprendizaje, de un proceso basado en la actividad del docente a otro fundado en la actividad del estudiante, de un proceso que prioriza la instrucción a otro que hace prevalecer el desarrollo, de un proceso que expone detalladamente el tema a otro que desarrolla gradualmente la competencia. La tendencia establece aspectos y desarrollos en el tiempo, “su incremento o decremento, así como la significación que ello implica” (Álvarez, 2007, p. 25). Los cambios tendenciales no son lineales, sino complejos, coexisten unos y otros en un mismo momento histórico.

La función formativa. El proceso formativo despliega una *función* que se exterioriza en una “acción generalizadora” que lo identifica y diferencia de otros procesos. El hacer pedagógico *desarrolla personal y socialmente al ser humano*, acción formativa expresada en la realización empírica de la totalidad estructural del proceso y que lo hace distinto de otros procesos. La función “expresa una propiedad del todo, del proceso; tiene una naturaleza des-

criptiva, fenoménica, superficial; manifiesta externamente una característica, pero es consecuencia de una estructura interna, la que sí posee la esencia del objeto” (Álvarez, 2007, p. 24). La función es ejercida por la totalidad, pero desde la activación dialéctica de una estructura subyacente. “El uso de la función implica necesariamente el de estructura” (p. 25).

Las cualidades formativas. Las *cualidades* son las propiedades formativas que aseguran la versatilidad del proceso para adecuarse como totalidad a las condiciones de los contextos en que actúa, pues la formación se desarrolla con distintos sujetos, orientaciones sociales diferentes, variantes intencionales, profundidades distintas, estructuraciones variadas, en lapsos temporales diferentes. Las cualidades se rigen por el concepto de *nivel* o variaciones del proceso según su puesta en distintas situaciones y modalidades formativas: niveles estructurales, de profundidad, de asimilación y de acercamiento a la vida (Álvarez, 1999).

- El ***nivel estructural*** es el “mayor o menor grado de complejidad” del proceso formativo. Estructuralmente, el proceso se estratifica verticalmente, cada estrato es el mismo proceso formativo, con todos sus componentes, relaciones, leyes, dinamicidad y holismo, pero actuando en un determinado nivel de sistematicidad. Los niveles estructurales se aprecian en la organización curricular estatal, vertical derivativa, en que el proceso formativo pasa por un extenso camino de concreciones estructurales que van de un nivel mayor hacia niveles menores: currículo nacional, regional, institucional, áreas curriculares, programación anual, planificación de unidad, planificación de sesión. La estructuración también es horizontal cuando en el año y el bimestre, se organizan, respectivamente, como conjunto, las áreas y unidades didácticas.

- El *nivel de profundidad* permite que el proceso formativo se realice con diferentes “grados de esencia” (p. 21). Los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, se ordenan, por ejemplo, con diferente profundidad formativa especificada en grados y ciclos.

- El *nivel de asimilación* establece las diferencias en el “dominio que de un contenido se aspira alcanzar en un estudiante”, prevé distintos órdenes de logros de aprendizaje. La asimilación es *reproductiva* (repetir información), *productiva* (resolver problemas aplicando el conocimiento disponible) y *creativa* (enfrentar nuevos problemas usando la investigación) (pp. 21-22). Los estándares y desempeños de aprendizaje propuestos por el sistema de evaluación en la educación básica son proyecciones de diferentes dominios de las competencias.

- El *nivel de acercamiento a la vida* indica que el proceso formativo va desde las relaciones más abstractas hasta las relaciones más concretas, en sus conexiones con la realidad en estudio: formación académica (abstracciones respecto a la realidad), formación investigativa (instrumentación de la ciencia en la solución de problemas) y formación laboral (vía de satisfacción de necesidades y transformación del hombre) (p. 23).

Las dimensiones formativas. El proceso formativo se proyecta en distintas direcciones (Álvarez, 1999, 2007) y cada proyección-dirección es una *dimensión*; si se desarrolla en múltiples dimensiones, es *multidimensional*. Cada dimensión es el proceso formativo mismo

realizándose en un sentido y función. Si la función es la expresión externa del proceso, la dimensión es su expresión interna. “Si un proceso puede tener más de una función, esto es un índice de que posee también más de una estructura interna, más de una dimensión” (Álvarez, 2007, p. 31). Las dimensiones son subsistemas, tienen “todas las características, componentes y cualidades del proceso” (p. 31), conforman la esencia sistémico-estructural-relacional-dialéctica del proceso orientada en una determinada dirección formativa. Si se dice que el proceso formativo es pedagógico, curricular y didáctico, es porque se reconoce en él externamente tres funciones (conceptuar, organizar, ejecutar), articuladas a tres proyecciones internas: *dimensión pedagógica* (el proceso se conceptúa), *dimensión curricular* (el proceso se organiza) y *dimensión didáctica* (el proceso se ejecuta). Se trata del proceso formativo como totalidad, pero observado desde las proyecciones internas que asumen sus dimensiones. La dimensión no fragmenta el proceso, sino que lo encamina por una ruta funcional conservando su condición totalizadora: el proceso examinado en su concepción pedagógica delimita sus configuraciones internas y relaciones externas (qué es); el proceso descrito en su organización curricular delimita su estructura componencial (cómo es); el proceso explicitado en su ejecución didáctica precisa su realización en acciones concretas (para qué es).

Los eslabones formativos. “El eslabón es el momento del proceso que se caracteriza por el tipo de acciones cognoscitivas que llevan a cabo los sujetos que en él mismo participan con vista a alcanzar el objetivo programado” (Álvarez, 2007, p. 32). *Eslabón* se asocia con “momento” y “tipo de acciones cognoscitivas” que son parte de ese momento. El eslabón es cada etapa formativa que atraviesa el aprendizaje en su desarrollo mediado, es movimiento, secuencia, recorrido del aprendizaje en su ruta hacia el logro de las intenciones formativas.

El eslabón expresa la formación como proceso consciente. La formación eslabonada exhibe su secuencialidad y encadenamiento, su movimiento integral. El eslabón es secuencia dinámica integrada, cualitativa y cuantitativamente diferenciada, pues el siguiente conlleva el anterior, pero en un nuevo estado formativo, más desarrollado, o, ambos eslabones pasan a un estado siguiente de desarrollo, más fortalecido. Se trata de una categoría formativa adecuada para dar cuenta de la secuencialidad-integralidad del proceso. Siendo *secuencia*, muestra el movimiento del proceso formativo en diferentes fases de desarrollo de las personas; la secuencia señala el tránsito del estudiante por distintos estados en la interiorización de saberes, poniendo en evidencia que su desarrollo personal-social se desenvuelve yendo de un estado anterior de aprendizaje a uno siguiente de mayor peso cuantitativo y cualitativo, precisamente, en marcha *eslabonada*, integrada, el estado anterior se adhiere transformado, desarrollado, en el estado posterior. El proceso de enseñanza-aprendizaje es, formativamente, eslabonado, gradual; los eslabones indican la transformación secuencial de la totalidad formativa, sintetizada en el aprendizaje de los estudiantes. En el marco categorial del eslabón, el proceso formativo, expresado en el desarrollo del aprendizaje, es integral, las secuencias transcurren encadenadas y no cancelan etapas anteriores, sino que las instalan en los momentos siguientes, en otro peldaño formativo, de mayor extensión, complejidad y profundidad, y donde el eslabón de mayor desarrollo solo será posible en la medida en que en él se integren los eslabones previos: el aprendizaje *orientado* se integra en el aprendizaje *asimilado*, que se integra en el aprendizaje *aplicado*, que se integra en el aprendizaje *extendido*. Las secuencias eslabonadas implican un proceso holístico en progresión transformativa. “El proceso de lo desconocido a lo conocido; de la ausencia de preparación a la formación; de lo incompetente a lo eficiente; entre otros, implica el desarrollo paulatino del proceso, por eslabones” (p. 32).

1.2.2. Diseño curricular: aprehendizaje integral

Fundamento epistémico 2
<i>El diseño curricular enfatiza la competencia como aprehensión integral.</i>

Se ha indicado que el proceso formativo tiene dimensiones pedagógica, curricular y didáctica (Álvarez, 2007). La dimensión curricular se canaliza como *diseño curricular* o tecnología organizativa de las concepciones pedagógicas, para revertirlas en líneas a seguir por las ejecuciones didácticas. Una *concepción formativa* deriva en *organización formativa*, en diseño curricular, o, socialmente dicho, en construcción curricular, instancia en que se efectúa una práctica previsor de la formación con miras a su realización didáctica. En las acciones didácticas subyacen las previsiones curricularmente organizadas que, a su vez, conllevan las percepciones pedagógicamente conceptuadas.

El diseño curricular, por ende, amalgama concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas, vincula “el ideal general de hombre que encierra la pedagogía, y su expresión singular en la realidad escolar, de naturaleza didáctica” (Álvarez, 2006, p. 62). En su acepción general, el diseño curricular es el “proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela y que determina el resultado o currículo que se espera alcanzar en la formación escolar” (Álvarez, 2006, p. 62). El diseño curricular media entre la esfera social y la esfera escolar: [mundo de la vida ↔ diseño curricular ↔ mundo de la escuela], es una práctica escolar, y, a su vez, práctica social, dado que la escuela ejerce el rol social de formar a las personas según una línea de propósitos sociales.

En esta propuesta, el diseño curricular es entendido como *organización curricular*, en atención de que organizar es estructurar “conjuntos en que las partes tienen cada una, una función con respecto al todo: cada una es, en cierto sentido, un instrumento del todo, un Organon” (Mejía, 2017). La percepción del orden natural (naturaleza orgánica) fue replicada al orden social (sociedad orgánica) y de esta manera las existencias naturales y las prácticas sociales quedaron sujetas a la condición de estructuras orgánicas o totalidades componenciales relacionales. En las prácticas educativas básicas oficiales, la enseñanza-aprendizaje, antes de su ejecución, *se organiza* en un diseño que anticipa la ruta formativa a seguir, *se curriculariza* en una proyección que prevé su realización y justifica el sentido intencional de la práctica educativa. “Solamente cuando nace la educación, se generaron *acciones organizadas* para ejecutar enseñanza y aprendizajes intencionales y solamente, entonces, hubo necesidad de contar con un *currículo*, para poder hacer las *previsiones* de lo que se iba a aprender y enseñar” (Chiroque, 2004, pp. 27-28) (subrayado nuestro).

El acto de diseñar es un quehacer colectivo de revisión y replanteamiento crítico del proceso formativo, se valida y contrasta permanentemente con la práctica. El diseño curricular no es una técnica homogeneizadora y cerrada, de prescripción rígida que comprime la práctica a un plan formativo estrictamente preestablecido, sino al contrario, es, más bien, “un intento abierto, reflexivo, flexible y crítico, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas”, el diseño actúa como un “boceto de la acción” que habrá de “revisarse cuantas veces sea necesario a partir de la práctica”, aporta “una idea para transformar las prácticas de enseñanza existentes en una institución educativa”

(De Zubiría, 2014, pp. 122 y 123). El diseño anticipa las acciones a seguir en un plan educativo surgido desde la práctica, con miras a resituarse de manera creativa, nuevamente en la misma práctica, y emerger luego, renovado y fortalecido desde esa práctica, en una sucesión permanente de hacer y *rehacer*. Para Stenhouse, el diseño curricular es una “tentativa de principios y rasgos esenciales de un propósito educativo”, y en idea de Elliot, un “conjunto de hipótesis de acción” (De Zubiría, 2014, pp. 122-123). Por lo tanto, un curriculum diseñado es un proyecto en construcción y reconstrucción, cotejado y justificado en el quehacer formativo real: el constructo curricular *es* la misma acción formativa (didáctica) *realizándose* de manera consciente.

Se asume como fundamento organizativo curricular, el modelo desarrollador del diseño curricular por competencias (De Zubiría, 2014), planteamiento cognoscitivo que concibe la competencia como *aprehendizaje integral* o potencia holística emparentada con la idea de *desarrollo*. La competencia es ‘aprehendizaje’ porque conlleva un cambio en las estructuras del sujeto, es decir, implica una transformación estructural asentado en la relación dinámica de las potencialidades del ser con la variedad de contextos socioculturales. Es ‘integral’ porque esas potencialidades generadoras del cambio, en un sentido, son activo-cognoscitivo-afectivas, se realizan como *saberes*, en dimensiones entroncadas de saber hacer, saber conocer y saber sentir, y en otro sentido, son personal-sociales, se materializan de manera situada en la relación cohesionada de persona y sociedad. El *aprehendizaje* es una categoría desarrolladora (cambio estructural) que toma distancia de la categoría *aprendizaje* (incorporación de información). Para De Zubiría (2014), “las competencias deben ser entendi-

das hoy en día como *aprehendizajes integrales* de carácter general que *se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos*, debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto y en consecuencia, impactan el desarrollo”, ellas “son *integrales* al involucrar las diversas dimensiones del ser humano” y también “*contextuales* tanto en su origen como en su uso, lo que implica que pueden adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hace que sean *aprehendizajes flexibles*” (p. 159) (subrayado nuestro).

Al igual que la categoría formación humana (proceso integral), delimitada como energía holística, el diseño curricular, cuyo núcleo es la concepción de la competencia como *aprehendizaje*, también delinea su sentido categorial en la acepción de fuerza integrada. La competencia es, precisamente, una energía humano-social que moviliza dimensiones totalizadoras, es potencia, un poder del *ser* para *aprehender*, para apropiarse del sentido de la cosas, de las relaciones internas, de la lógica no visible que subyace como hilo interior en las diversidades de los procesos existenciales, sean mundo natural, social, cultural, humano, pero también, por ser energía para crear, imaginar, amar y transformar.

Las fuentes de la delimitación *aprehensiva* de la competencia se remontan a la filosofía aristotélica del ser (potencia-acto), sustrato antiguo que fluye en los postulados modernos de la lingüística cartesiana (competencia-performance), la psicología cognitiva (instrumentos intelectivos / operaciones intelectivas), la psicología sociocultural (zona de desarrollo potencial / zona de desarrollo real) y la pedagogía dialogante (*aprehendizaje-desarrollo*). Estas fuentes comparten reflexiones focalizadas en el *fluir* y el *cambio*, conceptos ligados al movimiento como condición esencial de los procesos existenciales. “La distinción entre ser en

acto y ser en potencia formulada por Aristóteles le permite analizar el cambio. De allí que, para él, el movimiento sea el acto por excelencia” (De Zubiría, 2014, p. 135). Desarrollo, movimiento, potencia, acto, energía, cambio, son núcleos categoriales amalgamados en la idea aprehensiva de competencia (De Zubiría, 2014). Por lo tanto, en su concepción aprehensiva, la competencia es un proceso fundado en la ontología del desarrollo humano, en el tránsito del *ser* de un estado (potencia) a otro (acto), en un devenir en que las potencialidades se transforman en actuaciones y las actuaciones nuevamente se repotencian, para continuar en un fluir indisoluble que produce cambios en sus cualidades, es decir, *desarrollo*. “El cambio o devenir es el pasaje del ente en potencia al ente en acto, la actualización de la potencialidad” (Martínez, 2011). “Un cambio se da cuando se transita de una situación hacia otra, digamos de $A \rightarrow B$ ” (Chiroque, 2020).

La formación humana es una modalidad de la conversión de la potencia en acto. “Formar a la persona implica despertar o *actualizar* en cada hombre sus *potencialidades* para ser el mismo, de modo singular afectivo y libre” (Vigo, 2018, p. 115) (subrayado nuestro). La formación sobreviene en un proceso de realización de potencias. *Formar* es hacer del *ser* una potencia actualizada en su camino hacia los esquemas abstractos de una *forma* ideal, punto de mira del ser en acto. La concreción gradual de la forma ideal es precisamente la *formación*. No hay formación que no sea una dinámica actuante, un despliegue de actos potenciados. El *desarrollo* se cristaliza en la conversión de las potencialidades en actuaciones, con la potencia contenida en la realidad de la actuación y la actuación contenida en la posibilidad de la potencia: recursivamente, la potencia se actualiza y el acto se potencia. Este fundamento onto-

lógico discurre en la concepción desarrolladora de los procesos, soporte categorial de la competencia como componente formativo intencional aprehensivo. La competencia posibilita el desarrollo humano, ambos son energía transformada de *ser-en-potencia* en *ser-en-acto*.

En perspectiva procesual holística, la competencia es aprehensión *integral*. En un sentido, la integralidad de la competencia vincula la fuerza y dinámica del ser (estructuras internas) con la fuerza construida desde la dinámica del entorno (estructuras externas); en otro sentido, conecta en un todo las dimensiones activas, cognoscitivas y afectivas. La competencia es una fuerza que integra procesos internos de sujetos situados histórico-socialmente. Puntualmente, De Zubiría (2014) resalta las dimensiones interno-externas de la competencia al definirla como *aprehendizaje* (“cambio en la estructura”) *situado* (“en contextos socioculturales”): “Las competencias son aprehendibles. Y lo son en tanto su incorporación genera una transformación estructural y permanente en la estructura del ser, del sentir y del actuar de los individuos que la desarrollan” (p. 175). Los cambios en las estructuras internas se efectúan en sujetos instalados en coordenadas socioculturales. Los aprehendizajes son procesos del sujeto, y los contextos son construcciones socioculturales, ambos, participan integrados en un indiviso existencial personal-social que determina su variabilidad y flexibilidad, es decir, su historicidad. Por lo tanto, la competencia es una energía, fuerza o dinámica asociada con el aprehendizaje socioculturalmente situado. El fluir interno-externo, el *ser-sociocultura*, se revela transformado y desarrollado en el acaecer de la competencia, aparece transfigurado desde los espacios impelentes de la *potencia* hasta su constitución como *saber* en los entornos sociales. El ser-sociocultura va en la línea de los procesos de hominización, socialización y culturación como soportes de un currículo integral (Peñaloza, 2005, p. 274).

Capacidades

La *capacidad* es una categoría pertinente asociada a la competencia como aprehensión integral: es la fuerza que le da la *posibilidad de ser* y la faculta para su actualización permanente. “Hay sustancias que tienen la capacidad de obrar (*potencia*), pero que todavía no obran; otras actualizan esa ***capacidad*** mediante su efectivo ejercicio (*acto*) (...) lo potencial implica tener *capacidad para*” (Alvira, 2007, p. 11) (subrayado en negrita cursiva, nuestro). Las potencias actualizadas-contextualizadas tienen la “capacidad de llegar a ser”, es decir, aun no estando actualizadas tiene la capacidad de actualizarse.

La competencia es impelida por la capacidad, por una potencia que equivale a su *poder llegar a ser*: “por ejemplo, el árbol adulto que existe solamente en potencia en la semilla, no es un árbol adulto, pero puede llegar a serlo”, pues tiene “la *capacidad de llegar a ser* un árbol adulto” (Martínez, 2011) (subrayado nuestro).

En el caso de los humanos, este *llegar a ser* no es solamente interno sino interno-externo, en él operan factores personales y sociales. Se entiende, entonces que las capacidades son las potencias que convertidas en competencia a partir de su fuerza generatriz socialmente situada, las capacidades se actualizan y convierten la competencia en fuerza aprehensiva que produce cambios estructurales. La energía de la materialidad y su movimiento se respaldan en el poder de las capacidades, dispuestas tripartitamente en las prácticas humanas:

- *Comportamientos*: capacidad activa = poder hacer.
- *Conocimientos*: capacidad cognoscitiva = poder conocer.
- *Sentimientos*: capacidad afectiva = poder sentir.

La tripartición de las capacidades en poder hacer, poder conocer y poder sentir configuran la integralidad de la competencia, conforman aquello que De Zubiría (2014) denomina *componentes* de la competencia, “saber hacer, saber sentir y saber pensar”, incidiendo en que las competencias son “integrales” porque “involucran aspectos cognitivos, valorativos y prácticos”, es decir, “cuando se aborda un contenido desde la perspectiva de las competencias, deben trabajarse de manera integral y holística las dimensiones cognitiva, valorativa y práctica” (pp. 161-162).

¿Por qué las capacidades son tridimensionales? Porque ellas fundan sus raíces ontológicas en los intereses satisfactorios humanos: el hombre actúa sobre la realidad para transformarla (hacer) y, simultáneamente a esa acción, de una parte, genera abstracciones para representarla (conocerla), y de otra parte, produce vínculos afectivos para valorarla (sentirla). Los procesos y productos implicados y derivados de estos tres tipos de relaciones, se erigen y alinean en tres dimensiones de realización de las capacidades: hacer, conocer y sentir.

Conoce-hacer-sentir conforman la totalidad capacitiva que encamina el desarrollo humano, son posibilidades de ser que se producen en la triple relación humana con el mundo. “En la actividad histórico-social y en función de la satisfacción de sus necesidades, el hombre transforma el medio que le rodea [actúa] y a la vez lo refleja en su conciencia [conoce]”, se añade un tercer concepto, “el de los *valores*, como expresión de la significación de las cosas para el hombre [valora]” (Álvarez, 1999, p. 65).

En el proceso de hominización surgió “una nueva especie con múltiples necesidades”, necesidades de sobrevivencia comunes a otros seres —alimentación, vivienda, salud— y necesidades que “respondían al desarrollo propiamente humano y eran peculiares y típicas de la especie humana: conocer-pensar / amar-sentir-valorar y / actuar-con-voluntad-libertad” (Chiroque, 2004, p. 28).

Las competencias no son, restrictivamente, acciones utilitarias, un hacer por sí mismo, pragmático, al contrario, son fuerzas interno-externas —educabilidad y educatividad— que activan el desarrollo de la persona hacia formas ideales, haciéndola pasar de un estado a otro, en una dinámica dimensionada en un bloque tripartito de capacidades situadas. El movimiento de la tríada capacitiva remarca la integralidad de la competencia. La perspectiva integral supera las visiones educativas restringidas y disociadas de las dimensiones de la persona, opta por una cohesión dimensional cognoscitivo-activo-afectiva restituidora del equilibrio procesual integral, totalizador u holístico de la formación humana.

Prácticas, experiencias, saberes

Las tres modalidades de capacidades o *poderes* (poder hacer-conocer-sentir) se actualizan en la cultura como *saberes* (saber hacer-conocer-sentir), fluyen en un proceso transformador de *prácticas* → *experiencias* → *saberes* (Chiroque, 2004, pp. 27-29). Las competencias, impelidas por el poder de las capacidades, se actualizan culturalmente en saberes. Su fuente es la práctica y su adyuvante, la experiencia, mediada por otra fuerza de la condición humana: la acción simbólica.

Las **prácticas** refieren las interacciones del ser humano con el mundo (naturaleza), y con otros seres humanos (sociedad), relaciones en que el hacer humano conoce y siente. La *práctica* no alude únicamente la acción en estado puro, sino que refiere el conjunto de acciones-con-abstracciones-y-emociones, distendiendo tres posibilidades de funcionamiento integral: (a) acción-con-abstracción-emoción (práctica activa); (b) abstracción-con-acción-emoción (práctica cognoscitiva); (c) emoción-con-acción-abstracción (práctica afectiva). La práctica, cuya base es el hacer, se sitúa como fundamento del desarrollo humano, e igualmente es la energía que posibilita a una existencia procesual transformarse en cultura.

Las **experiencias** son las mismas prácticas de conocimiento-sentimiento-comportamiento, convertidas en información simbólica, signo, texto, lenguaje. La realidad *presente*, siendo mundo real, se *representa* como mundo simbólico y deriva en práctica significada instalada y acopiada “fuera” del ser, se aparta del interior del sujeto para acumularse como información exterior, es decir, como *experiencia*, “información social”. La codificación de la práctica humana consiente su conversión en experiencia. El hacer-saber-sentir, como totalidad, prolonga su existencia espacio-temporal transformado en experiencia activa, cognoscitiva y afectiva.

Los **saberes** son la misma información social —prácticas-representaciones-experiencias— transmitida de generación en generación, históricamente, como contenido cultural, un “saber objetivo social e históricamente acumulado” (saber hacer, saber conocer, saber sentir), prácticas transmutadas en experiencias, consolidadas en saberes. El *saber* admite que las po-

tencias humanas actualizadas por las posibilidades de las capacidades, se conviertan en prácticas y experiencias *socioculturales*: “el saber es una construcción social” (Grundy, 1998, p. 161).

El saber es la capa fenoménica que figurativiza la integralidad y dinamicidad de la potencia socialmente realizada: primero, la práctica relacional asegura la integralidad del hacer-conocer-sentir; segundo, la práctica simbólica permite la concreción del hacer-conocer-sentir en experiencia; tercero, la transmisión histórico-social de la experiencia garantiza la materialización del saber.

Según Chiroque (2004), “paulatinamente se fue formando un conjunto de conocimientos, de procedimientos, de formas de pensar-sentir-amar-valorar y hacer ejercicio de la libertad”, saberes que “se fueron desarrollando más allá de cada sujeto, como un *saber objetivo, social e históricamente acumulado*”, es decir, los saberes se forman “por la capacidad que tenemos los humanos de guardar información fuera de nosotros”, lo cual implica “que somos capaces de elaborar representaciones mentales de la realidad y traducir-comunicar estas representaciones mentales en diversas formas de lenguaje”, por lo tanto, “práctica – desarrollo intelectual – lenguaje son un trinomio inseparable” (p. 29).

El saber conocer, sentir y hacer se despliegan y desarrollan integrados, empero, una dimensión puede tener prioridad sobre las otras, según el rol de núcleo que ejerza en el desarrollo procesual del conjunto integrado, se da lugar a un movimiento no solo integrado sino dimensionado con la hegemonía funcional de un saber y la adherencia de los otros dos:

- Saber sentir – *saber conocer* – saber hacer (competencia cognoscitiva integral).
- Saber conocer – *saber sentir* – saber hacer (competencia afectiva integral).
- Saber conocer – *saber hacer* – saber sentir (competencia activa integral).

Para transmitirse y perpetuarse, los saberes requieren de dos prácticas sociales complementarias: el *aprendizaje* y la *enseñanza*. Los saberes socialmente acumulados (objetivos, externos) se interiorizan en los sujetos mediante el aprendizaje, a modo de saberes individualmente acumulados (subjetivos, internos). Aprender es interiorizar un saber externo que opera en espacios sociales —aprender que se torna en aprehender en su rol desarrollador—. Mediante el aprendizaje / aprehendizaje, el saber pasa de la condición de patrimonio social a la condición de patrimonio individual. Por su naturaleza social, los saberes requieren ser aprendidos, aprehendidos: aprender es adquirir saberes. En versión etimológica, *aprender* y *aprehender* son, respectivamente, las voces latinas *apprendere* y *apprehendere*, en ambos casos, con los significados de ‘asir mentalmente’ (Gómez, 1999, p. 69).

La toma de conciencia acerca del aprendizaje, de que los saberes objetivos se asimilan en las estructuras internas de los sujetos, da lugar a la enseñanza como acción social o práctica transmisora y mediadora de saberes. “La conciencia de aprender permitió el surgimiento de la conciencia de enseñar” (Chiroque, 2004, p. 30). En versión etimológica, enseñar es una voz del latín medieval, *insignare*, ‘señalar, distinguir mediante una señal o marca’, figuradamente ‘marcar la mente’ (Gómez, 1999, p. 256), palabra asociada con signo, insignia, insigne, seguir, dar señas, señalar por donde seguir. En la puesta en marcha intencional de enseñar para aprender, o de aprender mediante la enseñanza, se abrió paso la *educación*. “La conciencia que tuvieron los hombres y mujeres de que tenían la capacidad de aprender y de

enseñar permitió que históricamente surgiese la educación, como una práctica intencional de transmisión de los saberes”, es decir, “la práctica educativa es un acto intencional para que los saberes social e históricamente acumulados se interioricen en los sujetos: la educación hace posible que el *saber objetivo* se convierta en *saber subjetivo*” (Chiroque, 2004, p. 31).

Las raíces ontológicas de las competencias se fundan, entonces, en el movimiento del ser, *potencias actualizadas* y *actualizaciones repotencializadas*, impulsadas por capacidades transmutadas en prácticas, experiencias y saberes cognoscitivos-afectivos-activos, aprehendibles y enseñables de manera mediada e intencional en el quehacer educativo. La condición dinámica de las competencias se dimensiona integralmente con inherencias y adherencias humanas, sociales y culturales. La integralidad de la competencia como categoría desarrollable de la condición humana es el factor clave del diseño curricular alternativo.

Al afirmar el surgimiento de la competencia desde una potencia interna, no se pretende sentar una exclusiva percepción inmanente y sesgada de ella, sino más bien se intenta fijar una de sus dimensiones-fuerza —de procedencia interna—, amalgamada con una segunda dimensión-fuerza, su condición contextual, social, ya manifestas en las alusiones del desarrollo de las potencialidades como prácticas, experiencias, saberes, enseñanza y aprehendizaje, situados, por su puesto, histórico-socialmente.

“Las competencias son contextuales en su origen y en su uso”, en su origen porque “el contexto sociocultural, histórico, institucional y personal que tiene una persona, influye

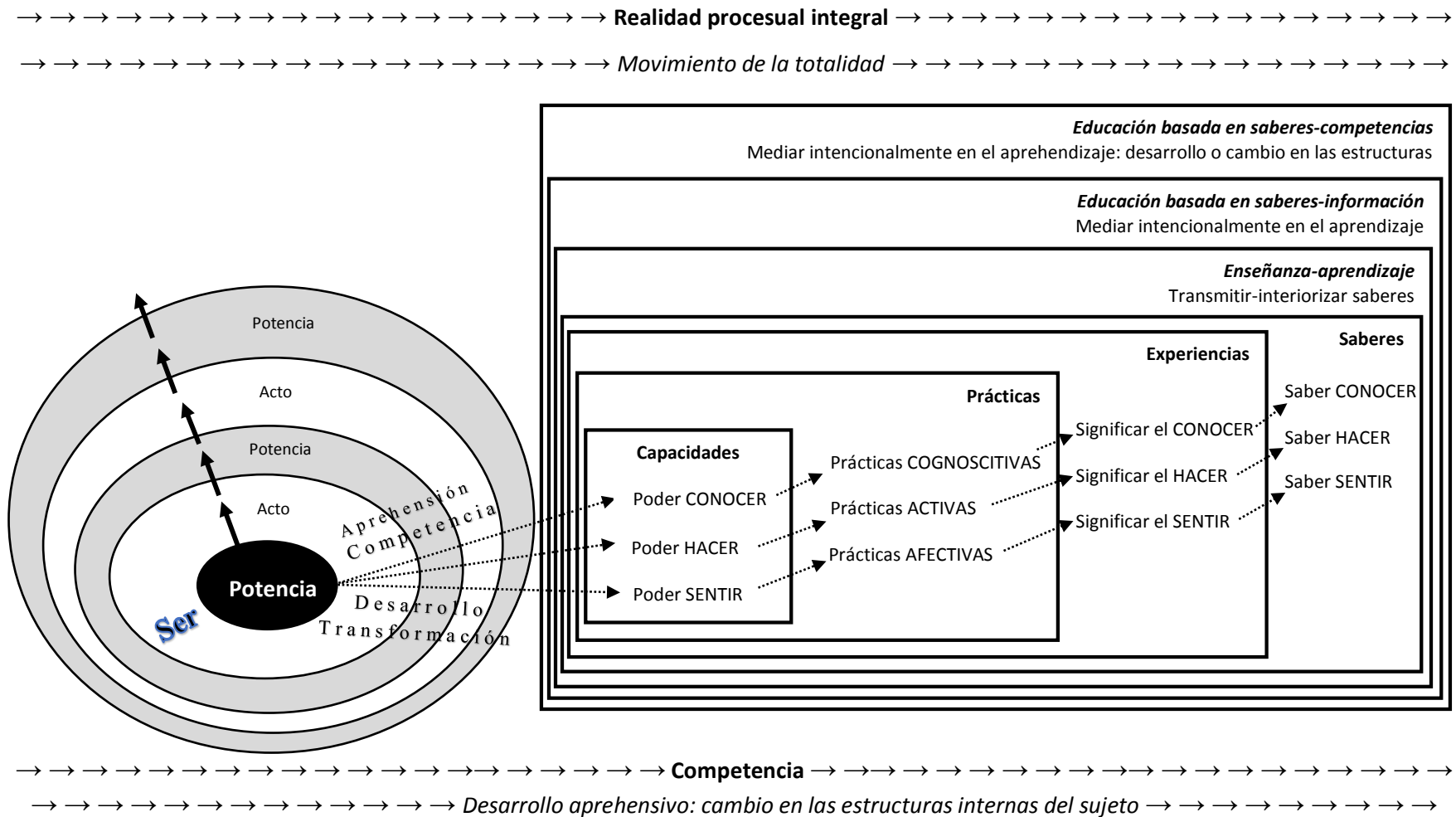
de manera importante en las competencias que desarrolla”, y en su uso porque “los aprendizajes que generan son flexibles; es decir, permiten adecuarse al contexto” (De Zubiría, 2014, pp. 173-174). En el espacio teórico del desarrollo humano, el *aprendizaje* informativo es visto como *aprehendizaje* desarrollador.

Una educación basada *en competencias* resalta la mediación intencional en el desarrollo aprehensivo como cambio estructural, con potencias activas, cognoscitivas y afectivas, integradas y transformadas en saberes, a la vez, enseñables y aprehendibles. Si el diseño curricular es una práctica organizativa de la formación integral centrada en el desarrollo de competencias, entonces su núcleo de acción es la *aprehensión integral*, fuerza humana generadora de *aprehendizajes*, distinguiendo entre aprendizaje y aprehendizaje, entre *información* (aprendida en su particularidad) y *competencia* (aprehendida en su generalidad).

La concepción de la competencia como desarrollo resitúa su potencialidad y la delimita con un sistema de rasgos que, en conjunto, construyen su identidad: *general* (aprehensiones de alto nivel de generalidad y abstracción, categoriales), *integral* (aprehensiones cognitivas, valorativas y prácticas), *contextual* (aprehensiones con influencias y adecuaciones socioculturales, institucionales, personales), *flexible* (aprehensiones que se transfieren de contexto a contexto y transforman estructuras) e *idónea* (aprehensiones que consolidan profundidad y dominio) (De Zubiría, 2014, pp. 168-177).

Figura 8

De la potencia al aprehendizaje: la competencia como desarrollo del ser



1.2.3. Competencia lingüística: dinamicidad integral



Fundamento epistémico 3
<i>La competencia lingüística es dinamicidad integral.</i>

La formación humana como proceso integral y el diseño curricular como aprehendizaje integral conectan sus sentidos epistémicos con la perspectiva coseriana de la *competencia lingüística* (Coseriu, 1992), ponderada aquí como *dinamicidad integral*. En el marco de una teoría de la competencia lingüística situada en el proyecto mayor de una teoría del hablar, Coseriu, con bases humboldtianas y aristotélicas, categoriza culturalmente la competencia lingüística como *dínamis* o *saber* y la incluye como uno de los tres puntos de vista que identifican la “actividad de hablar”:

- Hablar es *enérgeia* (actividad lingüística).
- Hablar es *dínamis* (saber lingüístico). ← ← ← [competencia lingüística].
- Hablar es *érgon* (producto lingüístico) (p. 74).

Para Coseriu, el lenguaje o hablar es una *actividad humana* cuya totalidad funcional es, a la vez, *actividad-saber-producto*, y la competencia, como *dínamis* o saber, está integrada en esa totalidad otorgándole dimensión cultural a la actividad productora del hablar y a los productos que resultan de esa actividad de hablar: los textos. La competencia lingüística, dimensiona culturalmente el hablar, orienta la circulación de la energía creadora de la actividad lingüística por las esferas de lo culturalmente generado a nivel universal (hablar en general), tradicional (hablar una lengua) y situacional (hablar un discurso).

Existen tres planos de realización de la competencia lingüística. El conjunto actividad-saber-producto se mueve en esos tres planos:

- Plano universal: actividad-**saber**-producto ← [hablar en general]
- 
- Plano tradicional: actividad-**saber**-producto ← [hablar una lengua]
- 
- Plano individual: actividad-**saber**-producto ← [hablar un discurso].

El saber adherido a la actividad y el producto tiene tres variantes de funcionamiento cultural, tres formas de competencia lingüística:

- Saber en el plano universal: competencia lingüística general (*saber elocucional*).
- Saber en el plano tradicional: competencia lingüística idiomática (*saber idiomático*).
- Saber en el plano individual: competencia lingüística discursiva (*saber expresivo*) (p. 81).

La intersección de los tres puntos de vista (actividad-saber-producto) con los tres planos de realización (universal-tradicional-individual) configura un espacio en que la competencia lingüística actúa como saber hablar *integrado*, de un lado, en las energías productivas de la actividad verbal y en las heterogeneidades resultantes de los productos verbales, y de otro lado, actúa como saber hablar *integral* porque en un acto lingüístico el hablante *habla*, a la vez, como *humano ubicado en el mundo* (saber hablar universal, elocucional), como *integrante de una comunidad idiomática* (saber hablar tradicional, idiomático), como *persona situada en un evento comunicativo* (saber hablar individual, expresivo).

Las perspectivas, *integrada* de puntos de vista del hablar, e *integral* de planos del hablar, dan la pauta para la asunción energética, dinámica y productiva, totalizadora, del lenguaje. Además, dentro de ella se acentúa la centralidad y fuerza cultural de la competencia lingüística.

Se derivan tres proposiciones medulares en la delimitación de la competencia lingüística, concebida como *saber* o *dinamis integral*, como fundamento proyectado hacia la organización microcurricular del área de Comunicación, en una educación básica que declara desarrollar la “competencia comunicativa” (Ministerio de Educación, 2016). Son tres proposiciones:

P¹: El lenguaje es hablar (actividad lingüística).

P²: El lenguaje es saber hablar (competencia lingüística).

P³: El lenguaje es resultado del saber hablar (producto lingüístico).

Esta distribución proposicional atiende la totalidad lingüística y sitúa el lenguaje en la línea procesual integral de la formación humana y en la vía aprehensiva integral del diseño curricular por competencias, cohesionando un marco afín de postulados, ligados a fuerzas generatrices y dinámicas, en permanente desarrollo y transformación.

En el caso del lenguaje, su índole de actividad lingüística (hablar) situada culturalmente, requiere de la competencia lingüística (saber hablar), y ambas, actividad y competencia se realizan integradas en los productos lingüísticos (textos, lo hablado).

El lenguaje es hablar (actividad lingüística)

La perspectiva coseriana subraya que el lenguaje no puede ser visto solamente desde su realización en una lengua tradicional, sistemáticamente organizada y efectuada en la práctica y uso que los hablantes individuales hacen de ella, sino que el enclave del lenguaje es su condición de *enérgeia*, en el sentido aristotélico y humboldtiano, es decir, “actividad anterior a la potencia (...) actividad creadora o ‘libre’, en el sentido filosófico de la palabra *libre* (...) una actividad cuyo objeto es necesariamente infinito” (Coseriu, 1991, p. 21).

El lenguaje se funda en el *hablar*, hacer verbal o actividad creadora, productora, que funciona en cada plano de realización lingüística (universal, tradicional e individual). “Entender el lenguaje como *enérgeia* significa, en consecuencia, considerarlo como una actividad creadora en *todas* sus formas”, dado que “*enérgeia* es tanto el lenguaje en general como el lenguaje en cuanto habla (...) también las lenguas, que no son sino modalidades particulares del lenguaje en cuanto determinado históricamente (...) hay que interpretarlas en sentido dinámico” (p. 21).

La actividad es *enérgeia*, fuerza productora de simbolizaciones verbales en cada plano de realización (universal, tradicional, individual), el *hacer lingüístico* se emparenta con la energía que mueve los procesos integrales, uno de ellos la formación humana, y otro de ellos, la competencia humana. La *enérgeia* (actividad), integrada en la *dínamis* (saber) y el *érgon* (producto) posiciona al lenguaje en su naturaleza: *qué es*.

El lenguaje se funda en la capacidad cognoscitiva y creativa humana, una capacidad para crear colectiva e históricamente símbolos verbales, formas significantes asociadas a significados articuladores de las intuiciones generadas por los grupos humanos en su relación con el mundo. La significación lingüística producida toma contenido de *designación* (semántica general), *significado* (semántica idiomática) y *sentido* (semántica textual). Las tres significaciones genera sus criterios de aceptabilidad e inaceptabilidad: congruente e incongruente (la designación); correcto e incorrecto (el significado); adecuado e inadecuado (el sentido). La creación simbólica, se realiza en la relación sujeto ↔ mundo (es semántica), y, al mismo tiempo, en la relación sujeto ↔ sujeto (es histórica). El lenguaje es semánticidad e historicidad.

La producción de significación se efectúa en el hablar en general, en el hablar tradicional y en el hablar individual. Tradicionalmente, las lenguas son sistemas de producción de significación, potencias que contienen signos ya creados, pero una infinidad de signos por crear; las lenguas no son sistemas cerrados ni fijos, permanentemente crean y recrean significación, son sistemas de procedimientos abiertos a la producción de nuevas significaciones. Individualmente, en el hablar situado en contextos y eventos comunicativos, cada acto de hablar es un acto creador, por ello se requiere del contexto para precisar el sentido de lo comunicado. La creación lingüística, por lo tanto, opera en la totalidad del lenguaje, sea como hablar universal, particular o individual, el lenguaje no deja de ser actividad productora de significación históricamente constituida. La creación es la manifestación de la condición de actividad, la *enérgeia*, seña de identidad de su libertad.

El lenguaje es saber hablar: competencia lingüística

El lenguaje no solo es *hablar*, actividad, sino que es *saber hablar: competencia*. El lenguaje se incorpora en la cultura como saber, conocimiento, pero conocimiento simbólico, es actividad cognoscitiva simbólica, porque la naturaleza del lenguaje es semántica, es una actividad productora de significación, nuevamente a nivel universal, tradicional e individual. En cada uno de estos planos, la significación, como contenido simbólico, toma las formas de designación (significación universal), significado (significación particular) y sentido (significación individual), cuyos productos respectivos son el hablar como totalidad, la lengua y el texto. La competencia lingüística es un saber hablar, saber producir y comprender significación. Semanticidad realizada como actividad colectiva, histórica.

<i>Saber</i> hablar universal:	competencia elocucional	} competencia lingüística
<i>Saber</i> hablar particular:	competencia idiomática	
<i>Saber</i> hablar individual:	competencia expresiva	

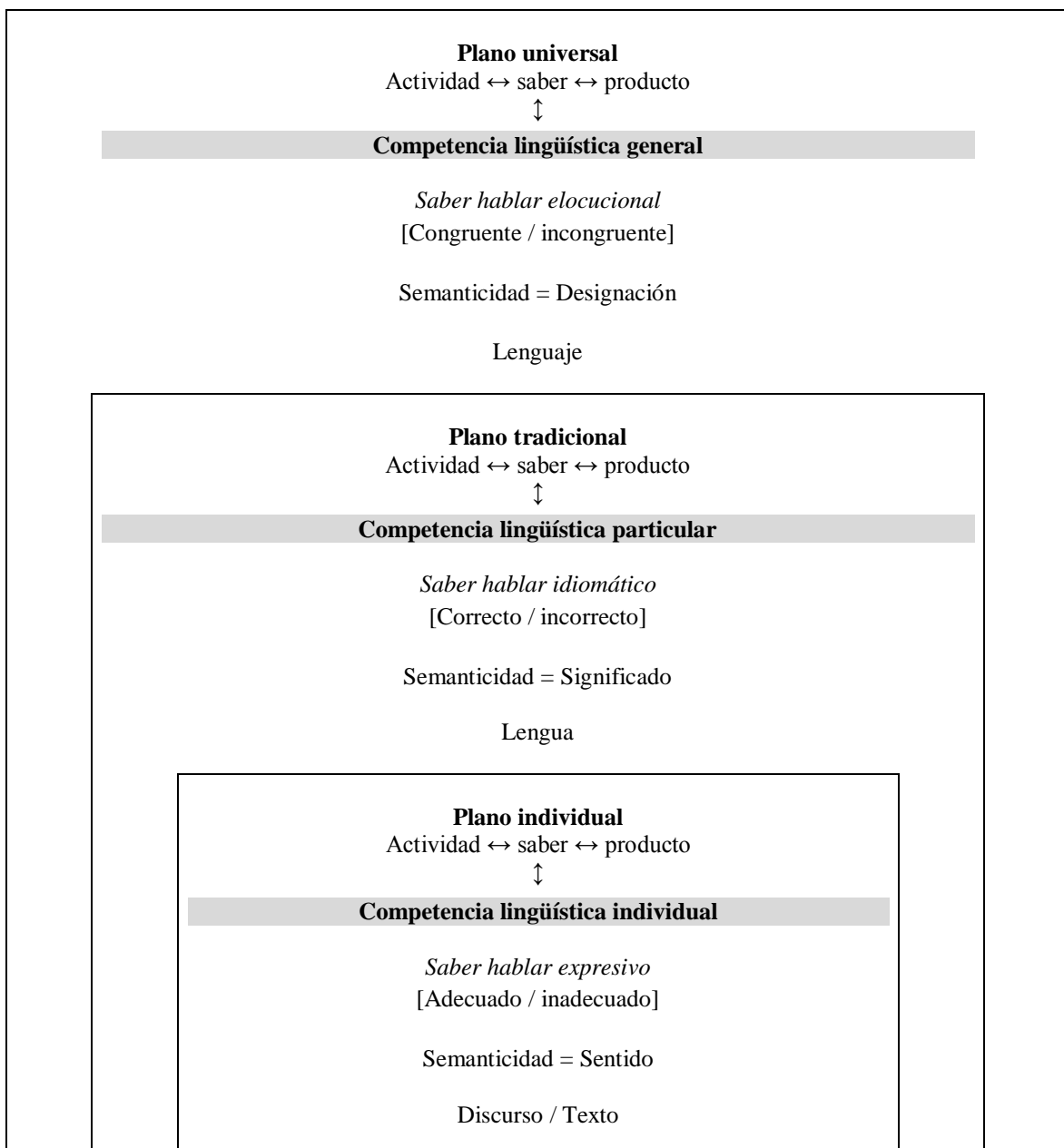
La competencia lingüística de Coseriu es un saber intuitivo o técnico, cultural: elocutiva, idiomática y expresiva. La competencia lingüística de Chomsky equivale a la competencia elocucional (universal) y la competencia comunicativa de Hymes equivale a la competencia expresiva (individual). La competencia expresiva integra la competencia elocucional e idiomática, es el espacio de la competencia comunicativa, el saber integrado a las redes socioculturales reales, ámbito en que se han construido las miradas multidisciplinares de la lingüística de la comunicación y de los estudios externos del lenguaje.

El lenguaje es resultado del saber hablar: producto lingüístico

La producción implica un producto. El lenguaje también toma esta posición de producto en cada uno de sus tres planos de realización: totalidad de lo hablado (plano universal), lengua concreta (plano tradicional) y texto (plano individual). En esta dimensión se instala el texto como construcción lingüística, estructura articuladora de sentido en relación con el contexto en que se produce. El texto va más allá de la tradición idiomática, en el pueden converger varias lenguas, y además se construye en redes intertextuales, de manera polifónica. El texto dispone de estrategias y formas fijadas por las tradiciones textuales en espacios de universalización.

En suma, la competencia en general y la competencia lingüística en particular comparten una misma línea de categorización si se las percibe, respectivamente, como *aprehensión* y *dinamicidad*. En ambos casos, la competencia es una fuerza humano-sociocultural realizada a partir de potencias transformadas en saberes dimensionados como saber hacer, saber conocer y saber sentir.

En el planteamiento aprehensivo de De Zubiría, la competencia se realiza en el movimiento de la potencia (poder: poder-hacer, poder-conocer, poder-sentir) a la actualización representada-comunicada (saber: saber-hacer, saber-conocer, saber-sentir), generando cambios en las estructuras internas de los sujetos. La competencia lingüística es una modalidad cultural de la transformación del poder hablar en saber hablar.

Figura 9*La competencia lingüística en los planos del lenguaje*

La actividad lingüística, el hablar, y no la lengua, es el “punto de partida” de una perspectiva teórica que promueve una “extensión de la competencia lingüística” (Coseriu, 1992, pp. 73-74), dentro de una “lingüística integral” (Weber, 1992, p. 9).

1.2.4. Oralidad-literacidad: multiplicidad integral

Fundamento epistémico 4
<i>La oralidad-literacidad es multiplicidad integral.</i>

Las modalidades oral y escrita del lenguaje son los objetos centrales de atención de la educación lingüística. El buen hablar, leer y escribir han devenido en ideales sociales que la educación se ocupó de materializar. Gutiérrez (2008) detalla el tránsito histórico habido desde la *gramática normativa*, asentada en el antiguo *arte gramatical*, concebido como “arte de hablar y escribir correctamente”, hasta la *competencia comunicativa*, núcleo integrador de la lingüística de la comunicación, pasando por la etapa intermedia de la *competencia lingüística*, respaldada en los aportes descriptivo-explicativos de las lingüísticas estructural y transformacional. Estos tres desarrollos de saber lingüístico referidos por Gutiérrez corresponden, según lo planteado en el ítem anterior, al saber idiomático (gramática normativa, competencia lingüística) y saber expresivo (competencia comunicativa).

En el recorrido histórico-lingüístico que efectúa Gutiérrez, destacan dos aspectos que son relevantes para este estudio: primero, la presencia del hablar, leer y escribir como técnicas o saberes puestos en escena por el arte gramatical normativo y la competencia comunicativa; segundo, la presencia de la educación e intención pedagógica como actividad social mediadora en la ejercitación de dichos saberes.

Para Gutiérrez, la competencia comunicativa es integradora, en ella convergen subsumidos el criterio de corrección y el sentido de las artes gramaticales como habilidades. La competencia comunicativa no excluye el criterio de corrección, sino que lo asimila y redimensiona en las distintas funciones que realiza el saber decir o acción comunicativa. Asimismo, la competencia comunicativa reafirma el valor de las habilidades de hablar, leer y escribir (saberes técnicos) situándolas como formas de ejecución interactiva.

De una parte, el “criterio de corrección” fortalece su rol normativo escindiéndose en diferentes campos de aplicación en la valoración lingüística, opera en forma de “normas de buena conducta comunicativa”, aprendidas en la vida práctica, “por observación” o “transmisión directa”, con base en el uso instrumental de la formulación imperativa: ‘saluda siempre’ (valor pragmático); ‘pide la palabra’ (valor conversacional), ‘no hagas gestos feos’ (valor semiótico), ‘usa la palabra adecuada’ (valor sociolingüístico) (p. 42). Se infiere que el criterio de corrección planteado por Gutiérrez va más allá del nivel idiomático, abarca el nivel pragmático, y corresponde al criterio coseriano de “adecuación” / “inadecuación”. De otra parte, para Gutiérrez, en la “lingüística de la comunicación” las “cuatro destrezas (*hablar, comprender, escribir y leer*) constituyen un proceso capital en la puesta en escena del lenguaje” (p. 43), se realizan en la variante *ejecutiva* de la competencia comunicativa (“saber hacer”, “saber ejecutar”) en su estatus de habilidades “absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje” (p. 38). La oralidad, lectura y escritura, habilidades en las antiguas artes gramaticales, son resignificadas como ejecutores lingüísticos, funciones propiamente dichas de la práctica lingüística.

En los marcos disciplinares actuales, la lectura y escritura han pasado de ser vistas como *habilidad* a ser categorizadas como *literacidad* (Nuevos estudios de literacidad), trasladándose su percepción desde una *entrada técnica* hacia una *entrada sociocultural*, terreno en que también se incorpora la *oralidad*, pues desde una posición sociocultural, ambas modalidades, oralidad y literacidad, son entendidas y asumidas como dos maneras de ser del lenguaje con vidas múltiples e integradas.

Este giro disciplinar tiene implicancias aún no resueltas por la escuela básica peruana, pues aun cuando se declare que la oralidad, lectura, escritura son enfocadas como prácticas sociales (Ministerio de Educación, 2016, [2016] 2017), esa idea tiende a permanecer aún en estado declarativo, no se la traslada hacia una acción formativa *real*, y más bien esa perspectiva sociocultural es jalonada hacia la acepción técnica de habilidad, revestida, esta vez, por el concepto de capacidad, línea conceptual donde la competencia comunicativa tiene una fuerte consideración hacia el saber-hacer, desprovisto de las fuerzas, condiciones y relaciones sociales, ideológicas o de poder que median en la situacionalidad de las prácticas lingüísticas.

La presencia de la literacidad (práctica social) como categoría núcleo en la concepción de una educación lingüística de corte sociocultural (enfoque comunicativo) aún no se traduce en una apertura educativa que vaya más allá de la competencia lingüística en sentido ejecutivo. La literacidad implica que la formación oral, lectora y escrita tome conciencia de su condición de práctica situada, conectada con dimensiones sociales, culturales, políticas, ideológicas, con propósitos e intereses de poder que orientan el sentido de sus estrategias, y que hacen de la escuela y sus modos de educación lingüística solo una entre muchas otras

opciones de vida social que pueden asumir el hablar, leer y escribir. Una literacidad curricularmente no solo declarada sino efectivizada haría que la totalidad oralidad-lectura-escritura se convierta en objeto de reflexión, para deconstruir las relaciones, fuerzas y sentidos sociales que la sostienen.

La oralidad-literacidad como multiplicidad integral, fundamento asumido como idea-fuerza de este modelo secuencial-integral, halla su sentido en los cuatro momentos que marcan la relación tensionada entre oralidad y literacidad:

- Primer momento: modelo autónomo (Goody, 1996; Havelock, 1996; Ong, 1987).
- Segundo momento: modelo continuo (Chafe, 1982; Tannen, 1982).
- Tercer momento: modelo ideológico (Scribner y Cole, 1981; Street, 1984, 1995).
- Cuarto momento: modelo ecológico (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 2004).

La opción denominativa *oralidad-literacidad*, de manera compuesta, indica el grado de cohesión que las vincula y el sentido sociocultural de sus conexiones. Para establecer estas distinciones se toma como base los balances y reseñas realizados por Ames (2002) y Vich y Zavala (2004).

En el *modelo autónomo*, la oralidad y literacidad son percibidas como modalidades separadas (“gran división”), en relación dicotómica, con formas, funciones y valores jerarquizados según los efectos que ambas generan en los “modos de pensamiento”. La gran división proyecta una visión universalista y descontextualizada, uniforme y neutral de la lite-

racidad, le atribuye rasgos esencialistas y la sitúa como factor decisivo en la división cognitiva de los grupos humanos, fraccionándolos entre “mentes primitivas” (sociedades orales, sin escritura) y “mentes civilizadas” (sociedades escritas, con escritura). La gran división percibe la literacidad como “tecnología del intelecto”, favorable para darle autonomía a los procesos abstractos, lógicos, categoriales, científicos, objetivos y críticos, rasgos de civilización y capacidad cognitiva, propios de las culturas escritas, e irrealizables en las culturas orales. El modelo autónomo de literacidad, como lo llama Street (1995), “enfatisa aspectos técnicos de la escritura independientes del contexto social”, considera “la cultura escrita como un conjunto de habilidades técnicas y un conocimiento cognitivo universal que puede ser aprendido independientemente de los contextos específicos o los marcos culturales”, es decir, “lo que la escritura por sí misma puede lograr es lo mismo en todos los tiempos y lugares” (Ames, 2002, p. 75)

En el *modelo continuo*, las relaciones entre oralidad y escritura se perciben como un “*continuum discursivo*” que va desde una escritura formal hacia una oralidad coloquial, sin que haya divisiones en sí mismas, sino más bien entrecruzamientos discursivos, pues pueden haber escrituras coloquiales y oralidades formales, todo depende de las condiciones situacionales y de los propósitos sociales a los que el lenguaje sirve. Las diferencias entre oralidad y literacidad no se fundan en las capacidades cognitivas intrínsecas, sino que dependen de los usos del lenguaje, de las distintas formas que discursivamente se adoptan para satisfacer intenciones de interacción. Las condiciones de rapidez de realización hacen que la oral sea fragmentada y la escritura integrada; el tipo de interacción oral (directa) y escrita (diferida)

incide, asimismo, en sus modos de organización discursiva: cercanía interlocutiva, la oralidad, marcada por la pronominalización; distancia interlocutiva, la escritura, marcada por la nominalización. No hay nada intrínseco en la literacidad que la divida de la oralidad, se diluye la dicotomía, ambas se superponen y disponen de estrategias según sus tradiciones culturales adecuadas a las situaciones comunicativas. Los elementos de la interacción como el tipo de relación entre interlocutores y el tipo de mensaje que se transmite tienen formas de realizarse no plenamente orales o plenamente escritas, sino disponiendo de estrategias orales que asimilan formas escritas (oralidad escriturizada) y formas escritas que asimilan formas orales (escritura oralizada). El *continuum discursivo* focalizó su atención en los productos textuales orales y escritos para examinar cómo se construyen y disponen sus formas, y a partir de ahí identificar las distintas interrelaciones culturalmente contextualizadas que se entretajan entre las unidades y procedimientos orales y escritos.

Ante los modelos autónomo y continuo de las relaciones entre oralidad y literacidad, surgen con intención crítica, los modelos *ideológico* y *ecológico*, insertos en los postulados de los Nuevos estudios de literacidad. Ambos modelos discuten y se oponen a la versión autónoma (dicotómica-mentalista) y extienden la observación de la continuidad discursiva (textual-contextual), explicando la literacidad en sus relaciones con factores sociales y de poder, mucho más amplios e integradores, asumiendo la literacidad bajo la categoría de *práctica social*. Conciben que los usos y relaciones de lo oral y letrado no son simples y unidimensionales sino complejos y multidimensionales (Vich y Zavala, 2004, p. 44). Los modelos ideológico y ecológico comparten la centralidad categorial de la práctica social, pero difieren en el factor focalizado: (a) el modelo ideológico se centra en la participación de las relaciones

de *poder* como constituyente de las estrategias, roles y sentidos que deciden la dominancia de unas literacidades sobre otras, o de un dominio letrado sobre otros dominios de menor jerarquía social; (b) el modelo ecológico se centra la consideración de cada dominio letrado como un *nicho ecológico*, un hábitat social en que confluyen e interconectan múltiples literacidades, integrando de distintas maneras diversos factores. Lo ideológico decide qué literacidad domina sobre otras literacidades y las influye. Lo ecológico muestra cómo se configura de manera múltiple e integrada cada literacidad y las relaciones de unas con otras.

Figura 10

Modelos de relación oralidad / literacidad

Oralidad-literacidad			
Relación separada	Relación continuada	Relación integrada	
Dicotómica (Neutralidad)	Lineal (Uso)	Vertical (Poder)	Multidimensional (Nicho)
Modelo autónomo	Modelo continuo	Modelo ideológico	Modelo ecológico

En ambos casos, uno de los dominios sociales claves con poder ideológico y fuerza ecológica, es la escuela, pues los procesos de escolarización, en cuyos ámbitos participan la oralidad y la escritura, incluso con el antiguo sentido de habilidades ejecutivas, ejercen una gran influencia para posicionar con peso simbólico y social *su literacidad* en los restantes ámbitos sociales. La literacidad escolar es una en otras muchas literacidades, pero su posición

como institución educativa le asigna un rol de modelo, y la literacidad que enseña, transfiere y promueve, ingresa con poder simbólico y práctico en el hacer y mentalidades sociales.

El modelo ideológico considera que socialmente la relación entre oralidad y literacidad no es un asunto de autonomía sino de política: “las características que supuestamente eran inherentes a la escritura eran sólo convenciones de una práctica letrada de un sector dominante de la sociedad: el sector escolarizado” (Vich y Zavala, 2004, p. 38).

La oralidad-literacidad funciona dentro de condiciones sociales, y las habilidades o destrezas por ellas implicadas dependen de factores de afuera más que de adentro, están influenciadas y reguladas por las condiciones sociales que las producen. Dicen Vich y Zavala (2004):

En efecto, el *modelo ideológico* propone que la literacidad involucra algo más que la tecnología en que se manifiesta y que, como toda tecnología, está construida socialmente y se usa dentro de marcos institucionales particulares. En otras palabras: el aspecto mecánico de la lectura y la escritura —vale decir, la codificación y decodificación de símbolos gráficos— ocurre dentro de maneras específicas de leer y escribir, y —a su vez— la razón de ser de estas prácticas se encuentran en creencias que las rigen y legitiman. El hecho de que no haya una única manera de escribir sino varias implica que los usos estén necesariamente inmersos en ideologías y que no se puedan aislar o tratar como neutrales o solamente técnicos (p. 39)

En los Nuevos estudios de literacidad, la oralidad y escritura no son percibidas como dos esferas separadas, sino que se entretajan “en las ideologías sociales”; asimismo, “en sus usos entran en juegos las relaciones de poder y las inequidades de la vida social” (Vich y Zavala, 2004, p. 44).

El *modelo ecológico*, actúa en el mismo terreno categorial del modelo ideológico pero con atención en la oralidad y literacidad como modalidades integradas, totalidades que comprometen factores lingüísticos, sociales, culturales, históricos, psicológicos, operan los nichos ecológicos, espacios sociales en que coexisten y cohabitan múltiples literacidades.

La “metáfora ecológica” de Barton (1994), propone “una visión integrada de la literacidad como un fenómeno social, histórico y psicológico”, “consistiría en considerar que no existe una sola literacidad, sino más bien múltiples literacidades en tanto existirían diferentes dominios (casa, iglesia, escuela, trabajo) a modo de nichos ecológicos, que sostienen y nutren diferentes tipos y formas particulares de escritura” (Ames, 2002, p. 78).

Las literacidades no son prácticas que se desarrollan al margen de los sitios sociales en que las usan grupos humanos, forman parte de dominios institucionalizados que las contextualizan y les asignan roles y valores en el conjunto social. “Se trata de un acercamiento ecológico donde la literacidad se integra a su contexto. Barton (1994) lo denomina ‘una ecología de la lengua escrita’, y Lemke (1995) lo llama un acercamiento ‘ecosocial’ a las comunidades humanas” (Barton y Hamilton, 2004, p. 110). En esta propuesta de modelo secuencial-integral, el fundamento asumido para la construcción de un cimiento sobre la oralidad y

literacidad, es el modelo ecológico, porque permite ver la escuela como un nicho ecológico, un concentrado de literacidades, modelo que subsume lo ideológico y continuo.

Siguiendo los planteamientos de literacidad ecológica de Barton (1994) y Barton y Hamilton (2004), se delimitan un sistema de categorías letradas aplicadas no solo a la literacidad, sino con ella, la oralidad, en una visión integradora y múltiple. La premisa base indica que la literacidad es una *práctica social* realizada como *práctica letrada* en un *dominio letrado* a través de *eventos letrados*.

La literacidad es una *práctica letrada* porque es un quehacer social en que participa la lectura-escritura. Siendo quehacer social, la literacidad es una *práctica social*, es decir, implica interacciones realizadas con la escritura, mediadas por representaciones: práctica social = acciones sociales + representaciones sociales. Aún más, es una práctica social letrada: acciones sociales + instrumentos letrados + representaciones sociales. “Este trabajo es un estudio de lo que la gente hace con la literacidad: de las actividades sociales, de los pensamientos y significados de esas actividades sociales, y de los textos utilizados en dichas actividades” (Barton y Hamilton, 2004, p. 9).

La literacidad no se restringe al texto escrito, sino que incluye la vida social (interacciones) y mental (representaciones) construidas en torno al uso social del texto escrito. “La (sic) prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida (...) son lo que la gente hace con la literacidad” (p. 112); “las literacidades son configuraciones coherentes de prácticas letradas”

(p. 117), son “una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, p. 23).

¿En su vida social, qué “hace la gente con la lectura y la escritura”? ¿Con qué propósitos sociales la gente lee y escribe? ¿Con qué estrategias sociales, situadas en espacios sociales, se lee y escribe? ¿Qué valores y normas sociales se asocian al leer y escribir en tal espacio social? ¿Qué identidades sociales se construyen en quienes leen y escriben en tal institución social? Dicen Barton y Hamilton (2004): “La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto”, “no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada”, es una actividad “esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (p. 109); refieren “prácticas sociales situadas de lectura y escritura” (Vich y Zavala, 2004, p. 21).

Entendida como práctica social, la literacidad designa la vida sociocultural de la escritura, no la restringe a sus aspectos técnicos propiamente dichos, o la hace depender de capacidades que se desarrollan por sí mismas, sino que la inserta y entreteje con la vida social, con las acciones, ideologías, axiologías, identidades, tensiones, instrumentaciones, intenciones, estrategias con que los grupos sociales hacen vida práctica, de manera diversa y compleja. El énfasis social de la literacidad, sin embargo, no anula o excluye la atención en los procesos cognitivos (“la mente de las personas”), sino que los torna integrales, al conectarlos con factores y condiciones sociales, con la interacción de la “vida práctica”, los hace sociocognitivos.

“Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”, “las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos”, “las prácticas también se apoyan tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales (sic), dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen en el interior de los individuos”; “la noción de práctica (...) no puede ser contenida [solamente] en actividades y tareas observables [pues ella también está contenida en lo inobservable, construido subjetivamente]”; la práctica refiere “las formas culturales de utilizar la literacidad” (Barton y Hamilton, 2004, pp. 112-113), por lo tanto, la práctica no es el hacer en estado puro, el practicismo, sino el hacer integrado en representaciones, identidades, actitudes, valores, sentimiento, normas, instituciones.

La gente no solo usa los textos sino que le da sentido y valores a ese uso. “Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”; “las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos”; ellas se apoyan en “lo individual” y “social”, existen “en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos” (pp. 112-113).

Las prácticas letradas son observables en los *eventos letrados*, actividades sociales mediadas por textos escritos, “actividades en las cuales la literacidad cumple un papel”; los eventos letrados “son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas”, la condición fenoménica y realizable del evento “acentúa la naturaleza ‘situacional’ de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social” (pp. 113-114). Las prácticas, los eventos y los textos “proveen la primera proposición de una teoría social de literacidad que dice: *La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos*” (p. 114). El uso de distintos textos determina que “en muchos eventos letrados se mezcla la lengua escrita y la lengua hablada”, y “queda claro que en los eventos letrados la gente usa la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos” (p. 116).

Los *dominios letrados* son los “contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende”. En ellos se dan actividades sujetas a normas sociales, pautadas, específicas, instituidas, unas más formales que otras. “Varias instituciones apoyan y estructuran actividades en dominios particulares de la vida”: por ejemplo, “la familia, la religión y la educación”, su estudio ha de buscar “resaltar las maneras como dichas instituciones apoyan determinadas prácticas letradas” (pp. 117-118).

¿Qué rol le corresponde asumir a la escuela en un escenario en que el hablar, escribir y leer se han desplazado desde su acepción como *habilidad*, o *procesos técnicos*, hacia su acepción múltiple e integradora de *literacidad*, como *procesos socioculturales*?, o si se quiere desde una literacidad técnica a una literacidad social. Bajo la mirada de la literacidad como

proceso sociocultural, la escuela misma debe proceder a realizar una mirada autorreflexiva, una toma de conciencia de su identidad institucional, de su condición de dominio letrado escolarizado que construye modos de hablar, leer y escribir que canonizan su hegemonía y se instituyen como modelos únicos de literacidad, ha de determinar los alcances y efectos de que las prácticas discursivas que promueve (tales estrategias, tales textos, tales géneros discursivos) son solo un modo de ser cultural de literacidad (Gee, 2002; Vich y Zavala, 2009; Hernández, 2019), pues en los espacios sociales las literacidades se multiplican, y aún en el mismo espacio escolar, la multiplicidad de literacidades es parte de su vivencia cotidiana.

Las competencias y capacidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura que prescribe o instituye oficialmente el Ministerio de Educación (2016, [2016] 2017), son una *literacidad* entre otras muchas, y su tratamiento debe empezar a dar pasos de acción formativa que reconozca esa condición y su participación múltiple e integral, con apertura a otras literacidades habidas en cotidianidad de los sujetos educativos (estudiantes, docentes, familias, comunidad), para orientar la enseñanza hacia un aprehendizaje políticamente democratizador.

La literacidad escolar es también una práctica social. Los modos de leer, hablar y escribir que la escuela promueve son *una manera* entre muchas otras, y desde la docencia ha de haber espacio para la reflexión sobre esta condición de la literacidad escolar: ¿por qué se forma en esos usos orales y letrados y no en otros? La atención sociocultural es una línea alternativa para que la docencia asume miradas y posiciones autorreflexivas ante su propia práctica escolarizada.

1.3. Concepción del modelo: principios organizativos

Las bases epistémicas (fundamentación del modelo) derivan en *principios organizativos* (concepción del modelo), una ruta de ideas-fuerza que sustentan la preparación de un área específica para su ejecución didáctica. El área de Comunicación es el núcleo de atención de los principios organizativos, asentados en las bases epistémicas de proceso formativo integral (Álvarez, 2007), aprehendizaje integral (De Zubiría, 2014), dinamicidad integral (Coseriu, 1992) y oralidad-literacidad integral (Barton y Hamilton, 2004).

El término *fundamento* connota “las razones primeras que sostienen intelectualmente a una proposición o grupo de proposiciones” (Massini-Correas, 2020, p. 9). Los cimientos aportados por los fundamentos devienen en primeras razones o principios en el terreno de las concepciones organizativas del área de Comunicación. Los principios son la *concepción* del modelo, un cuerpo de ideas que sostiene un modo de visualizar los elementos e interacciones, en este caso, de un área curricular (Bolaños, G., Molina, Z., s. f., p. 91, cit. en Ramírez, 2013, p. 13). El principio es un “concepto central que constituye la generalización y extensión de una proposición a todos los fenómenos de la esfera de la que se ha abstraído” (Silvestre y Zilberstein, 2001, p. 12). La fundamentación y la concepción del modelo son un *continuum* de ideas formativas y curriculares cuya mira es el desarrollo del saber lingüístico circunscrito en las competencias comunicativas orales y letradas.

Fundamentación	→	Concepción
<i>Bases epistémicas</i>	→	<i>Principios organizativos</i>
<i>Secuencialidad-integralidad fundamentada</i>	→	<i>Secuencialidad integralidad conceptuada.</i>

En sus proyecciones curriculares, la formación humana, el diseño curricular por competencias, la competencia lingüística y la oralidad-literacidad, filtran su naturaleza invariante procesual integral en los distintos patrones organizativos con que se regula el ordenamiento de la educación escolarizada: componentes curriculares, relaciones curriculares, diversificación curricular, estratos curriculares, proyectos curriculares. Estas figuraciones visibles en la superficie organizativa curricular se asumen y operacionalizan en su naturaleza dinámico-estructural, es decir, secuencial-integral. Los principios organizativos delimitan el sentido de cuatro categorías-eje de la previsión formativa comunicativa:

- Currículum comunicativo
- Área comunicativa
- Proyecto comunicativo
- Competencia comunicativa.

La categoría organizativa central es el *área comunicativa*, focalizada en el desarrollo de *competencias comunicativas* mediante *proyectos comunicativos*. El carácter dinámico integral de la competencia requiere de un proceso formativo que satisfaga esas mismas condiciones, opción procesual que recae en el proyecto, cuya inherencia formativa es precisamente desarrolladora. A través de los proyectos comunicativos es posible atender el sentido dinámico de las competencias comunicativas y promoverlas como aprehendizajes generadores de cambios estructurales en los sujetos. En esa prioridad ha de centrarse la organización del área. Cabe considerar, asimismo, que el área es un nivel estructural de carácter curricular, y por ello, es una “contenido” mediador entre *ideas* pedagógicas y *acciones* didácticas, es decir, la organización curricular del área comunicativa es relacional, enlaza una *concepción de área* (enfoque pedagógico) y una *ejecución de área* (estrategia didáctica).

Los fundamentos categoriales de energía, movimiento, dinámica, relaciones, aprehensión, desarrollo, holismo y totalidad, concurren y fluyen en el sistema de cuatro categorías-eje de la concepción, y se fusionan en el concepto englobante *secuencial-integral*, cuya expresión concreta es la *tríada holística*, factor que moviliza esencialmente el sistema de ideas-fuerza organizativas curriculares.

Las categorías organizativas se asemejan en el rasgo triádico holístico y se diferencian en rasgos específicos: mediación (currículum), estratificación (área), proyección (proyecto) y eslabonamiento (competencia).

<i>Categorías claves</i>	<i>Lo secuencial-integral</i>
Currículum comunicativo:	Mediación <i>triádica holística</i>
Área comunicativa:	Estratificación <i>triádica holística</i>
Proyecto comunicativo:	Proyección <i>triádica holística</i>
Competencia comunicativa:	Eslabonamiento <i>triádico holístico</i> .

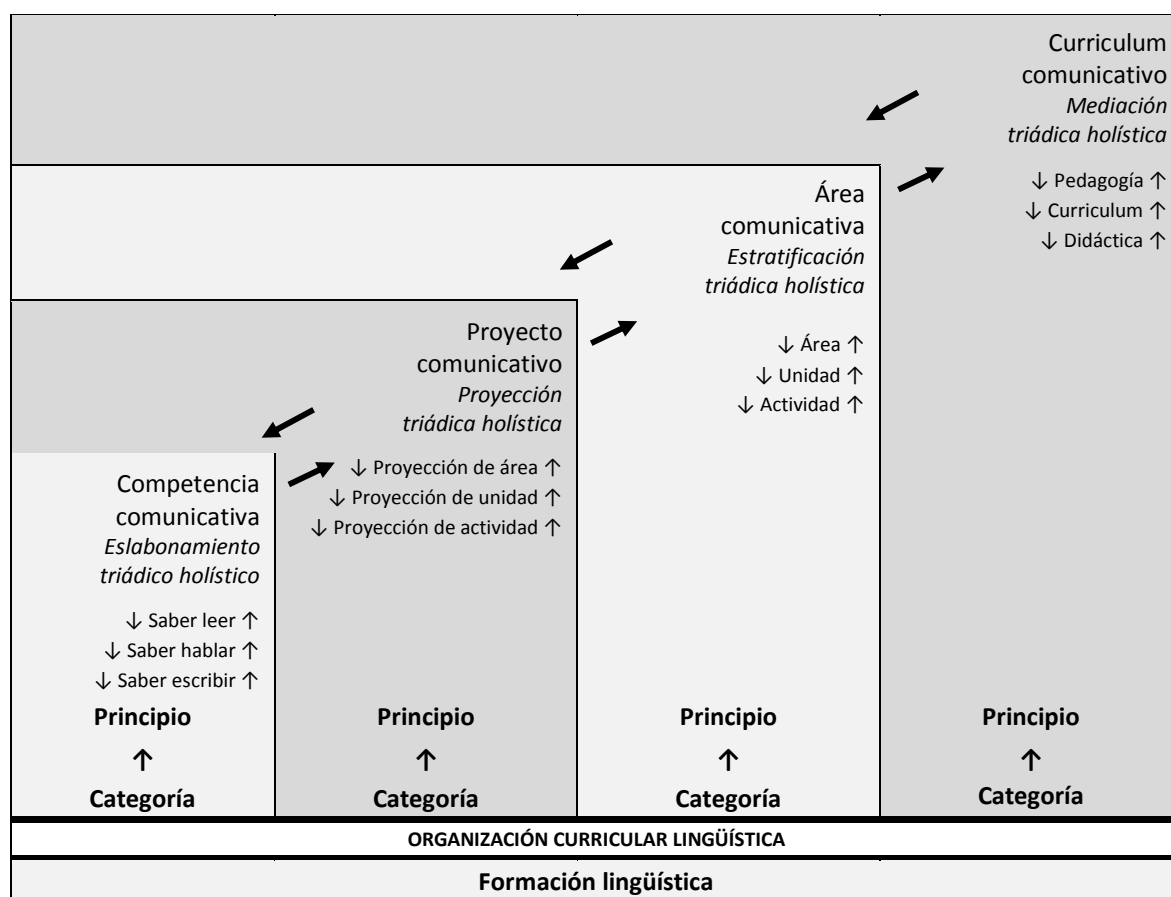
Los cuatro principios organizativos justifican conceptualmente la operatividad de la competencia comunicativa situada en la vía desarrolladora del proyecto comunicativo dentro de la función formativa del área comunicativa. La idea central que discurre en el sistema de cuatro principios organizativos se formula de la siguiente manera:

El área de Comunicación desarrolla competencias comunicativas mediante proyectos comunicativos.

La tríada holística opera en cada principio, es la dinámica generadora de desarrollo, resuelve las contradicciones entre dos elementos con intervención de un tercero: el currículum media entre el estatus conceptual del enfoque pedagógico y el estatus operativo de la estrategia didáctica; la unidad media entre la condición estacionaria del área y la condición operacional de la actividad; el proyecto de unidad, igualmente, ejerce la misma mediación entre el proyecto de área y el proyecto de actividad; la lectura, oralidad y escritura, cada cual asume en el eslabón que le corresponde el rol de práctica verbal nuclear mediadora e integradora respecto a las otras dos prácticas verbales.

Figura 11

Secuencialidad-integralidad conceptualizada: currículum, área, proyecto, competencia



1.3.1. Curriculum: mediación triádica holística

Principio organizativo 1
<i>El curriculum comunicativo es mediador en la tríada holística:</i>
[Pedagogía ↔ curriculum ↔ didáctica]

El curriculum comunicativo funciona como mediación entre una concepción pedagógica comunicativa y su ejecución didáctica. Formalmente la totalidad *pedagogía ↔ curriculum ↔ didáctica* moviliza la realización de una concepción formativa del lenguaje en el desarrollo de estudiantes reales y concretos. La concepción formativa se organiza previamente a su ejecución: se diseña, en sentido tecnológico, o se construye, en sentido sociológico, empero, en uno u otro caso, la acción organizativa de la concepción con miras a su ejecución, justifica la presencia y acción mediadora del curriculum y da lugar a la dinámica de la referida tríada holística.

Se asume la denominación “curriculum comunicativo” por el peso hegemónico que tiene el nombre educativo oficial del área —*Comunicación*—, pero, se entiende que el objeto o proceso en que transita dicho curriculum es la formación lingüística, el desarrollo del lenguaje como dimensión clave de la formación humana. No obstante que el área es Comunicación, el proceso que cobija dicha área es el *lenguaje*, el *hablar*, la *actividad lingüística*, observada en uno de sus modos de realización: el plano individual discursivo y textual.

Como mediador, el curriculum comunicativo resuelve las contradicciones entre las abstracciones de la concepción pedagógica lingüística y las concreciones de la ejecución didáctica lingüística. Al mediar entre lo abstracto y lo concreto, el curriculum comunicativo hace converger en su espacio organizativo el pensamiento y la acción: a la vez, le da operatividad al enfoque formativo lingüístico (abstracto), y le aporta sentido a la estrategia formativa lingüística (concreta), la teoría y práctica lingüísticas tienen su punto de encuentro en el espacio mediador del curriculum comunicativo, encuentro generador de desarrollo, de resolución de la tensión abstracto ↔ concreta, al incitar que ambas se activen, amalgamen y confluyan en una sola fuerza formativa de transformación lingüística.

Esta condición esencial ha de tenerse como idea-fuerza de partida en la concepción de la secuencialidad-integralidad del modelo. Organizar curricularmente la formación lingüística, entonces, no solo es un acto curricular sino también pedagógico y didáctico: es pedagógico, porque una concepción formativa es objeto de análisis y se concreta en proyectos formativos; es didáctico, porque esos proyectos formativos están orientados a realizarse en acciones formativas reales que generen transformaciones formativas reales en sujetos reales.

La mediación curricular impide que las concepciones formativas se queden en el ámbito de las abstracciones. Al mismo tiempo, no permite que las ejecuciones didácticas transiten sin horizontes formativos. La mediación curricular es configuradora de cara a la pedagogía y orientadora de cara a la didáctica, es, en suma, organizativa, hace de la práctica formativa un quehacer estructurador que construye y señala la posición y función de cada elemento que participa en el acto formativo.

La organización curricular es una dimensión de los procesos de enseñanza-aprehendizaje, distinta de la concepción pedagógica y la ejecución didáctica, pero integrada con ellas en el holismo formativo pedagógico-curricular-didáctico, son diferentes funciones dentro de una misma totalidad procesual. Se infiere, entonces, que la formación lingüística en el área comunicativa ha de ser interpelada reflexiva, crítica y colectivamente desde la toma de posición en cada una de esas tres dimensiones:

- Pedagógicamente, *¿qué es la formación lingüística?*

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

- Curricularmente, *¿cómo se organiza la formación lingüística?*

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

- Didácticamente, *¿cómo se ejecuta la formación lingüística?*

Se trata de un solo conjunto formativo, triádico holístico, en que la mediación designa la función de la organización curricular como espacio intermedio —el tercer elemento— entre la concepción formativa del lenguaje (pedagogía lingüística, plano conceptual) y la ejecución formativa en lenguaje (didáctica lingüística, plano operacional).

Sin embargo, en sentido dinámico, la función de mediación puede cambiar de perspectiva, pues la práctica didáctica con sus fuerzas creadoras puede generar nuevos saberes que han de ser asimilados y sistematizados por la pedagogía, para luego ser proyectados por el curriculum: lo didáctico intercede entre lo conceptuado y proyectado. Asimismo, la pedagogía puede operar como mediadora entre los proyectos curriculares y las ejecuciones didácticas, si trata de cotejar si lo proyectado y ejecutado corresponden a la concepción.

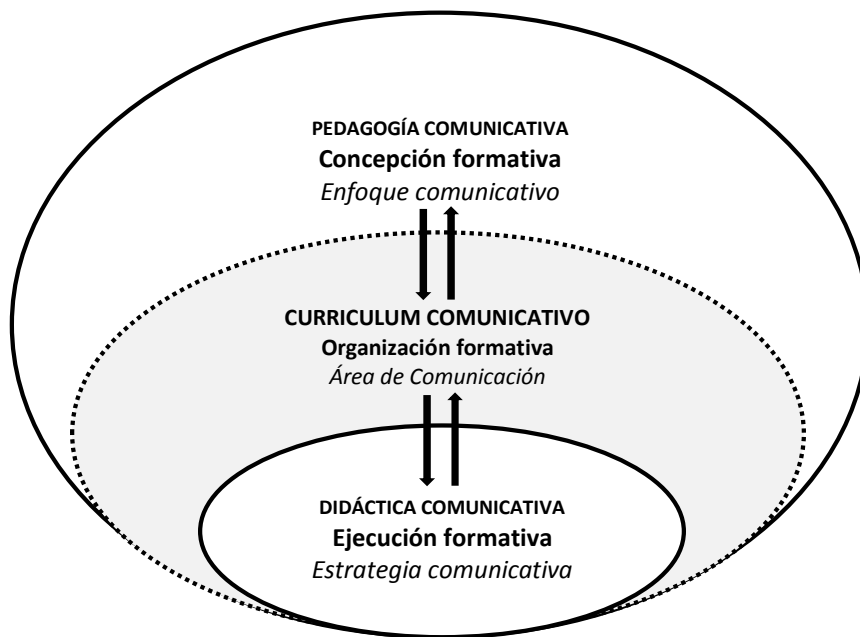
En las prácticas convencionales, el curriculum se organiza no con una finalidad *per se*, sino para hacer sistemática la acción formativa desde una concepción formativa. En un curriculum comunicativo la acción formativa es la *estrategia comunicativa* y la concepción formativa es el *enfoque comunicativo*. El curriculum comunicativo propiamente dicho es el *área de Comunicación*, transformada recursivamente en un nivel estructural formativo específico, derivado al ámbito de la escuela, en el proceso de concreción curricular, desde “su ubicación en el plan de estudios nacional” (unificado) hacia “su ubicación en el plan de estudios institucional” (diversificado).

Siendo un proceso formativo dinámico-relacional y estructural-holístico, el área de Comunicación media entre la toma de posición conceptual formativa (qué es la formación lingüística), ligada a las concepciones nacional e institucional de formación básica, y la toma de posición operacional formativa (cómo se ejecuta la formación lingüística). El área, de esta manera, transforma su rol de contenido de un plan de estudios (componente), en el rol de proceso formativo mismo que curriculariza la relación entre un enfoque de área y las estrategias de área (Figura 12).

El enfoque de área no es una mera declaración conceptual, sino que sus enunciados proposicionales deslindan cuál es la orientación que han de seguir la organización y proyección de las actividades formativas, sus planteamientos formativo delimitadores han de quedar claros y debidamente asimilados y dominados por el equipo docente que elabora las sistematizaciones y proyecciones de área. En el área se curriculariza un enfoque formativo.

Figura 12

Mediación curricular en la tríada holística pedagogía, curriculum y didáctica



Oficialmente, para el área de Comunicación, el enfoque pedagógico ha sido delimitado como *enfoque comunicativo*: “orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos”, destacan como ideas-fuerza lo comunicativo (producción y comprensión textual), interactivo (participación social y cultural) y sociocultural (contextual), añadiendo las funciones reflexiva, creativa, apreciativa e instrumental, incluido el manejo de la tecnología, topando con una intención de “apropiación integral del lenguaje”, articulada, en conjunto, con la idea educativa que concibe el lenguaje como “herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes” (Ministerio de Educación, 2016, pp. 90-91).

El enfoque comunicativo es el marco y soporte conceptual del encargo social de desarrollar competencias comunicativas. Las ideas-fuerza del enfoque comunicativo se desenvuelven en las acciones formativas, no solo como aplicación, sino también como esfera de ideas a ser enriquecida y transformada desde la misma práctica.

La estrategia didáctica, por su parte, como lineamiento general para todas el áreas del currículo básico, propone, entre otras, las entradas de *estrategia situada, proyectiva, problémica, integrada y compleja*. Se destaca estas cuatro líneas-fuerza por sus puntos de conexión con los planteamientos secuencial-integrales: la “enseñanza situada” como opción de aprender haciendo; el “aprendizaje basado en proyectos” y el “aprendizaje basado en problemas” por su pertinencia para desarrollar competencias; la estrategia integrada por su percepción del mundo como sistema interrelacionado, y la estrategia compleja por su apreciación interdisciplinaria y multidimensional respecto a la realidad (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 172-173).

El curriculum concilia ideas y actos en un espacio de reflexión, sistematización y toma de decisiones respecto a *qué y cómo* formar. La organización curricular no es un acto mecánico de alinear ideas y actos, sino más bien de reflexionar sobre ellos para optar por la versión sistematizada de una *propuesta formativa*. Reflexión que no se realiza tal cual, sino conectada con la práctica, en una relación de retroalimentación mutua. El curriculum como previsión se justifica en la idea que la escuela formal actúa bajo el supuesto de que no hay acciones formativas sin organización formativa.

Según Moore (1999), el *currículo* es un medio para convertir una *meta general* [abstracción pedagógica] en un *logro educativo* [concreción didáctica]. Stenhouse, citado por Kemmis (1993), dice que “la problemática permanente del estudio del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular” (cit. en Mejía, 2003, p. 67). En este sentido, en la organización curricular confluyen los planteamientos teóricos que conciben una propuesta educativa y los lineamientos prácticos que la efectivizan en las actividades educativas reales. Para el mismo Kemmis (1993), la “práctica educativa” se enmarca siempre “en una teoría”, pues “la *teoría educativa* siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así, teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa ‘educación’” (cit. en Mejía, 2003, p. 67).

La organización curricular comunicativa se plantea como una tecnología mediadora entre bases y actos. El posicionamiento formativo del lenguaje, como área de Comunicación, trae consigo su incorporación directa en una tríada integral de dominios formativos en que lo curricular lingüístico media entre lo pedagógico lingüístico y lo didáctico lingüístico. Así se delimita el lugar y rol ejercido por las prácticas curriculares en la formación comunicativa. Para Stenhouse (2007), “todas las ideas educativas han de hallar expresión en los *currícula* antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica” (p. 104). Esta delimitación, sin embargo, no ha de ser entendida mecánicamente, a modo de trazo de fronteras rígidas, cerradas e inflexibles entre lo pedagógico, curricular y didáctico; al contrario, se la propone en clave secuencial-integradora: lo pedagógico y didáctico están en lo curricular, y lo pedagógico y curricular están en lo didáctico. En *las estrategias* de enseñanza-

aprehendizaje comunicativos, encaminadas por la didáctica, operan y convergen integrados lo previsto curricularmente en *los proyectos comunicativos* y lo conceptuado pedagógicamente en *el enfoque comunicativo*. La pedagogía transita en el curriculum, y el curriculum discurre en la didáctica; a la inversa, la didáctica fluye en el curriculum y el curriculum en la pedagogía. Hay una secuencialidad-integral pedagógico-curricular-didáctica mediada por lo curricular, en que las tres esferas se incorporan e integran unas en otras en un fluir holístico.

El vínculo mediado de los proyectos entre el enfoque y las estrategias, justifica la metáfora de *punto* usada por Stenhouse para referir las actividades que relacionan conscientemente los principios y la práctica, y permiten revisar sus nexos en sentido de *escrutinio crítico* para poner a prueba en la práctica las propuestas curriculares y las teorías educativas (Kemmis, 1993, cit. en Mejía, 2003, p. 66). La didáctica es el criterio de validez de lo organizado curricularmente y conceptuado pedagógicamente.

Para Stenhouse, el curriculum es “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Kemmis, 1993, p. 66). Es la acepción del curriculum como *proceso*, o *proyecto de ejecución*, es decir, como una idea formativa cuya realización efectiva “se verifica en la acción el aula”, pero dentro de un proceso que no se reduce a la simple aplicación lineal e inflexible de un programa previamente elaborado, sino de un plan “que puede ser replanteado en el mismo proceso de enseñanza, tomando en consideración los aportes que realizan los alumnos en el desarrollo del proceso mismo” (Álvarez de Zayas, 2006, p. 56).

En este orden, el curriculum deviene en una organización mediada por la negociación de los sujetos formativos, es construcción más que diseño, o un diseño construido con los aportes realizados por quienes participan en la experiencia formativa. La práctica opera como proceso fuente y proceso blanco de una organización curricular funcional y reflexivamente encaminada. Esta ponderación de los procesos curriculares es coherente con las funciones de representación, proyección y mediación del modelo.

El replanteamiento del plan (proyecto), en su proceso de ejecución, pasa por el aludido “escrutinio crítico” o análisis permanente de los vacíos, insuficiencias, contradicciones o fortalezas del plan, buscando siempre su orientación hacia finalidades formativas socialmente relevantes. Por lo tanto, la función curricular mediadora no es un llano encuentro entre dos contenidos *cosificados* (principios y lineamientos), ya constituidos para su ejecución, sino que es un ámbito de reflexión y toma de posición sobre los procesos formativos para construir sobre ellos los vínculos interactivos, dialécticos y procesuales entre una base conceptual y un acto práctico. El curriculum, en todo caso, es un producto resultante de una práctica reflexiva colectiva.

La mediación crítica permite tomar distancia de los enfoques formativos instrumentales que buscan la sola aplicación de mejores estrategias didácticas sin mediar la actitud y acción reflexiva acerca de su validez teórico-práctica. Las instrumentaciones por sí mismas, desprovistas de un sistema de fundamentos que las justifiquen o de una acción pensante que las interpele, no tendrían la condición consciente requerida por la intencionalidad de los procesos formativos. La reflexión curricular abre el camino de las propuestas curriculares, pues

estas solo pueden existir o emerger desde la resolución de los vínculos contradictorios entre teoría y práctica.

También desde una perspectiva crítica, De Alba (cit. en Mora, 2004, p. 135) afirma que lo curricular debe ser encarado como “problemática metodológica-técnica (instrumentación)”, como un problema tecnológico educativo, pero críticamente analizado y decidido en sus aplicaciones prácticas. Por lo tanto, la pedagogía, el curriculum y la didáctica no son segmentos estancos, al contrario, se interinfluyen en un proceso productor de reflexiones, opciones, decisiones y acciones formativas. La perspectiva integradora de estas tres esferas troncales de la formación humana, es coherente con la naturaleza holística y dinámica que subyace en ellas.

Aun cuando esta propuesta tiene carácter de *tecnología educativa* (organización curricular), no se sujeta a una mera mostración procedimental, sino que se construye sobre una base sistemática de principios (concepción), reflexivamente contruidos, procesados y cohesionados como base para una reorientación redimensiona en la práctica formativa otorgándole al proceso formativo un sistema de cimientos decididos para atender una situación de innovación en las prácticas curriculares institucionales.

El modelo secuencial-integral toma lugar en el cierre de brecha de una competencia separada una de otra, para situar la idea de competencia cohesionada una con otra, y en avance como bloque unitario, dándole al leer, hablar y escribir roles de estudio, de mediadores aprehensivos en la conexión del estudiante con la multidimensionalidad de su realidad.

1.3.2. Área comunicativa: estratificación triádica holística

Principio organizativo 2
<i>El área comunicativa se organiza en una estratificación triádica holística:</i>
<div style="text-align: center;"> [Área] ↓ ↑ [Unidad] ↓ ↑ [Actividad] </div>

Siendo un proceso formativo curricular específico que conlleva un enfoque formativo con fines de realización estratégica, el área de Comunicación se sitúa ante la dimensión temporal de un año escolar, lapso en que un colectivo de estudiantes participará de la propuesta formativa que ofrece el área, en interacciones cotidianas con equipos de docentes, en un escenario inscrito como dominio letrado: la escuela. Vale decir, el área, el enfoque y sus proyecciones deben concretarse en los procesos de enseñanza-aprehendizaje de un año escolar. Esta ejecución es asumida por la institución educativa que, a lo sumo, conduce hacia su realización la propuesta curricular nacional de área, diseño común que, inclusive, al descender y situarse en realidades regionales e institucionales heterogéneas, ha de pasar por un proceso de diversificación que deriva en sendos productos curriculares forjados por la región y por la misma institución educativa: el “proyecto curricular regional” (alcance regional) y el “proyecto curricular institucional” (alcance institucional).

El área de Comunicación, antes de realizarse en las actividades didácticas de un año escolar, pasa por dos procesos de adecuación, en su ruta derivativa desde lo curricular nacional hacia lo curricular institucional: la diversificación regional e institucional de área (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 188-189). Es en condiciones diversificadas que la propuesta formativa lingüística institucional procede a ser llevada a cabo en un año escolar. Lo curricularmente ejecutable por las instituciones educativas es, en realidad, el área de Comunicación *diversificada*.

Enfoque y componentes de área

Según se ha visto, en su función curricular, el área de Comunicación media entre un enfoque (pedagógico) y una estrategia (didáctica). Siendo concepción pedagógica, el enfoque comunicativo *se materializa* en la estructura de los componentes de área y sus relaciones dialécticas. La línea de concepción portada por el enfoque comunicativo fluye en el conjunto estructural del problema, objeto, propósito, contenido, método y evaluación. Cada componente adecua sus funciones diferenciales al sentido del enfoque comunicativo, o, a la inversa, el enfoque comunicativo se adhiere a ellos trazando la ruta formativa del área de Comunicación, cuya misión socioformativa consiste en formar con las ideas-fuerza deslindadas por dicho enfoque.

De los seis componentes comunicativos, el *método*, por su naturaleza dinámica conectada con la actividad didáctica (‘actúa sobre el contenido para lograr el propósito’), es el componente que propiamente lleva sobre sí la ruta y conducción de la transformación de los

lineamientos curriculares en acciones didácticas: a través del método se anticipa y realiza la *estrategia situada-proyectiva-integrada-compleja*, dimensión didáctica hacia donde tiende la organización curricular del área. El método esboza el camino a seguir en el proceso de conversión del área *de curriculum en didáctica*.

Asimismo, de los seis componentes comunicativos, un rol relevante es ejercido por el *propósito*, componente que expresa la intención formativa del área, en él recae el ideal formativo comunicativo buscado por la escuela de manera consciente. La *forma ideal*, siendo el estado deseado que motiva la *formación*, se construye y enuncia elementalmente en el propósito. La posición educativa oficial declara que “el área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes *desarrollen competencias comunicativas*” (Ministerio de Educación, 2016, p. 90) (subrayado nuestro), perspectiva que le asigna a las competencias comunicativas el rol de propósitos comunicativos del área comunicativa, intención a lograr con el enfoque comunicativo.

El posicionamiento formativo intencional de las competencias comunicativas dentro de un lineamiento mayor de “enfoque curricular por competencias” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 186), determina que mediante la red dinámica que el propósito establece con los restantes componentes estructurales, cada uno de estos sea influido por el sentido de la competencia, es decir, que la competencia se filtra en cada componente y hace que la totalidad estructural componencial se rija por un sentido ideal competencial.

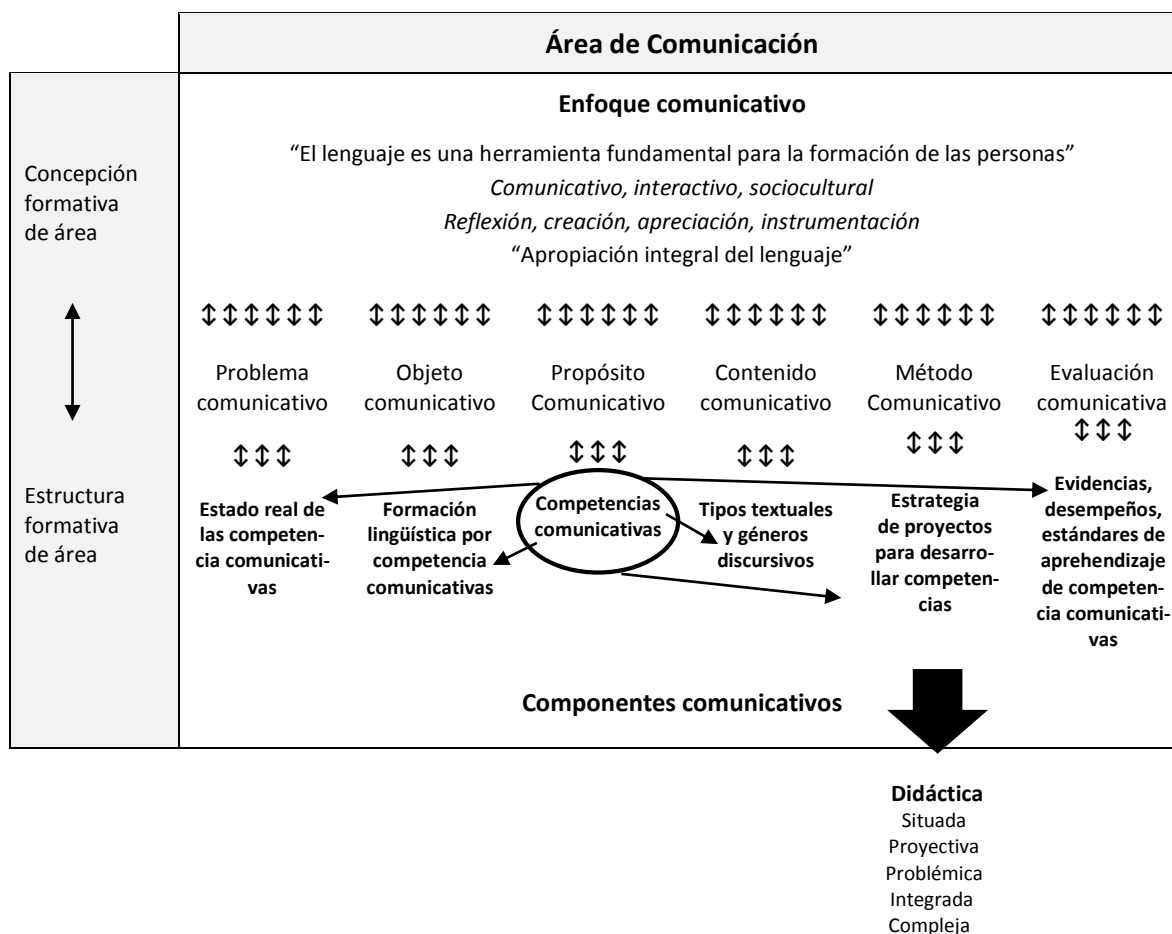
De esta manera, las competencias no solo toman posición en los propósitos (estado ideal de las competencias comunicativas), sino que también inciden en la orientación asumida por el problema (estado real de las competencias comunicativas), el objeto (proceso formativo lingüístico por competencias comunicativas), el contenido (tipos textuales y géneros discursivos), el método (proyectos comunicativos), la evaluación (valoración de evidencias, desempeños y estándares comunicativos que expresan niveles de aprendizaje de competencias comunicativas).

El conjunto de componentes estructurales del área de Comunicación se sostiene en la opción formativa de la competencia comunicativa mediada por el enfoque comunicativo, en una alianza muy cohesionada entre área, enfoque y competencia, es decir, que la formación lingüística en la escuela básica ha de leerse como: ‘el área de Comunicación existe para desarrollar competencias comunicativas haciendo uso del enfoque comunicativo’, inferencia coherente con la afirmación oficial respecto al marco orientador del área de Comunicación: “El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje del área [de Comunicación] corresponde al enfoque comunicativo. El enfoque orienta el desarrollo de competencias comunicativas” (Ministerio de Educación, 2016, p. 91).

La totalidad comunicativa compuesta por el área, el enfoque (concepción pedagógica) y los componentes (organización curricular) se muestra, linealmente, aquí (Figura 13):

Figura 13

Área comunicativa, enfoque comunicativo y componentes comunicativos: enfoque oficial



El área de Comunicación, así constituida (enfoque comunicativo + componentes comunicativos), regida por la relevancia de las competencias comunicativas, es puesta en acción en los procesos didácticos en el lapso de un año escolar. La *integralidad* del área se pone en movimiento en las prácticas formativas comunicativas reales, y ese desarrollo didáctico demanda que el avance se realice por tramos, es decir, *secuencialmente*, en momentos unitarios que conlleven el desarrollo proyectado y dinámico de las competencias comunicativas. La realización por tramos requiere de la conversión del área en unidades que conllevan actividades.

Estratos: área, unidades, actividades

Para desarrollarse en un año escolar, el *área* de Comunicación se estratifica en *unidades* y *actividades*. La estratificación procede por la versatilidad del proceso formativo para desdoblarse en estructuras con diferente “grado de complejidad”. El desdoblamiento o “desagregación” de estructuras mayores en estructuras menores se efectúa en atención de distintas exigencias que condicionan el desarrollo formativo. De esta manera, el *área*, la *unidad* y la *actividad* son el mismo proceso formativo comunicativo, pero expresado en tres estructuras de distinta complejidad, tres *estratos*. Situada en la línea temporal del año escolar, el *área* se escinde en *unidades*, la *unidad* se escinde en *actividades*, y las *actividades* contienen *estrategias*. A la inversa, las *actividades* conforman una *unidad*; las *unidades* conforman el *área*.

Los tres estratos constituyen una tríada holística también tensionada por la contradicción de dos de ellos, y la mediación del tercero como portador de la solución que deriva en el desarrollo del todo, en su transformación. El *área*, la *unidad* y la *actividad* deben ser entendidas como *área* formativa, *unidad* formativa y *actividad* formativa, o, más puntualmente, como *área* formativa comunicativa, *unidad* formativa comunicativa y *actividad* formativa comunicativa.

La contradicción se expresa en la relación del *área* y la *actividad*: el *área* es un constructo curricular, una propuesta formativa lingüística, tiene sentido estacionario; la *actividad*, en cambio, es la puesta en acción de ese constructo, la proyección de su dinamización en las interacciones de los sujetos educativos (docentes y estudiantes), tiene sentido operacional,

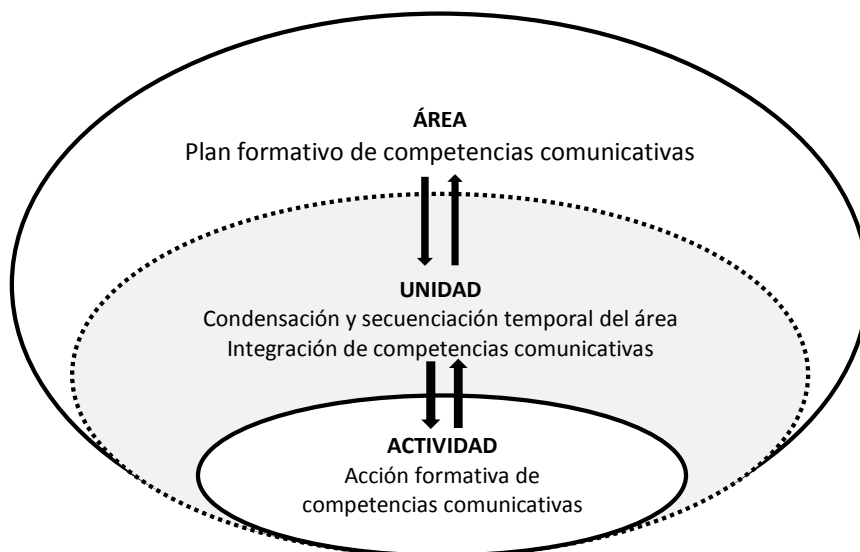
estratégico o didáctico. El área es la misma actividad, pero proyectada (acto en potencia); la actividad, a su vez, es la misma área, pero efectuada (potencia en acto). Se entiende, entonces, que el área y la actividad son dos estados del mismo proceso formativo, pero contradictorios por sus rasgos constructivo y operacional. Ambas comparten la intención de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, el área proponiéndola y la actividad efectuándola, ambas procuran, desde la organización curricular, llevar a la acción formativa didáctica (estrategia comunicativa) una concepción formativa pedagógica (enfoque comunicativo).

La solución de la contradicción entre el área y la actividad, la aporta la unidad, con una mediación que echa mano de dos operaciones: la primera operación consiste en condensar el área adecuándola a un conjunto de tramos secuenciales que combinan el tiempo calendario y el tiempo formativo; la segunda operación consiste en asignarle sentido unitario a cada tramo haciendo que cada uno de ellos se ocupe del desarrollo integrado y eslabonado de las competencias comunicativas.

La unidad ejerce como puente entre el área y la actividad, articula la temporalidad calendarizada (gestión administrativa del tiempo) y la temporalidad formativa (gestión pedagógica del tiempo), sin perder de vista el enfoque comunicativo y sin dejar de asumir la centralidad de las competencias comunicativas (Figura 14). El nombre de *unidad* alude a un constructo cohesionado en torno a un rasgo-eje, en este caso, la integralidad y eslabonamiento de las competencias comunicativas, la condición rectora de las competencias comunicativas como estado ideal formativo en un lapso específico.

Figura 14

Estratificación del área: mediación de la unidad entre el área y la actividad



Como mediadora de la contradicción entre el área comunicativa y la actividad comunicativa, la unidad gana para sí un sentido desarrollador, su acepción es dinámica, transformacional y competencial. Por su orientación intencional formativa del área hacia la actividad, la unidad es, en realidad, *unidad didáctica*, empero, dado que esa intención formativa gira en torno al desarrollo de competencias, se trata de una unidad didáctica *proyectiva*, no de una unidad didáctica *temática*. La unidad proyectiva tiene como núcleo formativo el desarrollo de *competencias*, dimensiones aprehensivas humanas con saberes integrados de hacer-conocer-ser. La unidad temática, en cambio, tiene como núcleo de interés formativo la interiorización de *temas de estudio*, la captación conceptual de objetos de estudio, con incidencia en su asimilación. Los temas también participan en el desarrollo de las competencias, no son excluidos, conforman la dimensión cognoscitiva, pero no asumen la exclusividad formativa, sino que operan integrados con el hacer y el ser en el fluir desarrollador aprehensivo de la competencia.

En su condición de estrato con sentido desarrollador de competencias comunicativas enmarcadas en el enfoque comunicativo, la unidad constituye la misma área pero *condensada* y con autonomía para moverse secuencialmente en el eje temporal de un año escolar, conciliando el *tiempo calendario* y el *tiempo formativo*. Situada en el eje temporal, el área, convertida en unidad, avanza de tramo en tramo (bimestre a bimestre), cada tramo es un momento en el avance temporal del área, es una unidad. Si el año escolar tiene cuatro bimestres, el área se desplazará en cuatro tramos tomando la forma de cuatro unidades, que equivale a cuatro momentos desarrolladores de competencias integradas y eslabonadas.

En el lapso de un año escolar, el área no podría ejecutarse de una sola vez, sino que tendría que hacerlo por etapas, en secuencias, en tramos, de ahí la necesidad de segmentar el año en bimestres para regular el desarrollo secuenciado del área: el resultado de esa segmentación es la unidad. Por tal razón, las *unidades* se perciben como procesos formativos de nivel estructural inmediato menor al área, a modo de “desagregación”, pero, en realidad, son la misma área, comprimida por el alcance temporal bimestral de su despliegue formativo. Que la unidad sea la misma área, comprimida, implica que los elementos definitorios del área (enfoque conceptual + componentes estructurales + relaciones triádicas dialécticas) actúen también, tal cuales, en la unidad. La unidad es un subsistema del área, o, es la misma área realizándose en un determinado nivel de sistematicidad, en un nivel estructural “menor” de sí misma, con todos los elementos propios de un proceso formativo. La unidad, por lo mismo, es también un organizador curricular del enfoque comunicativo.

Los tramos se sujetan al tiempo calendario que equivale a la cantidad de meses en que oficialmente se divide el año escolar. Pero también deben sujetarse al tiempo formativo, que incide en la cantidad de horas, semanas o meses que requieren los estudiantes para desarrollar de manera secuencial-integral las competencias comunicativas previstas. Ambas entradas temporales tienen entre sí una relación tensionada, pues no siempre el tiempo calendario (administrativo) se corresponde con el tiempo formativo (pedagógico): un segmento temporal escolar puede concluir administrativamente, pero no pedagógicamente.

La función condensadora e integradora de la unidad consiste en concertar las intenciones del tiempo calendario y el tiempo formativo en función del desarrollo de las competencias. La condensación del área en la unidad es, por lo tanto, esencialmente formativa, el tiempo calendario opera como dimensión externa, de regulación cuantitativa, pero no es el proceso mismo en sus relaciones formativas esenciales.

La mediación desarrolladora de la unidad se realiza cuando en su espacio condensador unitario de área, procede a secuenciar e integrar las competencias comunicativas, previendo su desarrollo dinámico en *actividades*: actividad 1 (competencia 1: leer) → actividad 2 (competencia 2: hablar) → actividad 3 (competencia 3: escribir).

La actividad es el estrato que diseña o prevé la operatividad estratégica de la competencia, su puesta en acción. El desarrollo de una competencia se realiza en el lapso de una actividad, estrato definido como *aquel proceso formativo que desarrolla estratégicamente*

una competencia, yendo desde su estado de inicio hasta su estado de cierre como aprehendizaje. La actividad es el proceso por excelencia de la formación y desarrollo de la competencia; el tiempo que demanda su ejecución, equivale al tiempo formativo, no al tiempo calendario. El nombre *actividad* es desarrollador, alude a su toma de posición en el sentido dinámico de los procesos integrales. La actividad refiere las transformaciones aprehensivas que se desenvuelven en las estructuras internas de los estudiantes, los cambios en sus estructuras de saberes (hacer-conocer-sentir), en sus aprehendizajes, a partir de la disposición de un sistema de estrategias orientado al desarrollo de competencias. La actividad no designa las tareas aisladas o yuxtapuestas que externamente realizan los estudiantes y los docentes (exponer, leer, subrayar, graficar, resumir, buscar información), no las designa en la medida en que se trate de acciones efectuadas segmentadamente, sin un eje regulador de un desarrollo estratégicamente articulado con la mira puesta en la competencia.

Situada como dinámica de cambio operada en los sujetos estudiantes, la actividad es una categoría mucho más cercana y emparentada con las condiciones formativas procesuales integrales, el sentido aprehensivo de la competencia en general, el sentido creativo y productivo de la competencia lingüística y la movilidad integral de la oralidad y literacidad. Se deriva, entonces, que la categoría actividad tiene una carga conceptual esencialmente más formativa que la categoría *sesión*, que designa los linderos externos o situacionales de una interacción. Mediante las actividades organizadas de manera integral y estratégica en el interior de la unidad, el área depone su condición estacionaria y proyecta su desarrollo diná-

mico. En las actividades, las competencias comunicativas dejan de ser solo intenciones declaradas (estrato de área) y se convierten en acciones estratégicas (estrato de actividad), transformación posibilitada por la mediación de *su* unidad (estrato de unidad).

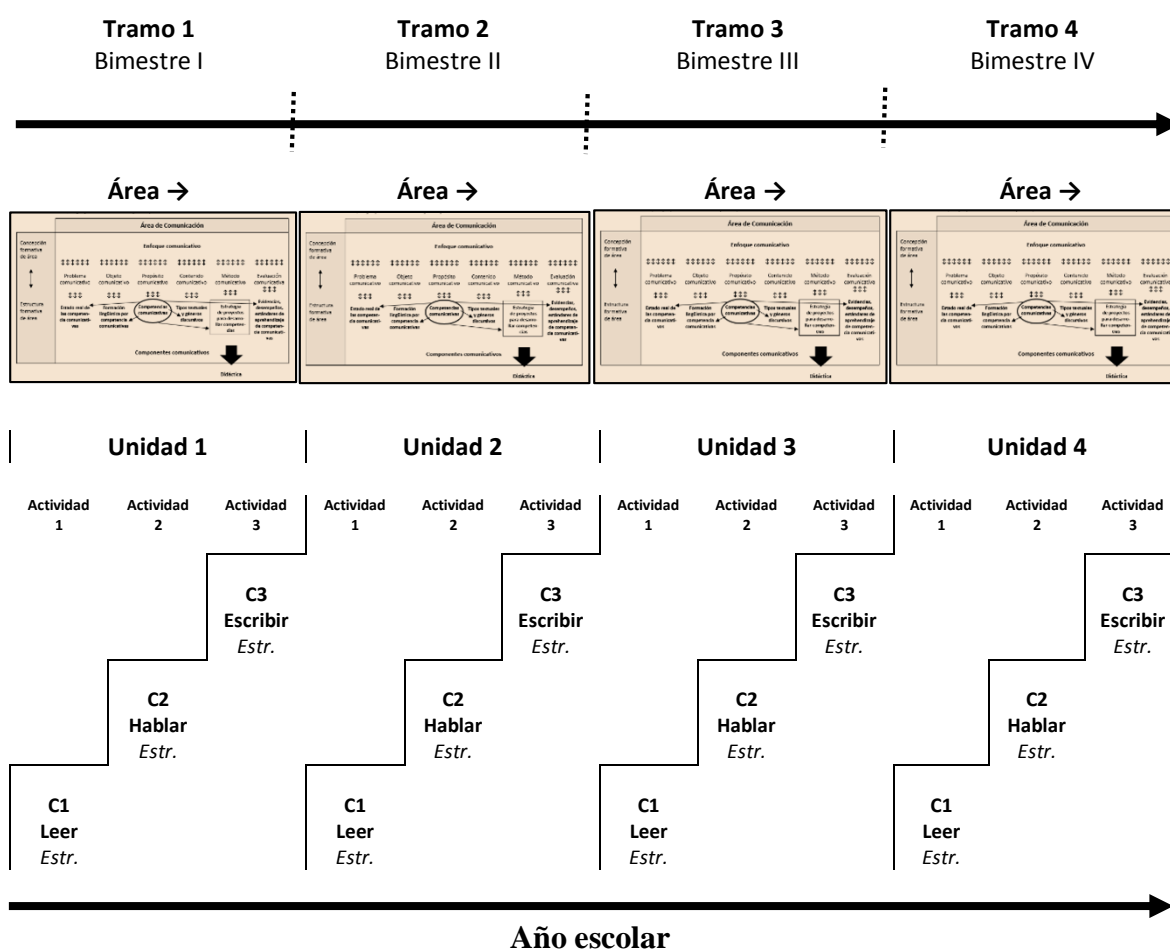
Las unidades son, entonces, bloques unitarios de condensación de área que movilizan competencias comunicativas, secuenciadas e integradas, en forma de actividades. Mirado el proceso desde el punto de vista de su ejecución secuencial en un año escolar, se puede afirmar que no hay unidades sin actividades, así como no hay área sin unidades. Al fin de cuentas, para que la propuesta formativa del área se concrete en las estructuras aprehensivas de los estudiantes, esta requiere de la acción de las actividades *unificadas* en las unidades. En términos integrales u holísticos, se plantea que si una unidad es el área condensada, entonces una actividad es también la misma unidad condensada como medida formativa del desarrollo de una competencia. El área es unidad y actividad, en diferentes niveles de sistematicidad. Siendo estrato o nivel estructural, la actividad conserva el enfoque comunicativo, los componentes comunicativos y las relaciones triádicas dialécticas que identifican la unidad y el área como procesos formativos. Son las actividades —y las estrategias que conllevan— el estrato situado en los linderos del curriculum y la didáctica.

En el interior de la unidad, las actividades se organizan secuencialmente y cada actividad corresponde al desarrollo de una competencia. Empero, dado que las competencias no son lineales sino integrales, entonces en una misma actividad las competencias van en conjunto, pero con una de ellas como competencia-núcleo, y las restantes como competencias adjuntas. El devenir integrado de las competencias en el interior de cada actividad, y en el

devenir de actividad en actividad, alude la naturaleza y orientación secuencial-integral del modelo: [actividad 1 (competencia 1: hablar ↔ leer ↔ escribir)] → [actividad 2 (competencia 2: leer ↔ hablar ↔ escribir)] → [actividad 3 (competencia 3: hablar ↔ escribir ↔ leer)]. El desarrollo de la actividad 3 contiene el desarrollo de la actividad 2, y el desarrollo de la actividad 2 contiene, a su vez, el desarrollo de la actividad 1, totalidad holística en movimiento (Figura 15).

Figura 15

Estratificación del área de Comunicación en un año escolar: área, unidad, actividad



C1: Competencia 1
C2: Competencia 2
C3: Competencia 3
Estr.: Estrategias

Curricularmente, entonces, el área de Comunicación se desarrolla tripartitamente en subsistemas interrelacionados derivativamente (área → unidad → actividad) por la necesidad ejecutiva de la puesta en acción del área en un año escolar. Sin embargo, el criterio organizativo en estratos, no solo es temporal (área = anual; unidad = bimestral; actividad = semanal u horaria), sino fundamentalmente formativo, pues el foco de atención es el desarrollo de competencias comunicativas en sentido de dinámica aprehensiva, productiva y creativa del lenguaje, y el área, la unidad y la actividad son procesos formativos regidos por esa función-eje de la competencia, o por el encargo social de desarrollar la dimensión lingüística de los estudiantes en el marco de los lineamientos pedagógicos específicos del enfoque comunicativo. La medida del área, unidad y actividad es el desarrollo de las competencias comunicativas como transformaciones efectivas en los saberes lingüísticos de los estudiantes, su temporalidad es formativa, se expresa en los cambios producidos en las prácticas de oralidad y literacidad de los sujetos hablantes.

El lapso de desarrollo de las actividades secuenciales-integrales de [leer → hablar → escribir] equivale al tiempo pedagógico implicado en el desarrollo holístico de las competencias comunicativas. El movimiento de las actividades de lectura, oralidad y escritura se orientan estratégicamente hacia su aprehendizaje y equivalen, como totalidad, a la unidad. La unidad es el proceso formativo que “mide” el lapso formativo implicado y exigido para el desarrollo de las competencias comunicativas secuenciales-integradas.

La operatividad de la formación de las competencias comunicativas se expresa en la actividad. El área se estratifica con la finalidad de llegar hasta el nivel de actividad, y lo hace

con la mediación de la unidad. Si bien la estratificación se organiza formalmente de arriba hacia abajo (del área a la unidad, de la unidad a la actividad), corresponde considerar que su valía práctica se determina de abajo hacia arriba (de la actividad a la unidad, de la unidad al área): la unidad y el área van concretando sus esfuerzos organizativos en la medida en que se delimiten, en este caso, las tres actividades desarrollables estratégicamente en tres momentos formativos: núcleo *leer* (actividad 1) → núcleo *hablar* (actividad 2) → núcleo *escribir* (actividad 3), este desarrollo consolida cada una de las cuatro unidades, que, a su vez, consolidan el área. El enfoque y los componentes comunicativos concurren integralmente en cada uno de los tres estratos de organización: el área, la unidad y la actividad son procesos formativos de distinto nivel estructural y deben ser asumidos en esa condición que define sus dinámicas y estructuras esenciales (Figura 16).

Figura 16

Estratificación global del área de Comunicación: área, unidad, actividad

	Área de Comunicación						
	Concepción	Estructuración					
	Enfoque	Componentes					
	Enfoque comunicativo	Problema Comunicativo	Objeto Comunicativo	Propósito comunicativo	Contenido comunicativo	Método comunicativo	Evaluación comunicativa
Estrato Área	Enfoque de área	Problema de área	Objeto de área	Propósito de área	Contenido de área	Método de área	Evaluación de área
Estrato Unidad	Enfoque de unidad	Problema de unidad	Objeto de unidad	Propósito de unidad	Contenido de unidad	Método de unidad	Evaluación de unidad
Estrato Actividad	Enfoque de actividad	Problema de actividad	Objeto de actividad	Propósito de actividad	Contenido de actividad	Método de actividad	Evaluación de actividad
	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Principios comunicativos	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Estado real de las competencias comunicativas	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Formación lingüística por competencia comunicativas	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Competencias comunicativas	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Tipos textuales y géneros discursivos	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Estrategia de proyectos para desarrollar competencias	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Evidencias, desempeños, estándares de aprendizaje de competencia comunicativas

1.3.3. Proyecto comunicativo: proyección triádica holística

Principio organizativo 3
<i>El proyecto comunicativo es un producto con proyección triádica holística:</i>
<div style="text-align: center;"> <p>[Proyecto de área]</p> <p>↓ ↑</p> <p>[Proyecto de unidad]</p> <p>↓ ↑</p> <p>[Proyecto de actividad]</p> </div>

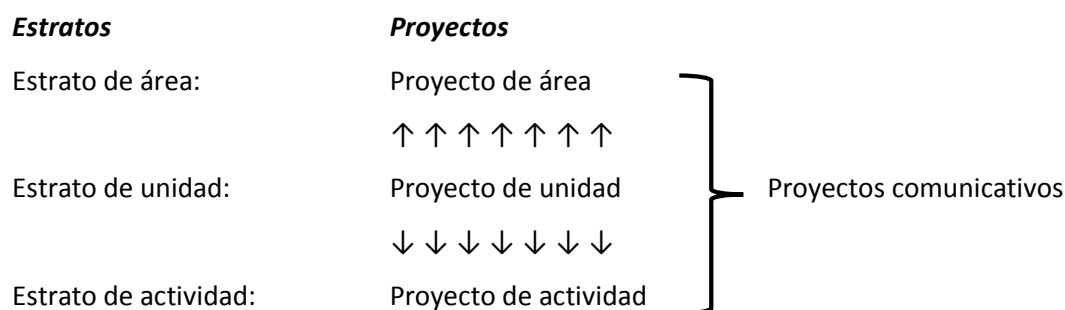
Los estratos organizativos de área, unidad y actividad tienen sus respectivos productos: los *proyectos comunicativos*. El desarrollo oral, lector y escrito se proyecta en cada estrato, y la interrelación entre los tres órdenes de proyectos se rige por las mismas relaciones triádicas holísticas que dirigen el movimiento y totalidad del área ↔ unidad ↔ actividad, es decir, las contradicciones entre el *área* (propositiva) y la *actividad* (ejecutiva) son resueltas por la mediación de la *unidad* (condensadora e integradora), pero esta vez, cada uno de los tres estratos materializados en sendos proyectos.

Afirmar que el área, la unidad y la actividad se proyectan atendiendo su relación triádica dialéctica, conlleva sostener que el *proyecto* es la categoría-clave de la organización comunicativa con fines de ejecución en un año escolar. No solo se proyecta la especificidad de la actividad, como fuerza aprehensiva de la oralidad-literacidad, sino que también se proyectan el área como generalidad y la unidad como mediadora.

El proyecto comunicativo es el organizador adecuado para atender la dinámica formativa lingüística, conlleva la ‘acción de echar hacia adelante’, del latín *proiectus* (Gómez, 1999, p. 573), es el producto apropiado para portar la secuencialidad-integralidad de las competencias del área. Los proyectos comunicativos corresponden a los estratos cuya realización proyectan.

Figura 17

Proyectos comunicativos según estratos formativos



Siendo resultante de la organización de tres niveles estructurales formativos (área, unidad, actividad), en cada proyecto se atiende la totalidad formativa en movimiento, los componentes relacionados triádica y dialécticamente, las dimensiones, cualidades y eslabones, la competencia como aprehensión y cambio estructural personal-social, la integración oralidad-literacidad, la actividad-saber-producto como puntos de vista que definen el lenguaje en planos universal-tradicional-individual, vía de enlace de la competencia comunicativa, concebida, en este marco, como saber cultural del plano individual del lenguaje, un saber expresivo productor de sentido en situaciones y contextos socioculturales. Estas categorizaciones, asentadas en los fundamentos del modelo, confluyen en el sentido del proyecto

comunicativo, definiéndolo como *producto previsor del desarrollo holístico de las competencias comunicativas orales y letradas, siguiendo un proceder secuencial-integral, desde la toma de posición en las perspectivas de la enérgeia, dínamis y érgon como fuerzas que definen la naturaleza cultural del lenguaje*, base epistémica en la organización del área comunicativa.

Tal es la acepción que toma el proyecto en esta propuesta modélica, no como categoría cerrada por su índole de producto, sino, al contrario, como producto en movimiento, inestable y dispuesto a generar nuevas producciones, comportándose como un organizador promotor de líneas de acción que multiplican recorridos, pues aquello que el proyecto moviliza es la fuerza de las competencias comunicativas, a lo sumo, energías verbales orales-letradas viabilizadas en estructuras textuales productoras de sentido y en potencias discursivas integradas en el ir y venir de las prácticas sociales.

Si bien el proyecto deriva desde las fuentes del pragmatismo (fuente filosófica) y constructivismo (fuente psicológica), y su orientación educativa tiene diferentes denominaciones (“método de proyectos”, “pedagogía de proyectos”, “trabajo por proyectos”, “proyectos de aula”) (García, 2008; García-Vera, 2012), o se le delimita como proceso “completo”, “intencional” y “consciente” (Rincón, 2012), o se le plantea como “intento de cambio” (Jurado, 1999), aquí se subraya su focalización como *proyecto comunicativo*, en el sentido anteriormente señalado, es decir, unido a las bases epistémicas de la formación humana como proceso integral, la competencia como aprehensión, la competencia lingüística como saber, y la oralidad-literacidad como integralidad ecológica. Esta formulación no se contrapone

abiertamente al corpus de rasgos identitarios que la reflexión pedagógica le ha asignado al proyecto, y tampoco esa es su pretensión, sino más bien busca incorporarse en ese corpus, como una variante de reflexión, organización y práctica, con anhelos de aporte en la línea formativa de la educación lingüística.

Los proyectos de área, unidad y actividad contienen cada cual la interrelación unificada del enfoque y componentes comunicativos, cada uno con un *rol específico*: el proyecto de área organiza *unidades* (proyecto general), el proyecto de unidad organiza *actividades* (proyecto intermedio), y el proyecto de actividad organiza *estrategias* (proyecto específico).

Funcionalmente:

Proyecto de área:	organiza <i>unidades</i>	Secuencialidad-integralidad general.
Proyecto de unidad:	organiza <i>actividades</i>	Secuencialidad-integralidad intermedia.
Proyecto de actividad:	organiza <i>estrategias</i>	Secuencialidad-integralidad específica.

Estas funciones son percibidas y subrayadas por el Ministerio de Educación (2016), cuando plantea que la “planificación anual” y las “unidades didácticas” son dos tipos de planificación, y define la planificación anual como el acto de “organizar secuencial y cronológicamente las *unidades didácticas* que se desarrollarán durante un año para alcanzar los niveles esperados de las competencias” (subrayado nuestro), y a su vez, define las unidades didácticas como el acto de “organizar secuencial y cronológicamente las sesiones o *actividades* de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual” (subrayado nuestro) (p. 15).

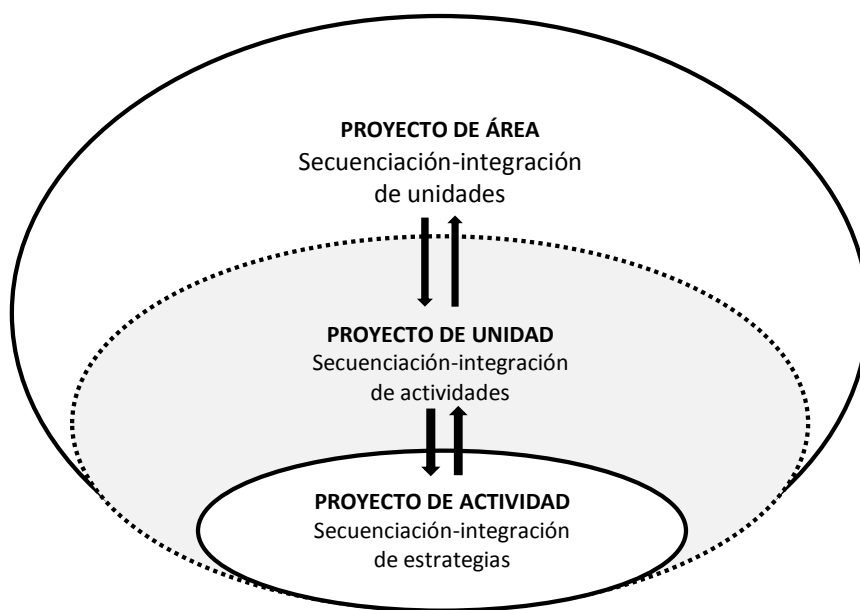
Bajo la mirada secuencial-integral, aquí se añade el matiz conceptual respecto a que las unidades son la misma área, pero en versión condensada, comprimida, por los alcances que dispone y los recorridos bimestrales que realiza en el transcurso de un año escolar, y, además, en el campo del proyecto de área la unidad anterior se integra en la unidad siguiente, permitiendo que la proyección anual no solo organice unidades “secuenciales”, sino fundamentalmente, “secuenciales-integrales”, interrelacionadas, como proceso formativo dinámico-holístico, procesual-integral, un principio que el mismo Ministerio de Educación ([2016] 2017) declara asumir en sus lineamientos didácticos, al referirse a las orientaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: “Esta orientaciones deben ser tomadas en cuenta por los docentes *en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos*” (p. 171) (subrayado nuestro), y, además, una de esas orientaciones declara que “la educación necesita promover el desarrollo de un pensamiento complejo para que los estudiantes vean el mundo de una manera *integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión*” (p. 173) (subrayado nuestro). Desde la institución oficial, existe, entonces, una declarada percepción integral de los procesos, idea que no se traduce o revierte, sin embargo, de manera fuerte, en la relación conceptual entre planificación anual y unidad didáctica. O, en todo caso, los obstáculos de la integración no estén en el discurso curricular sino en la acción didáctica.

La relación triádica holística de los proyectos comunicativos sitúa la *proyección* como rasgo central de los estratos organizativos (área, unidad, actividad), rasgo que registra la condición procesual integral de estos estratos, su disposición secuencial-integral que deriva en

sendos productos organizativo denominados *proyectos*, los cuales, en su movimiento holístico, se vinculan con relaciones dialécticas que permiten la acción dinámica y transformadora del área de Comunicación en sus previsiones de ejecución en un año escolar. La contradicción entre el *proyecto de área* (organizador de unidades: tramos secuenciales del área = aún teórico) y el *proyecto de actividad* (organizador de estrategias: acciones secuenciales de las competencias = ya práctico), es mediada y resuelta por el *proyecto de unidad* (organizador de unidades: integrador de competencias con miras a su activación = encuentro teórico-práctico) (Figura 18).

Figura 18

Proyección comunicativa: mediación del proyecto de unidad entre el proyecto de área y el proyecto de actividad



En general, cada estrato de área tiene su respectivo producto organizativo, cada cual con funciones específicas: el proyecto de área organiza el *sistema de unidades*; el proyecto

de unidad organiza el *sistema de actividades*; el proyecto de actividad organiza el *sistema de estrategias*. Los estratos transforman el área desde su condición de propuesta curricular inserta en un plan de estudios hacia su organización estratégica. Cada estrato y su producto organizativo son el mismo proceso formativo, con el mismo enfoque y los mismos componentes constitutivos, pero, se entiende, con variantes específicas: (a) el contenido, método y evaluación se realizan según el nivel estructural correspondiente, es decir, se adecuan a nivel de área, unidad y actividad; el problema (estado real), el propósito (estado ideal) y el objeto, por su parte, toman forma específica a nivel de actividad, en razón de que en este estrato se atienden las competencias comunicativas de manera específica (Figura 19).

Figura 19

Estratificación global del área de Comunicación: área, unidad, actividad

	Área de Comunicación							
	Concepción	Estructuración						
	Enfoque	Componentes						
	Enfoque comunicativo	Problema Comunicativo	Objeto Comunicativo	Propósito comunicativo	Contenido Comunicativo	Método comunicativo	Evaluación comunicativa	
Estrato Área	Enfoque de área	Problema de área	Objeto de área	Propósito de área	Contenido de área	Método de área	Evaluación de área	Proyecto de área Sistema de unidades
Estrato Unidad	Enfoque de unidad	Problema de unidad	Objeto de unidad	Propósito de unidad	Contenido de unidad	Método de unidad	Evaluación de unidad	Proyecto de unidad Sistema de actividades
Estrato Actividad	Enfoque de actividad	Problema de actividad	Objeto de actividad	Propósito de actividad	Contenido de actividad	Método de actividad	Evaluación de actividad	Proyecto de actividad Sistema de estrategias

1.3.4. Competencia comunicativa: eslabonamiento triádico holístico

Principio organizativo 4
<i>La competencia comunicativa actúa en un eslabonamiento triádico holístico.</i>
[Saber hablar ↔ saber leer ↔ saber escribir]

La competencia comunicativa es la intencionalidad formativa del área comunicativa, cuyo desarrollo se propone mediar usando el marco teórico-conceptual del enfoque comunicativo. En realidad, curricularmente, son tres competencias comunicativas, formuladas como realización de los aprendizajes a lograr en lengua materna: hablar, leer y escribir.

- “Se comunica oralmente en su lengua materna”.
- “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”.
- “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 31-32)

La idea general de competencia, se plantea como integración de capacidades (poder) para la acción (hacer): “facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 29); y las tres competencias comunicativas (competencia oral, p. 69; competencia lectora, p. 72; competencia escrita, p. 77) comparten los rasgos de “interacción dinámica”, “construcción de sentido”

y “práctica social”, propiedades que las alinean en las perspectivas energéticas (actividad) y dinámicas (saber) del lenguaje.

De esta manera, oficialmente, las competencias comunicativas, diseñadas en sus variantes oral y letrada, han de ser ponderadas, primero, bajo la mirada del lenguaje como *actividad* humana cognoscitiva simbólica, realizada por los hablantes como integrantes de tradiciones históricas del hablar; segundo, bajo una percepción ecológica, integral, como *literacidad*, en que lo oral y letrado coexisten según los propósitos sociales de grupos sociales situados en prácticas sociales.

La competencia comunicativa es una modalidad del saber lingüístico, equivale a saber hablar un discurso-texto, actividad que integra las otras dos modalidades de saber (saber hablar en general, saber hablar una lengua). La competencia comunicativa se realiza en la oralidad-literacidad, en las interacciones constructoras de sentido realizables en las prácticas sociales (Figura 21).

La competencia emerge desde la actividad del ser, un ser que se potencia y actualiza, instaurando el proceso y desarrollo como inherencias de la transformación del ser. La competencia irrumpe culturalmente dimensionada como saber-hacer, saber-conocer y saber-ser, realizable como praxis, fuerza integradora de teoría-práctica, vínculo que le da al ser humano la posibilidad de emanciparse (Figura 20).

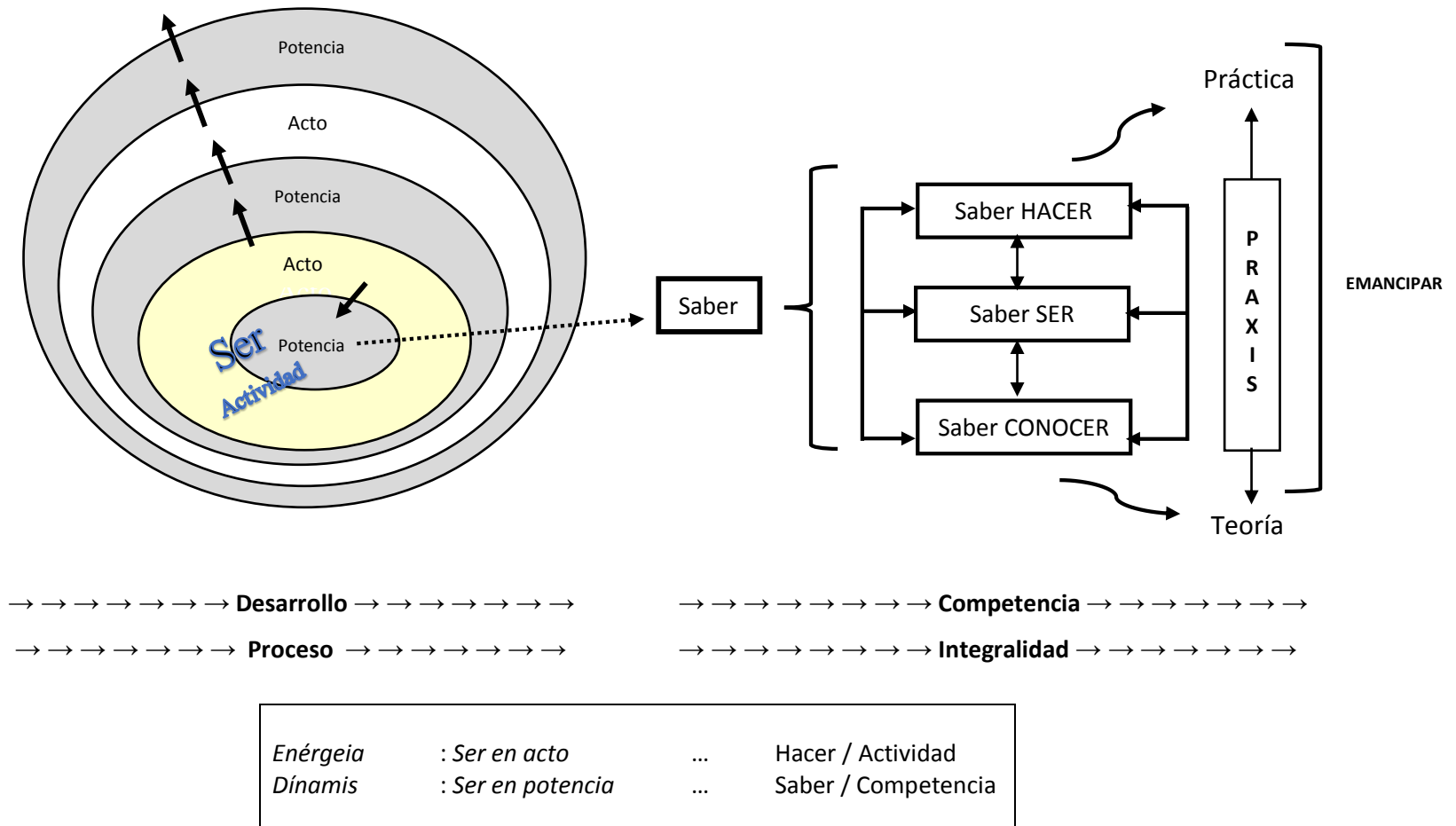
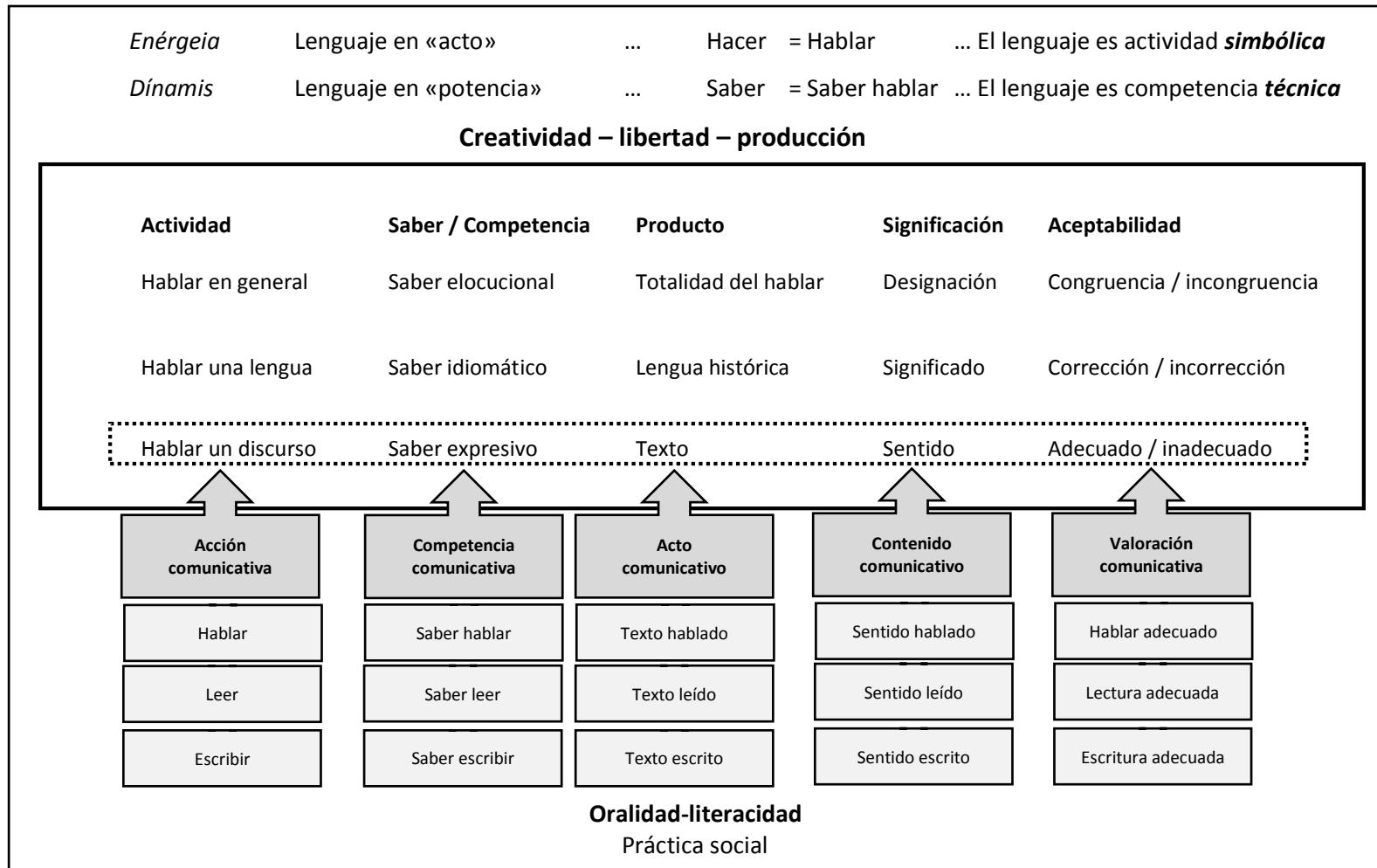
Figura 20*Lógica energética del saber, condición de la competencia*

Figura 21

Lugar de la competencia comunicativa en la estructura general de la dimensión cultural del lenguaje



Bajo estas consideraciones dinámico-integrales de las competencias comunicativas orales y letradas, se infiere que estas se organizan en los proyectos de actividad con un criterio de desarrollo secuencial-integral eslabonado. Esta idea organizativa implica que *hablar, leer y escribir* tienen un desarrollo integrado, es decir, que son una totalidad [hablar ↔ leer ↔ escribir] cuyo avance cualitativo y cuantitativo pasa por tres momentos transformativos, y en cada momento predomina una competencia sobre las otras dos: [hablar ↔ LEER ↔ escribir] (primer momento: núcleo *leer*); [leer ↔ HABLAR ↔ escribir] (segundo momento: núcleo *hablar*); [leer ↔ ESCRIBIR ↔ hablar] (tercer momento: núcleo *escribir*). Este es el sentido *secuencial-integral* de las competencias comunicativas.

Cada momento siguiente integra el momento anterior, es decir, existe un proceso de absorción de un momento respecto al otro: para pasar al *saber hablar* (debatir) hay que previamente haber *sabido leer* (comprender, interpretar, criticar el sentido de uno o más textos, el contenido leído aporta la base cognoscitiva para debatir); así también, para *saber escribir* (producir un ensayo), hay que previamente haber *sabido hablar* (los resultados de lo debatido se usan como conocimiento base para la producción del ensayo). Se habla en función de lo leído y se escribe en función de lo hablado. De este modo, el avance desde la [oralidad-**lectura**-escritura] hacia la [lectura-**oralidad**-escritura], y desde esta hacia la [lectura-**escritura**-oralidad], involucra el momento anterior en el momento siguiente, garantiza el sentido formativo secuencial-integral del proyecto de unidad, como realización del conjunto de competencias orales-letradas, y dentro de él, el sentido formativo también integral de las capacidades de cada “competencia”. “Ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 29).

Un mismo tópico se mantiene como eje, en los tres momentos: se lee, habla y escribe sobre el mismo tópico, pero situado en textos y discursos distintos. La recurrencia del mismo tópico en la actividad de cada competencia garantiza la profundidad conjunta de su estudio. Aquello que se sabe leer, hablar y escribir son textos que corresponden a géneros discursivos ligados a prácticas discursivas formantes de prácticas sociales; dichas actividades son prácticas constructoras de sentido, mediadoras del estudio de la complejidad real desde su textualización y discursivización.

La integración del momento anterior en el momento siguiente, constituye el sentido del *eslabonamiento*, es decir, cada secuencia, por su enlace con la siguiente, es un *eslabón*. El eslabón es la “etapa o estadio del proceso en que se va ejecutando el mismo [proceso]”, pasando “de un estado inicial de desconocimiento, incapacidad y no formación, a otros en que demuestra la asimilación del conocimiento, el dominio de la habilidad y la formación de los valores. Obsérvese que el eslabón es proceso” (Álvarez, 1998, p. 139). El desarrollo eslabonado de las competencias comunicativas produce su transformación, proceso equivalente a su *desarrollo holístico*.

Eslabón 1: [hablar ↔ LEER ↔ escribir] el eje: <i>leer</i>	}	Desarrollo holístico
Eslabón 2: [leer ↔ HABLAR ↔ escribir] el eje: <i>hablar</i>		
Eslabón 3: [leer ↔ ESCRIBIR ↔ hablar] el eje: <i>escribir</i> .		

La *secuencialidad* designa el desarrollo formativo eslabonado que va desde la competencia lectora (primer eslabón) hacia la competencia oral (segundo eslabón), y desde la competencia oral hacia la competencia escrita (tercer eslabón). El estudiante

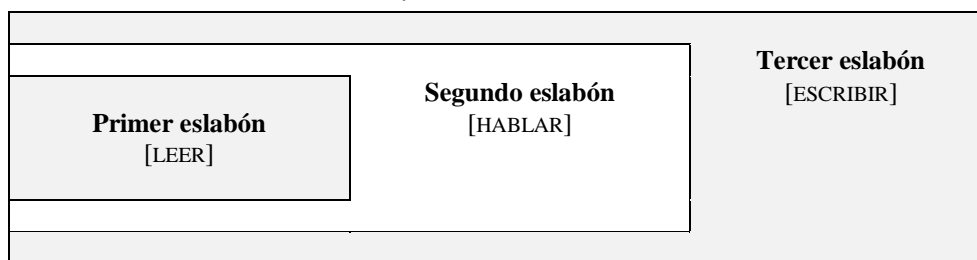
desarrolla su dimensión lingüística (competencias comunicativas) formándose gradualmente como un sujeto **a) que lee** (competencia lectora) → **b) que habla** (competencia oral) → **c) que escribe** (competencia escrita), pero no en un desarrollo secuencial lineal:

Leer → hablar → escribir

Sino en un desarrollo secuencial eslabonado:

Figura 22

Secuencia eslabonada de las competencias comunicativas



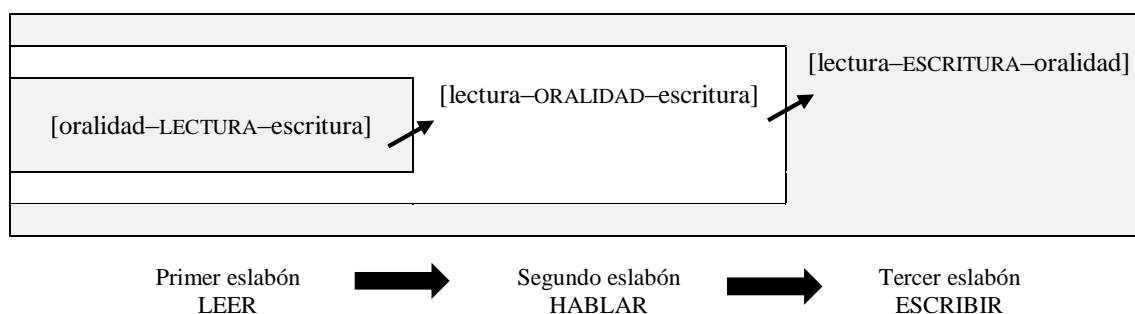
El eslabón alude al encadenamiento secuencial: se escribe sobre lo que se ha hablado, y se habla acerca de lo que se ha leído. La secuencialidad es inclusiva. Se la propone eslabonada como alternativa ante la secuencialidad parcelada, donde cada *competencia* se programa aislada una de otra, influenciada por la organización temática.

La *integralidad* plantea que en cada eslabón participan como totalidad lingüística la competencia lectora (lectura), la competencia escrita (escritura) y la competencia oral (oralidad), con una de ellas ejerciendo como núcleo formativo del eslabón, y las dos restantes como adjuntos formativos. En términos de aprehendizaje, la integralidad supone la interrelación oral-letrada. La secuencialidad-integralidad eslabonada contiene los momentos didácticos que marcan el aprehendizaje comunicativo.

- Aprender a **leer** implica escribir y hablar.
- Aprender a **hablar** implica leer y escribir.
- Aprender a **escribir** implica hablar y leer.

Figura 23

Modelo secuencial-integral: eslabones formativos comunicativos



La formación de las competencias comunicativas se rige, entonces, por el *eslabonamiento triádico holístico*, en el sentido en que el *eslabón oral* (discutir, debatir, conversar, en torno al tópico en estudio) intercede entre el *eslabón lector* (comprender, interpretar, criticar en torno al tópico desde la lectura de lo producido por otros = acercamiento interpelativo) y el *eslabón escrito* (comentar, explicar, argumentar en torno al tópico desde la escritura producida por uno mismo = acercamiento propositivo). La contradicción entre el *eslabón lector* en que se interactúa con el tópico mediante las voces letradas ajenas (eslabón 1: “comprender el texto ajeno”), y el *eslabón escrito* en que se interactúa con el tópico mediante la voz letrada propia (eslabón 3: “producir el texto propio”), lo resuelve el *eslabón oral* en que se interactúa para discutir los resultados de lectura, con miras a construir los resultados de escritura (eslabón 2: “hablar sobre lo comprendido en los textos escritos por otras autorías, para proyectarse hacia lo producido en un texto escrito por la propia autoría”). En otros términos, dentro de un proyecto de unidad, *leer* y *escribir* son actividades mediadas por el *hablar*: formativamente, la competencia oral opera como interfaz entre la competencia lectora y la competencia escrita.

CAPÍTULO II

MÉTODO Y MATERIALES

2.1. Tipo de investigación

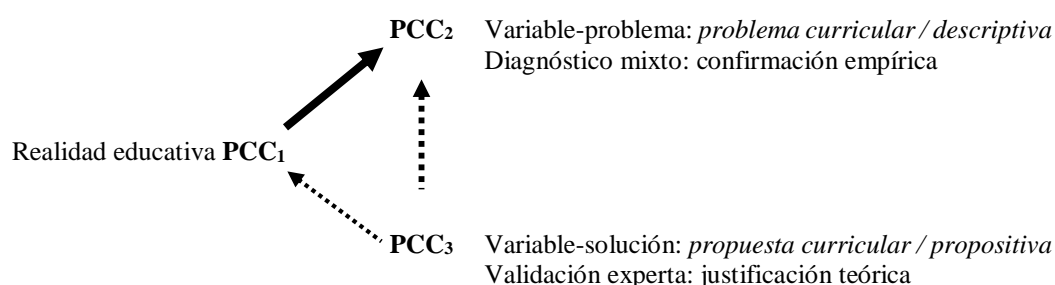
La investigación es descriptivo-propositiva, básica, vincula una variable-problema y una variable-solución en un nivel de solución teórica dentro de un enfoque transformativo correspondiente al paradigma pragmático. La dimensión propositiva proyecta soluciones orientadas a transformar los resultados reportados por la dimensión descriptiva. Ambas dimensiones se implican mutuamente: no se explica lo propositivo sin lo descriptivo (es su fuente empírica) y no se explica lo descriptivo sin lo propositivo (es su solución teórica).

En idea de Hurtado (2000), el estudio descriptivo-propositivo se alinea con la innovación y el diseño, trasciende el estado real de los procesos —“cómo son”— para presentarlos en su posibilidad ideal —“cómo deberían ser”—, tributa propuestas que contienen soluciones a situaciones identificadas como problemas de orden práctico. La propuesta emerge de un diagnóstico que revela “las necesidades del momento o las tendencias futuras” (pp. 325-326).

El rasgo *solución teórica* es una marca distintiva consensuada por las comunidades de educación superior acerca de la naturaleza del estudio descriptivo-propositivo. “La investigación propositiva es una solución teórica a los problemas científicos que encontramos en educación” (Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica, 2020, 2:26’). Este tipo de estudio contribuye con una solución, expresada en el desarrollo de una *propuesta* o iniciativa que contiene un sistema de teorías existentes vinculadas al hecho particular o singular materia de investigación (Universidad Peruana Unión, 2017).

2.2. Diseño de investigación

La dualidad problema/propuesta operó sobre un quehacer educativo real y configuró un diseño triádico confirmativo-justificativo. Una práctica curricular comunicativa **PCC₁** (realidad educativa) reportó empíricamente un problema curricular comunicativo **PCC₂** (variable-problema), sobre el que se construyó modélicamente una propuesta curricular comunicativa **PCC₃** (variable-propuesta). La propuesta proyectó el regreso hacia la solución del problema **PCC₂**, con miras a la transformación de la realidad **PCC₁**. La variable-problema se confirmó empíricamente con un diagnóstico mixto. La variable-solución se justificó teóricamente mediante validación a juicio de experto.



PCC₁: *Práctica curricular comunicativa.* Realidad educativa organizativa del área de Comunicación en la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque.

PCC₂: *Problema curricular comunicativo.* Desarrollo holístico de las competencias comunicativas en EBR de la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque.

PCC₃: *Propuesta curricular comunicativa.* Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación.

La práctica curricular comunicativa correspondió al estado de realidad educativa de una escuela lambayecana, espacio de interacción de un equipo de 4 docentes de Comunicación y 102 estudiantes de las tres secciones de segundo grado de EBR secundaria. El acceso a dicha práctica curricular permitió caracterizar la situación-problema, expresada en un sistema de tensiones recurrentes constatadas en los modos de programar el desarrollo holístico de las competencias comunicativas. La situación-problema fue la condición fáctica para construir el modelo organizativo curricular secuencial-integral de área.

2.3. Procedimiento de investigación

La confirmación empírica de la variable-problema y la justificación teórica de la variable-propuesta se efectuaron dentro de sendos procedimientos investigativos: concreción empírica y construcción modelica.

En la **concreción empírica** (descriptiva), el diagnóstico mixto de la realidad organizativa del área de Comunicación reportó una práctica curricular aún no emparentada con el desarrollo holístico de las competencias comunicativas, rasgo de realidad identificado en situaciones de ejecución de lo programado (sesiones de aprendizaje) y en la información contenida en los instrumentos de planeación oficial del área (“programación anual”, “planificación de unidad didáctica”, “planificación de sesión de aprendizaje”), en los instrumentos de registro evaluativo (consolidado de resultados de aprendizaje), más un documento general normativo formativo (gestión del aprendizaje).

En la **construcción modelica** (propositiva), se concibió el modelo de organización secuencial-integral del área de Comunicación, centrado y orientado hacia el desarrollo holístico de las competencias comunicativas, un modelo formulado genéticamente y cimentado en la condición integrada de cuatro categorías matrices (formación humana; diseño curricular; competencia lingüística; oralidad-literacidad), procedentes de cuatro entradas epistémica (teoría de la formación humana; modelo desarrollador del diseño curricular por competencias; teoría de la competencia lingüística; modelo ecológico de la literacidad). El diseño del modelo incluye la fundamentación (fundamentos epistémicos), concepción (principios organizativos) y estructuración (lineamientos organizativos).

2.4. Población y muestra

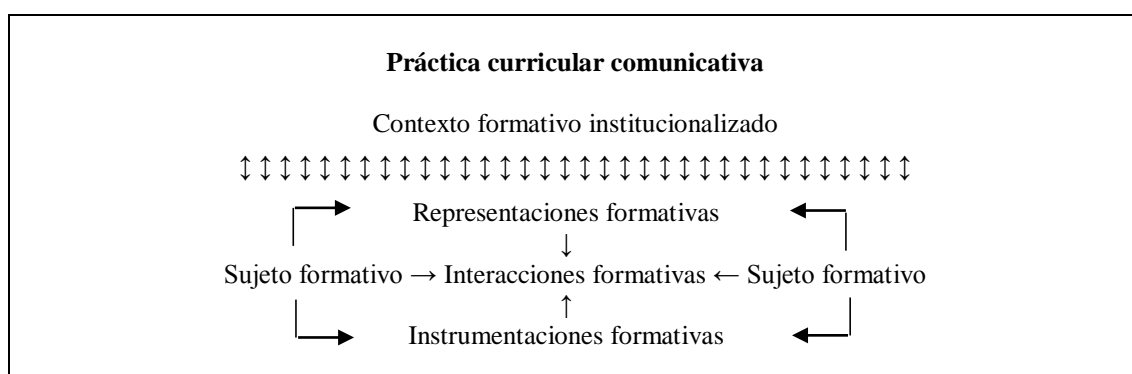
La población y muestra de estudio se delinearon cualitativamente (Serbia, 2007; Martínez-Salgado, 2012) desde la base aportada por la categoría *práctica social* (Barton y Hamilton, 2004). El sentido de esta categoría se extrapoló al espacio escolarizado del área de Comunicación en condición de *práctica curricular comunicativa*, delimitada como

Interacciones formativas efectuadas por sujetos formativos, mediadas por representaciones formativas e instrumentaciones formativas en contextos formativos institucionalizados.

Esta acepción fue la base de la distribución categorial sistémica (Figura 24).

Figura 24

Sistema categorial de la práctica curricular comunicativa



Sobre la base de sistema categorial se delimitaron las unidades de análisis (referentes conceptuales) y unidades de observación (referentes empíricos) (Azcona et al., 2013) (Figura 25):

Figura 25

Unidades de análisis y unidades de observación en la práctica curricular comunicativa

Metacategoría	Unidades de análisis <i>Referentes conceptuales</i>		Unidades de observación <i>Referentes empíricos</i>	
Práctica curricular comunicativa (En el área de Comunicación)	I	Sujetos formativos	102 estudiantes 2.º grado EBR secundaria	Ejecución didáctica
	II	Representaciones formativas	2 docentes del área de Comunicación	
	III	Interacciones formativas	3 sesiones de aprendizaje	
	IV	Instrumentaciones formativas	1 Proyecto Curricular Institucional, PCI (2011)	Planificación Curricular
			1 programación anual	
			1 planificación de unidad didáctica	
			3 planificaciones de sesiones de aprendizaje	
			3 actas consolidadas de evaluación integral	Evaluación del aprendizaje
	V	Contexto formativo institucionalizado	1 diseño curricular oficial (Diseño Curricular Nacional, DCN, 2009; 2015)	Planificación curricular
			1 modelo formativo (Modelo Jornada Escolar Completa, JEC, (2014)	

Nota: Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)

La IES “San Martín” de Lambayeque fue seleccionada por afinidad del investigador con integrantes del equipo docente de Comunicación, vínculos profesionales dados en participaciones conjuntas en diferentes actividades de capacitación, actualización y especialización docente, realizadas en distintos lapsos del tramo 2000-2017.

En condición de sujetos formativos, se seleccionó 2 docentes del área de Comunicación y los 102 estudiantes de segundo grado de estudios, organizados en tres secciones: A, 34 estudiantes; B, 36 estudiantes; C, 32 estudiantes (Tabla 1):

Tabla 1

Número de estudiantes de segundo grado de Educación Básica Regular secundaria, año 2017

Grado	Secciones	Número de estudiantes
2.º	A	34
	B	36
	C	32
Total general		102

Nota: Actas de la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque.

Las tres secciones tuvieron al inicio del año escolar una distribución casi uniforme de estudiantes matriculados por aula. La diferencia numérica se explica por las situaciones de traslado de 4 estudiantes (1 de 2.º A; 3 de 2.º C) y retiro de 3 estudiantes (1 de 2.º A; 2 de 2.º C).

2.5. Métodos, técnicas e instrumentos

En general, el estudio utilizó, en sentido descriptivo-propositivo, principios y líneas trazados por los métodos de *estudio de caso* (Martínez, 2006; Simons, 2009) y de *teoría fundamentada* (Giraldo, 2011; Schettini y Cortazzo, 2015). Con los aportes del estudio de caso, se describió la práctica curricular comunicativa de docentes y estudiantes singulares en un área particular, en una escuela específica. Con la teoría fundamentada, los resultados descriptivos se orientaron hacia la construcción propositiva de los fundamentos y concepciones del modelo secuencial-integral de organización curricular de área.

Las técnicas e instrumentos se ordenaron según los momentos descriptivo y propositivo, con el añadido que en la concreción empírica las técnicas e instrumentos se dispusieron y utilizaron según las acciones de recolección y análisis de datos, atendiendo la condición primaria y secundaria de la información recolectada (Sabino, 1992). La Figura 26 presenta el ordenamiento sistemático de los métodos, técnicas e instrumentos, dispuestos según la lógica interna instituida por el vínculo entre variable-problema (descriptiva) y variable-propuesta (propositiva).

Figura 26

Sistema de métodos, técnicas e instrumentos del estudio descriptivo-propositivo

Variables	Momentos	Métodos	Técnicas			Instrumentos
Variable-problema: desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular secundaria Descriptiva [Confirmada mediante diagnóstico mixto]	Concreción Empírica	Estudio de caso	Recolección de datos	Primarias	Observación externa directa	Pauta de registro de campo
					Entrevista semiestructurada	Pauta de entrevista por tópicos
				Secundarias	Búsqueda documental	Matriz de búsqueda de documentos oficiales
			Análisis de datos	Cualitativo	Análisis de contenido	Matriz de análisis de contenido interactivo didáctico
						Matriz de análisis de contenido interactivo conversacional
						Matriz de análisis de contenido instrumental formativo
Cuantitativo	Análisis estadístico-descriptivo	Herramienta Excel				
Variable-propuesta: modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación Propositiva [Justificada mediante validación teórica]	Construcción modelica	Teoría fundamentada	Modelación genética			Matriz de modelación

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se efectuó con técnicas cualitativas y de búsqueda documental, según la naturaleza primaria y secundaria de los datos (Tamayo, 2003). Las técnicas cualitativas fueron la observación externa directa (Guber, 2001) y la entrevista semiestructurada (Martínez, 2007; Díaz-Bravo et al., 2013).

- La *observación externa directa* y la *pauta de registro de campo* se aplicaron a las interacciones formativas docente-estudiantes, acontecidas en 3 sesiones de aprendizaje del área de Comunicación —de la III unidad didáctica programada—, en un total de 6 horas de acción pedagógica, equivalente a 240' de grabación (Anexo A). Las sesiones observadas fueron grabadas en audio y se transcribieron en la modalidad indicada de pautas de registro de campo (Anexo A).
- La *entrevista semiestructurada* y la *pauta de entrevista por tópicos* se aplicaron a 1 integrante del equipo docente de Comunicación, en conversaciones acerca de tópicos curriculares, didácticos, evaluativos. La entrevista se registró en pautas respectivas de entrevista (Anexo B).
- La *búsqueda documental* y la *matriz de búsqueda de documentos* identificó los instrumentos escolares de acción curricular, didáctica, evaluativa), medios letrados que enmarcan, regulan y acompañan la labor formativa en el área de Comunicación, espacios de escritura oficial, en que las competencias comunicativas tienen distintos modos de aparición, yendo de lo formativo general a lo formativo concreto. Para el caso, se utilizó una matriz de búsqueda de documentos oficiales (Anexo C).

Técnicas e instrumentos de análisis de datos

- El *análisis de contenido* y las *matrices de análisis de contenido* tuvieron como propósito identificar las características específicas de los elementos y componentes formativos, tal y como han sido contruidos y expuestos en los documentos

escritos, esto, con la finalidad de explicar su condición de fenómenos sociales puestos bajo investigación (Fernández, 2002, p. 37). Por su carácter no intrusivo, el análisis de contenido actuó sobre datos estructurados y no estructurados, considerando el contexto formativo con intenciones de interpretación (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 46). Se dispuso de sendas *matrices de análisis de contenido*: matriz de análisis de contenido interactivo didáctico, para los registros de campo de las sesiones de aprendizaje (Anexo D); matriz de análisis de contenido interactivo conversacional, para las entrevistas con los docentes (Anexo E), y matriz de análisis de contenido instrumental formativo, para los documentos formativos leídos curriculares, didácticos y evaluativos (Anexo F).

- El *análisis estadístico-descriptivo* y la *herramienta Excel* se aplicaron a los datos de los documentos evaluativos de resultados de aprendizaje comunicativo, en su especificidad de análisis de sumariación de datos, con atención pertinente de la centralización (promedio) y dispersión (desviación estándar).

Técnica e instrumento de construcción modélica

- La *modelación genética* y la *matriz de modelación*, orientaron la construcción y constitución de la propuesta. La modelación teórica es un proceso de “transmisión de la información esencial de los caracteres de un sistema de conocimiento a otro”, transferencia que ocurre mediante la abstracción, pues “un sistema de conocimientos nuevo debe tener rasgos análogos con sus fundamentos teóricos, pero a la vez debe mostrar cualidades únicas de él, como entidad independiente con vida propia” (Reyes y Bringas, 2006, p. 9). La modelación sistematiza conocimiento con fines de uso práctico. La matriz de modelación (Anexo G) permitió construir

y constituir la propuesta modelica secuencial-integral alternativa, en la etapa de diseño de propuesta (fase propositiva de estudio).

2.6. Materiales y equipos

Los materiales y equipos básicos utilizados fueron celular con sistema de grabación de audio y cámara fotográfica, cuaderno de notas y laptop.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados

Los resultados de estudio se ordenan acorde con las dos entradas de investigación: descriptiva y propositiva. La entrada descriptiva confirma la situación-problema (diagnosticada), y la entrada propositiva formula la propuesta-solución (modelada), aporta la estructura que complementa operativamente la fundamentación y concepción expuestas en el Capítulo I.

3.1.1. Problema curricular comunicativo: tensiones recurrentes

El problema curricular comunicativo se delineó en las prácticas organizativas del área de Comunicación, en la Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, mediante la observación de un segmento de su actividad formativa, en el año escolar 2017. El problema se expresa en un sistema de *tensiones recurrentes* identificadas en acciones y productos de programación, ejecución y evaluación de las competencias comunicativas de estudiantes de EBR secundaria (segundo grado). Se entiende por *tensión recurrente* la convergencia reiterada de dos acciones, percepciones o situaciones en relación contradictoria, ambas tienden hacia sentidos diferentes u opuestos. La tensión alude la condición dialéctica y contradictoria de los procesos sociales, en este caso, los procesos educativos. Las tensiones detectadas se evidencian en datos primarios y secundarios de *organización curricular* (“programación anual”, “planificación de unidad didáctica”, “planificación de sesión de aprendizaje”), *ejecución didáctica* (sesiones de aprendizaje), *instrumentación formativa* (actas de evaluación) e *instrumentación normativa* (diseño curricular de alcance nacional, proyecto curricular de alcance institucional, modelo de servicio educativo de Jornada Escolar Completa). “Conocer la realidad significa encontrar

en ella aquellas *características* que permitan destacar sus principales rasgos o atributos (...) el diagnóstico es la caracterización del objeto de investigación en su estado inicial” (Álvarez y Sierra, 2004, pp. 153 y 155).

En el diagnóstico se asumió las prácticas curriculares como *prácticas sociales*, procesos “que conectan a las personas entre sí [e] incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”, “toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos”; las prácticas se constituyen y construyen en las “relaciones interpersonales dentro de grupos y comunidades”, relacionan lo “individual” y “social” (Barton y Hamilton, 2004, pp. 112-113). Las prácticas son formas sociales de hacer-saber-ser, trascienden la dimensión metodológica y revelan que “la escuela es un escenario de la vida cotidiana donde se gratifica y se sanciona; donde se enseña el conocimiento legitimado y la conducta esperada por la sociedad” (Ordaz, 2009, p. 10).

En la descripción del estado situacional curricular comunicativo, la **recolección de datos** se realizó aplicando técnicas e instrumentos de registro del hacer (interacciones), saber (representaciones), instrumentos (instrumentaciones) y contexto (contextualizaciones), dimensiones de la práctica social:

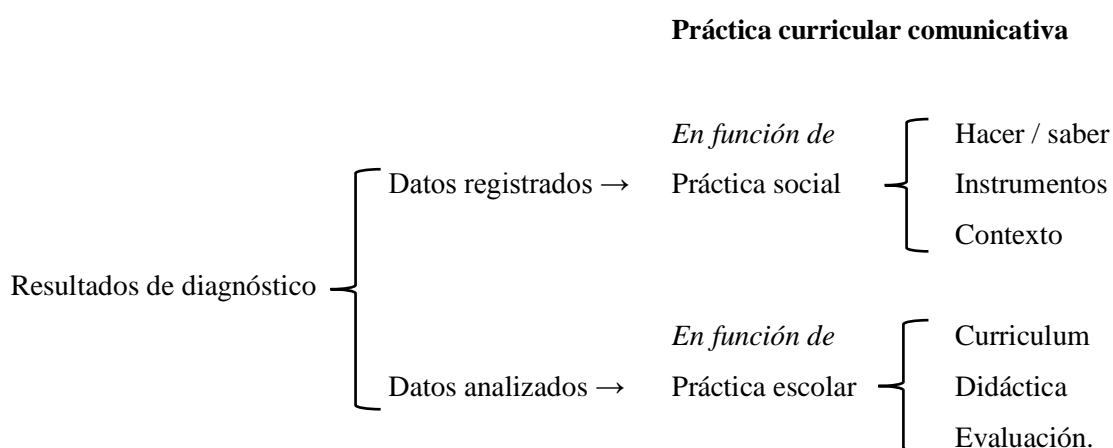
- a) *Hacer*: observación participante externa de tres sesiones de aprendizaje de Comunicación en las tres aulas que conforman el segundo grado de estudios.
- b) *Saber*: entrevista semiestructurada a 1 docente del área de Comunicación.
- c) *Instrumentos*: búsqueda e identificación documental de diez herramientas letradas formativas institucionales, entre curriculares, didácticas y evaluativas.
- d) *Contexto*: búsqueda e identificación documental de dos herramientas letradas formativas nacionales curriculares (Figura 27).

- Análisis del área y competencias **programadas** (curricularmente).
- Análisis del área y competencias **mediadas** (didácticamente).
- Análisis del área y competencias **juzgadas** (evaluativamente).

El *registro de datos* se realizó de manera cuadripartita atendiendo la práctica curricular como práctica social (mirada etnográfica). El *análisis de datos* se efectuó de manera tripartita en atención de la práctica curricular como práctica escolar (mirada oficial) (Figura 28).

Figura 28

Patrón conceptual de registro y análisis de datos: práctica social y práctica escolar



Los datos analizados aportaron información diagnóstica ordenable en tensiones correspondientes a los tres espacios formativos escolarizados: planes (curriculum), sesiones (didáctica) y actas (evaluación).

- ¿Qué tensiones comunicativas curriculares? ... En los planes.
- ¿Qué tensiones comunicativas didácticas? ... En los sesiones.
- ¿Qué tensiones comunicativas evaluativas? ... En las actas.

3.1.1.1. Tensiones comunicativas curriculares (en los planes)

En el lapso 2013-2016, la propuesta curricular nacional, como organización mayor de la educación básica, pasó por una etapa oficial de transición, propia del cambio de un “denso” *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*, DCN 2009 (Resolución n.º 0440-2008-ED, 15 de diciembre de 2008), por un nuevo y “claro” *Currículo Nacional de la Educación Básica*, CNEB 2016 (Resolución n.º 281-2016-MINEDU, 2 de junio de 2016). Cambios curriculares que se correspondían con los cambios políticos de entonces, pues el 28 de julio del 2011 había iniciado su gestión presidencial Ollanta Humala Tasso, quien habría de gobernar hasta el 28 de julio de 2016, etapa inmediata siguiente al segundo gobierno de Alan García Pérez.

En el trecho de uno a otro momento (del DCN al CNEB), como manifestación transicional del cambio, circularon tres versiones en consulta de un *Marco Curricular Nacional* (Ministerio de Educación, 2013c, 2014a, 2014b) y una versión modificada del DCN (Resolución n.º 199-2015-MINEDU, 25 de marzo de 2015). El *Marco* y el DCN modificado fueron los antecedentes curriculares oficiales del nuevo CNEB que hubo de oficializarse el año 2016.

El cambio curricular también trajo consigo nuevas decisiones organizativas en la didáctica y la evaluación, entendidas como soportes necesarios del curriculum, pues si bien el curriculum proyecta los aprendizajes a lograr, la didáctica moviliza las estrategias de logro de esos aprendizajes proyectados, y la evaluación acompaña el hacer didáctico, juzgando y verificando los aprendizajes en sus estados de proceso y logro. De este modo el cambio curricular implicó la circulación oficial, desde el 2013, respectivamente, de

Rutas del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2013a) y *Mapas de progreso del aprendizaje* (Ministerio de Educación, 2013b), instrumentos que desde años anteriores al 2013 ya circulaban como documentos de trabajo, en consulta y construcción.

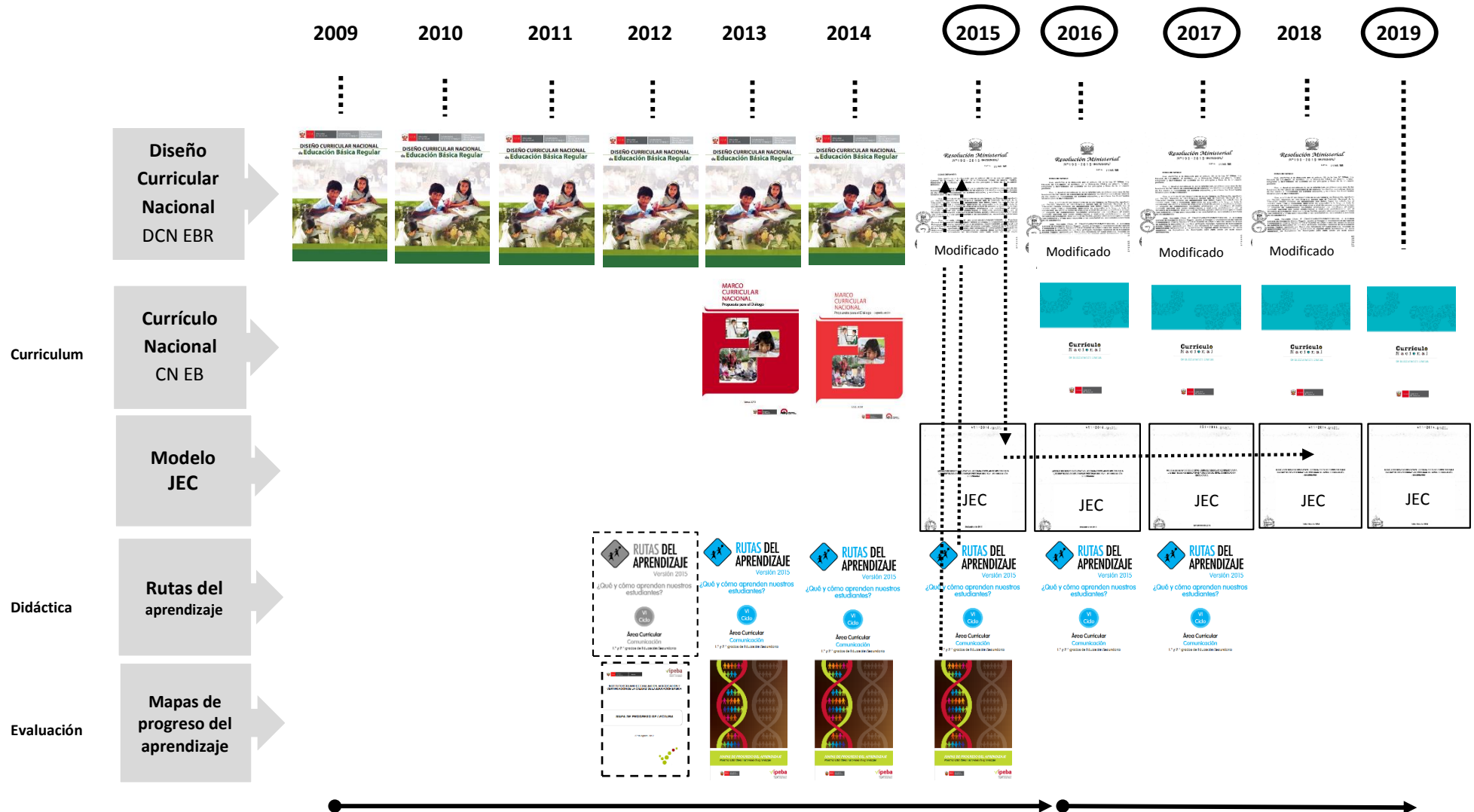
Estas variaciones oficiales del bloque curriculum-didáctica-evaluación, materializaban la línea de política educativa nacional de “gestión del currículo para la enseñanza efectiva y orientada a aprendizajes”, expuesta en el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación, PESEM, 2012-2016 (Resolución Ministerial n.º 0518-2012-ED, 19 de diciembre de 2012),

Aún más, el 2014, se creó, para la educación secundaria, el Modelo de servicio de Jornada Escolar Completa, JEC (Resolución n.º 451-2014-MINEDU, 30 de setiembre de 2014). Una de las 15 instituciones educativas piloto de la JEC, en la región de Lambayeque, fue la Institución Educativa Secundaria “San Martín”.

Por ende, en este escenario educativo, se dio pie a un panorama de cambio que siguió cuatro líneas de transición y coexistencia de propuestas, tal como se grafica en la Figura 29, donde se implican las líneas curricular, didáctica y evaluación. Esta mirada y acción de cambio curricular nacional macro fue tensionado y se extrapoló al quehacer curricular institucional micro, estableciéndose una situación global de contradicciones formativas en su organización y ejecución.

Figura 29

Línea de tiempo curricular: del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular al Currículo Nacional de Educación Básica (implementaciones)



Tensión nacional: tránsito curricular

Según se ha mencionado, la principal tensión curricular nacional tuvo su base en las perspectivas y decisiones políticas tomadas por el Estado para incorporar en la educación peruana, en el intervalo 2013-2016, un nuevo sistema que cohesione formativamente el curriculum (marco curricular nacional), la didáctica (rutas pedagógicas) y la evaluación (estándares nacionales de aprendizaje). Esta decisión de cambio trajo consigo una situación de *tránsito curricular* caracterizado por la convergencia del Diseño Curricular Nacional “modificado parcialmente”, el Modelo JEC, las Rutas del aprendizaje, los Mapas de progreso y el mismo nuevo Currículo Nacional, como producto proyectado.

La tensión curricular se visibilizó en el mismo proceso de cambio, pues los fundamentos fácticos del cambio curricular nacional, se expresaron en un conjunto de refutaciones planteadas al DCN 2009, específicamente, se cuestionó su densidad, su desconexión interna, ambigüedad y la falta de apoyo y acompañamiento a los procesos formativos con miras al logro de resultados, estas objeciones se efectuaron aun cuando se reconocía los aportes que dicho documento había realizado con el giro pedagógico hacia el enfoque por competencias y la “articulación de los niveles de inicial, primaria y secundaria” (Ministerio de Educación, 2013c, pp. 9-10).

Asimismo, el cambio curricular nacional declaraba garantizar la continuidad en la atención de las líneas internacionales de cambio educativo, las perspectivas de los principios y fines oficiales de la educación peruana, la permanencia del “tipo de aprendizajes” de la “política 6 del Proyecto Educativo Nacional [al 2021]” y los “11 propósitos de aprendizaje al 2021” que sustentaban las intenciones formativas del mismo DCN (p. 11).

El cambio curricular nacional, en verdad, no obedecía solamente a la sustitución de un plan curricular mayor por otro, sino que implicaba un matiz conceptual acerca del paso desde un currículo nacional “único” (el DCN 2009) hacia un currículo nacional “marco”; ir desde una perspectiva que *cierra y unifica*, a una perspectiva común que *abre y diversifica*, que brinda opciones de contextualización curricular mediante el planteamiento de los “currículos regionales” (p. 10). Para el Ministerio de Educación (2013c), “este tránsito suponía (...) avanzar hacia un currículo menos denso, más claro, más coherente y, por lo tanto más accesible a los docentes; y un currículo apoyado en las condiciones objetivas que lo hicieran realmente viable” (p. 10). Aun cuando en este escenario de cambios, se declara el protagonismo de los currículos regionales, en las entrelíneas se percibía que su acción formativa continuaba siendo pensada como “complementaria”, de adecuación o adaptación, circunscritos a la condición de adecuaciones regionales respecto a un marco común mayor.

El marco curricular proyectado tenía como núcleo una propuesta de ocho aprendizajes fundamentales (competencias generales), englobantes de competencias específicas, desagregados en capacidades. Uno de los ocho aprendizajes era *comunicativo*: “Comunicarse con eficacia para su desarrollo personal y la convivencia social” (p. 17). En conjunto, los ocho aprendizajes fundamentales constituían la formación común de la totalidad de estudiantes de inicial, primaria y secundaria, y no solo se declaraba su conexión con las tendencias formativas internacionales y los ideales de las políticas nacionales, sino que también se instalaban como *un elemento* en una red de relaciones curriculares que los enlazaba de manera multivariada con un bloque de desafíos situacionales (“desarrollo económico y competitividad”, “equidad y justicia”, “democracia y Estado de derecho”,

“eficiencia, transparencia y descentralización del Estado”); con el sentido educativo cohesionador a nivel de país y la condición de aprendizajes no teóricos, sino aplicados a situaciones reales retadoras; con su índole de aprendizajes regidos por el principio de “todos para uno y uno para todos”; con su proceso de adquisición “progresiva y medible”, unificada y particularizada en escenarios sociales diversos, con “repertorios pedagógicos” diversos en “escenarios de aprendizaje” plurales y rutas formativas según los contextos regionales, disponiendo, por ejemplo, de la “pedagogía de proyectos” o el “aprendizaje basado en problemas”; con la integración curricular, didáctica y evaluativa; con su articulación con otros sistemas y políticas que van en el mismo sentido de cierre de brechas formativas (“marco de buen desempeño docente”, “programa de formación docente en servicio”, “estrategia de acompañamiento pedagógico”, “marco de buen desempeño directivo escolar”, “programa de formación de directores”); por último, con el “monitoreo permanente de su aplicación en aula” (pp. 12-24). El proceso de tránsito operado en el plan formativo nacional, tuvo una marcha generadora de contradicciones, identificable en cinco situaciones curriculares nacionales:

- a) **Primera situación.** El cambio curricular proyectado hasta el 2016, fue gradual; hubo tres versiones de *Marco Curricular Nacional* (una el 2013; dos, el 2014), a modo de documentos de trabajo, dando cumplimiento político a la etapa de consulta nacional de la propuesta. El *Marco* ocupaba el espacio que su mismo nombre declaraba, ser un curriculum que *enmarque* los aprendizajes fundamentales, los cuales, para ser *logrados* requerían de un ejecutor didáctico (*Rutas*) y para ser *verificados* en su avance y resultados, exigían de un validador evaluativo (*Mapas*). La versión resultante, sin embargo, no se oficializó con la denominación de *Marco*

sino de *Currículo Nacional de Educación Básica* (el año 2016), empero, se reconoció que el nuevo curriculum tiene un sentido de “marco curricular nacional” y su elaboración se basa en el “proceso de consulta amplia a nivel nacional entre el 2012 y el 2016” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 4).

- b) **Segunda situación.** Ubicado en la gradualidad del cambio, el DCN 2009 tuvo una versión modificada que rigió, en educación secundaria, del 2015 al 2018; en ese tramo, en los años 2016, 2017 y 2018, esa versión modificada, portadora de los lineamientos de *rutasy mapas*, coexistió con el nuevo CNEB 2016, pues, este, en secundaria, empezó a regir plenamente el 2019.
- c) **Tercera situación.** La derivación lógica esperable era *marco* (curriculum) → *rutasy mapas* (didáctica) → *mapas* (evaluación), no obstante, en realidad, según los años de publicación de los documentos, la relación se dio como *rutasy mapas* (didáctica) → *mapas* (evaluación) → *marco* (curriculum). Empezaron a circular los derivados sin que aún se haya hecho público el espacio matriz de donde derivaban. Además, las *rutasy mapas* publicados no cubrían todas las áreas curriculares, se focalizaron en un número reducido de ellas, una de las cuales fue Comunicación (Lenguaje).
- d) **Cuarta situación.** En 2013-2014, el tránsito curricular nacional conllevó la tensión entre un solitario DCN y un bloque fuerte conformado por la propuesta en construcción del *Marco*, la novedad estratégica de *Rutasy mapas* y la presencia emergente de *Mapas*, bloque que se movía en conjunto de cara a su posicionamiento definitivo previsto para el año 2016. Si bien el DCN aún mantenía su vigencia oficial,

su realización didáctica era ya cubierta por *Rutas*, y su realización evaluativa era presionada por la mirada estandarizada de *Mapas*. Así, el ideal educativo oficial de integrar en una sola dinámica formativa lo curricular, didáctico y evaluativo, esta vez, funcionaba escindido, con una brecha notoria entre lo que curricularmente regía (DCN) y lo que didácticamente acontecía (*Rutas*). La didáctica de *Rutas* no era la didáctica que habría de concretar los lineamientos de un DCN vigente, sino más bien era la didáctica que concretaba los enfoques y lineamientos de un *Marco* emergente, de ahí la necesidad de oficializar una versión “modificada” del DCN, el 2015, en que se cambiaba las “competencias y capacidades de algunas áreas curriculares” —entre ellas, Comunicación—, y se incorporaba “indicadores de desempeño para cada grado y/o ciclo, según corresponda”, argumentando búsqueda de “claridad”, “precisión” y “viabilidad” en la aplicación de las competencias. La brecha entre curriculum y didáctica, con una estrategia desligada de lo vigente y atenta a lo emergente, fue un efecto claro del tránsito curricular que se experimentaba.

- e) ***Quinta situación.*** Desde el 2015, en este escenario de tránsito curricular nacional, en educación secundaria, hizo su ingreso en mil instituciones educativas públicas piloto, como se ha indicado, el Modelo JEC, cuyas herramientas pedagógicas para la labor de aula se sustentaron en el DCN modificado, en el tramo 2015-2018, y en el nuevo CNEB desde el 2019. El Modelo JEC fue creado el 2014 para cubrir gradualmente la totalidad de escuelas de educación secundaria hacia el 2021. El nombre oficial fue *Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria* (Ministerio de Educación, 2014e). El eje central de su propuesta y organización fue el factor temporal (“completa”),

apoyado, en bases legales, de calidad, formativas y de gestión, con el objetivo de “mejorar la calidad ampliando las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes de instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria” (Ministerio de Educación, s. f.). Su línea formativa central fue la proyección *profesional y laboral con calidad*, la búsqueda de una escuela básica secundaria que genere las condiciones preparatorias para que sus egresados dispongan de mayores oportunidades de aprendizaje, con miras a su futuro formación profesional y a su inserción en el mundo laboral. La JEC incrementó 10 horas pedagógicas semanales en la jornada escolar habitual, introdujo el acompañamiento al estudiante a través de tutoría y reforzamiento pedagógico, en vía de formación integral, que supere lo propiamente cognoscitivo. En lo curricular, la JEC se situó con sus propias herramientas curriculares (programaciones anuales, planificaciones de unidades, planificaciones de sesiones), aptas para ser ejecutadas, previa adecuación, en el trabajo institucional específico de las escuelas piloto. Estas herramientas curriculares se conectaban con la versión modificada del DCN, es decir, con la versión de tránsito curricular nacional. La puesta a disposición de estas herramientas no solo cubrían una etapa de interiorización gradual del propio Modelo JEC, sino también orientaban la labor de aula a partir del Modelo.

Bajo estas consideraciones, se estuvo ante un *tránsito curricular nacional* tensionado en sus propuestas, tensión proyectada directamente hacia las acciones formativas de las instituciones educativas. Queda claro que desde el 2013, *Rutas* y *Mapas* fueron el soporte del cambio curricular. En el nuevo CNEB, *Rutas* declina (como didáctica) y *Mapas* se fortalece (como evaluación).

Tensión institucional: tránsito comunicativo

El año 2107, la IES “San Martín” de Lambayeque se halló situada en este contexto de tránsito nacional, y con el Modelo JEC en su tercer año de ejecución. Las líneas alternativas de *Rutas* y *Mapas*, ya insertas oficialmente en el contenido del DCN modificado, operaban en las prácticas curriculares, didácticas y evaluativas del área de Comunicación mediante las “herramientas pedagógicas para desarrollar competencias”, alojadas en la plataforma JEC, principalmente, la programación anual, la planificación de unidades y la planificación de sesiones, instrumentaciones que se aplicaban, sea parcial o totalmente, en la ejecución formativa de área, en atención del componente de “apoyo pedagógico a los profesores”, rol previsto en las estrategias de la JEC. *“El referente curricular fueron las programaciones que publicó el Modelo JEC en su plataforma. Esas programaciones se basaban en el DCN modificado del 2015”* (Entrevista semiestructurada a docente del área).

Con estas aplicaciones y replicaciones, se cubría, además, la etapa paralela de interiorización gradual del Modelo, proceso que se materializaba a través de las capacitaciones que buscaban articularlo con el Proyecto Curricular Institucional PCI y los marcos del *nuevo* CNEB. La meta ideal curricular para la institución educativa consistía en que el Modelo JEC y el nuevo CNEB hallen su punto de confluencia en los espacios curriculares del PCI, instrumento que concentra la identidad de la propuesta institucional diversificada. Esta meta curricular institucional aún estaba en la agenda de la escuela, abocada, en este trayecto, en la consolidación de las versiones de *Rutas* y *Mapas* en las prácticas reales de aula. El tránsito nacional también era tránsito institucional, esta vez, teniendo en la mira la condición propositiva del PCI.

El producto de la primera capacitación para directivos JEC, el año 2015, se concentró en la elaboración del Plan Anual de Trabajo, PAT, cuyo objetivo era dar cuenta de la gestión de la escuela a través de los 8 compromisos. El primer compromiso estaba referido al progreso del aprendizaje, en base a los estándares del mapa de progreso. El segundo compromiso era sobre deserción escolar; el tercero, sobre calendarización; el cuarto, sobre el tiempo en las sesiones; el quinto, sobre el uso de las Rutas de Aprendizaje; el sexto, sobre el uso de materiales en la sesión; el séptimo sobre el clima institucional, y el octavo sobre las actividades del PAT. Los otros documentos de gestión, como el PEI y el PCI no formaron parte de esa atención y no ingresaron en un proceso de actualización. Recién, a partir del 2016, ya hubo capacitación para los directivos, para actualizar el PEI, pero no se incluyó el PCI, el cual requería de propuestas de atención metodológica, no había aún capacitaciones relacionadas con el PCI (Entrevista semiestructurada a docente del área).

Se entiende, entonces, que la IES “San Martín” enfrentó y resolvió con salidas prácticas las tareas de programación del área para su puesta en acción en un año escolar. El Modelo JEC tomó el rol central curricular y didáctico institucional, sus modos de organizar el área de Comunicación, las competencias comunicativas, los estándares-meta e indicadores de desempeños, en la programación anual, planificación de unidad y planificación de sesión, fueron los instrumentos de labor formativa el año escolar 2017, se mantuvo la tendencia iniciada el 2015, continuada el 2016 y extendida hacia el 2018. La elección de la institución como piloto JEC conllevó que proceda a alinear el sentido educativo comunicativo a los tiempos, enfoques y lineamientos de un Modelo en marcha.

Las herramientas pedagógicas JEC, por ende, trasladaban la tensión curricular nacional hacia los microcurrículos institucionales, y desde estos espacios organizativos de área, hacia los espacios ejecutivos didácticos de aula.

Esta extrapolación del tránsito curricular nacional al espacio institucional, configuró en el trabajo curricular del área de Comunicación una situación de *tránsito comunicativo*: las “herramientas pedagógicas” de la JEC operaban como engranaje o territorio común que acogía la tensión entre un DCN 2015 declinante y un CNEB 2016 emergente, lo nuevo presente en lo viejo, a través de las modificaciones oficializadas que introducían lo propuesto por *Rutas y Mapas* (Figura 30).

El rol de las “herramientas pedagógicas” cumplía una función sustitutoria transitoria, de requerimiento inmediato, pues cubría el rol aún no constituido del PCI como generador de una programación anual adecuada al sentido formativo del conjunto JEC + DCN modificado. Lo esperable, en la lógica curricular derivativa oficial, era que la programación anual sea la puesta en acción del PCI en un año escolar, pero de un PCI que ya registre la propuesta JEC, un vínculo microcurricular atendible productivamente por el quehacer mismo de la institución, es decir, un proceso necesario por su carácter institucional y contextual. Sin embargo, en los escenarios de aplicación vertical e inmediata del Modelo JEC en los colegios piloto, la construcción del nexo PCI-programación anual aún demandaba de plazos mayores y se exigía contar ya con las programaciones anuales y los planes de unidades y sesiones para atender el desarrollo de cada año escolar. Es decir, las “herramientas pedagógicas” derivaron en una solución práctica a un problema cuya solución requería de plazos graduales. Lo microcurricular, entonces, estaba siendo mirado como un proceso en construcción, llevado a cabo a la par que la ejecución de cada año escolar.

Figura 30

Tránsito curricular comunicativo en la IES “San Martín” de Lambayeque (2017)

Educación Básica Regular secundaria								
Niveles de sistematicidad formativa curricular		Concepción	Estructuración					
		Enfoque	Problema	Propósito	Contenido	Método	Evaluación	
P A Í S	DCN 2015 modificado	[Enfoque EBR al 2021]	[Fundamentos EBR al 2021]	[Fines EBR • Objetivos EBR • Propósitos EBR al 2021 • Logros educativos • Temas transversales] Competencias y capacidades comunicativas RUTAS	[Plan de estudios] [Áreas curriculares] Área de Comunicación	[Lineamientos de diversificación curricular Orientaciones metodológicas de programación]	[Evaluación de los aprendizajes] Indicadores de desempeños MAPAS	
	JEC 2014	Enfoques pedagógicos Enfoques de gestión	Justificación Puntos críticos	Finalidad Objetivo general Objetivos específicos	Plan de estudios Áreas curriculares [“Área de Comunicación”] “Unidades didácticas” “Sesiones de aprendizaje”	Componente pedagógico Componente de gestión Componente de soporte	-	
I N S T I T U C I Ó N	PCI 2011	-	Demanda educativa Demanda priorizada	Propósito fundamental Objetivos estratégicos Valores y actitudes	///////// Plan de estudios Áreas curriculares [Área de Comunicación] Proyectos de aprendizaje Unidades de aprendizaje Teorías del lenguaje Conocimiento diversificado /////////	Lineamientos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje	Lineamientos para la evaluación	
		Enfoque comunicativo	Problemas institucionales Potencialidades institucionales	Competencias comunicativas Capacidades comunicativas diversificadas		-	-	
	Programación anual JEC	[Enfoque comunicativo]	[...]	Competencias comunicativas Capacidades comunicativas	Campos temáticos Organización de unidades	Estrategias metodológicas alternativas	Metas de aprendizaje comunicativo	
	Planificación de unidad JEC	[Enfoque comunicativo]	Situación significativa	Aprendizajes esperados. Competencias y capacidades comunicativas	Campos temáticos	Secuencia de sesiones Materiales básicos	Situación de evaluación Indicadores	
	Planificación de sesión JEC	[Enfoque comunicativo]	[Situación significativa]	Aprendizajes esperados. Competencias y capacidades comunicativas	Campos temáticos	Secuencia didáctica Materiales o recursos Anexos	Indicadores Tarea a trabajar en casa	
				S1	Comprensión textos orales			Tradición
					Se expresa oralmente			
S2				Comprensión textos escritos	Géneros literarios			
				Interactúa textos literarios				
S6	Comprensión textos orales	Pregones de Lima de antaño						
	Se expresa oralmente							
			Interactúa textos literarios					
	Transición hacia lo holístico...	Enfoque comunicativo	Problema significativo	Competencias y capacidades el desarrollo integrado	Clases textuales	Secuencialidad funcional	Metas evidenciadas	

El tránsito curricular comunicativo se expresó en dos transiciones, ambas intencionales: (a) una transición de intenciones formativas comunicativas (competencias y capacidades, en dirección de *Rutas*); (b) otra transición de intenciones evaluativas comunicativas (estándares y desempeños, en dirección de *Mapas*).

Transición de intenciones formativas comunicativas

El área de Comunicación actuaba con el sistema de cinco competencias comunicativas establecidas en el DCN modificado 2015, correspondientes de las competencias comunicativas de *Rutas*, versión 2015, establecidas en la programación anual diseñadas por JEC, versión 2015: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, producción escrita, literatura. Se trataba de las cinco competencias bosquejadas en la propuesta de *Rutas*, pero en mira de cambio por el sistema de tres competencias comunicativas (en lengua materna) planteadas en el nuevo CNEB 2015 (Figura 31).

La tensión entre el número y condición de las competencias comunicativas, se resolvió reagrupando las competencias orales de comprensión y expresión oral en una sola competencia, y diluyendo la competencia literaria en su condición de tal, para situarla como un dominio de aplicación comunicativa, en su modalidad de un tipo de texto a ser leído o producido. En este cambio de competencias comunicativas proyectado, se infiere el giro desde una educación basada en la combinación de *lenguaje* (oralidad, escritura) y *literatura*, es decir, una educación *lingüístico-literaria*, a una educación basada solamente en el *lenguaje*, es decir, *lingüística*, conservando el núcleo fuerte oralidad-lectura-escritura. La disolución de la literatura como competencia explícita se produjo a contraparte

de su valía formativa humanística, que venía siendo enfatizada por *Rutas*, dimensión declarada como intención legislativa peruana y como dimensión a ser atendida como respuesta educativa a los retos formativos, tal como lo señala el mismo nuevo documento curricular mayor: una *formación humanística, científica y tecnológica*.

Por otra parte, las capacidades, como potencias integradas en cada competencia, de un total de 21 en los documentos oficiales del 2015, tendieron a ser reducidas a 13 en el documento curricular oficial del 2016. Con ello, se entrevé que la misma propuesta de capacidades comunicativas formulada por *Rutas*, era una instancia de transición en el paso de la densidad curricular del 2009 a la condensación curricular del 2015

Figura 31

Tránsito intencional formativo comunicativo (2017)

Competencias comunicativas			
DCN modificado 2015	Rutas versión 2015	Programación anual JEC 2015	CNEB 2016
"Comprende textos orales" (4 capacidades)	"Comprende textos orales" (4 capacidades)	"Comprende textos orales" (4 capacidades)	"Se comunica oralmente en su lengua materna" (6 capacidades)
"Se expresa oralmente" (5 capacidades)	"Se expresa oralmente" (5 capacidades)	"Se expresa oralmente" (5 capacidades)	
"Comprende textos escritos" (5 capacidades)	"Comprende textos escritos" (5 capacidades)	"Comprende textos escritos" (5 capacidades)	"Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" (3 capacidades)
"Produce textos escritos" (4 capacidades)	"Produce textos escritos" (4 capacidades)	"Produce textos escritos" (4 capacidades)	"Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" (4 capacidades)
"Interactúa con expresiones literarias" (3 capacidades)	"Interactúa con expresiones literarias" (3 capacidades)	"Interactúa con expresiones literarias" (3 capacidades)	-
5 competencias 21 capacidades			3 competencias 13 capacidades



Transición de intenciones evaluativas comunicativas

El correlato intencional evaluativo del par formativo competencias-capacidades, es el par estándares-desempeños. Sin embargo, ambos pares categoriales curriculares siguieron vías distintas en su tránsito desde el anterior al nuevo currículo (Figura 45). En las competencias-capacidades los cambios numéricos son reducidos (de 5 a 3 competencias; de 21 a 13 capacidades), y conservan el bloque fuerte de las dimensiones de oralidad, lectura y escritura como soporte diferenciador de las competencias y capacidades. En los estándares-desempeños, por su parte, no solo la reducción numérica es acentuada (tomando como referencia 2do. grado: de 161 indicadores de desempeños comunicativos a 21 desempeños comunicativos), sino también hubo implicancias en el mismo significado o conceptualización categorial: *indicadores* (DCN 2009) → *indicadores de desempeño* (DCN modificado 2015) → *indicadores* (JEC, unidades, sesiones, 2015) → *desempeños* (CNEB 2016). Por lo tanto, el tránsito curricular, en la dimensión evaluativa, también devino en tránsito categorial, tensionado.

Le correspondía a las “herramientas pedagógicas” JEC utilizar las categorías *estándar* (por la referencia a *Mapas*) e *indicadores de desempeño* (por tener como referente el DCN modificado), sin embargo, en dichas herramientas de 2015 se optó por usar el equivalente designativo “metas de aprendizaje” en vez de “estándar” (en la programación anual), y usar solamente “indicador” en vez de “indicador de desempeño” (en los planes de unidad y sesión). Ambos casos son también una evidencia de la transición curricular con implicancias categoriales. “Estándar” y “desempeño” son las categorías evaluativas que identifican el nuevo curriculum, y no el curriculum modificado con fines de transición de propuestas.

Las “metas de aprendizaje” referidas por la programación anual JEC no incluye los niveles de aprendizaje, al menos no los menciona, solo plantea los enunciados de las metas correspondientes a cada una de las cinco competencias comunicativas cuyo desarrollo se propone mediar: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, producción escrita y literatura. Los 7 niveles de aprendizaje (estándares) de *Mapas* 2013, se definen como 8 niveles cuando la estructura de *mapas* toma lugar como base evaluativa del CNEB 2016.

Figura 32

Tránsito intencional evaluativo comunicativo

Intenciones evaluativas comunicativas				
DCN modificado 2015	Mapas 2013	Programación anual JEC 2015	CNEB 2016 Programa de Educación Secundaria 2016	
Indicadores de desempeño 2do. grado	Estándares	Metas de aprendizaje	Estándares	Desempeños VI ciclo 2do. grado
39 indicadores comunicativos comprensivos orales	7 niveles de aprendizaje comunicativo oral	Comprender textos orales...	8 niveles de aprendizaje comunicativo oral	10 desempeños comunicativos orales
35 indicadores comunicativos expresivos orales		Producir diversos tipos de relatos orales...		
37 indicadores comunicativos lectores	7 niveles de aprendizaje comunicativo lector	Comprender textos escritos...	8 niveles de aprendizaje comunicativo lector	6 desempeños comunicativos lectores
23 indicadores comunicativos escritos	7 niveles de aprendizaje comunicativo escrito	Producir variados tipos de textos...	8 niveles de aprendizaje comunicativo escrito	5 desempeños comunicativos escritos
27 indicadores comunicativos literarios	-	Interactuar con la literatura...	-	
161 indicadores	7 niveles de aprendizaje	5 metas de aprendizaje	8 niveles de aprendizaje 21 desempeños comunicativos	



Transición de las competencias comunicativas hacia lo holístico

Para desarrollar competencias comunicativas en el marco del enfoque comunicativo, el Modelo JEC mantiene la organización del área de Comunicación en tres niveles estructurales: programación anual, planificación de unidad (unidad didáctica) y planificación de sesión (sesión de aprendizaje). La distribución conserva el peso del criterio temporal (año, meses, horas) en esta distribución microcurricular tripartita (Figura 33).

Figura 33

Organización microcurricular JEC del área de Comunicación

Área de Comunicación 2017					
Programación anual					
Unidad I 24 horas	Unidad II 30 horas	Unidad III 24 horas	Unidad IV 30 horas	Unidad V 30 horas	Unidad VI 30 horas
8 sesiones	10 sesiones	8 sesiones	12 sesiones	12 sesiones	10 sesiones

Nota: Herramientas pedagógicas Modelo JEC (2015)

Tomando como referencia que la programación anual organiza unidades, la planificación de unidad organiza sesiones y la planificación de sesión organiza estrategias, se tendría como rasgo central que la previsión formativa del área de Comunicación también transita hacia una perspectiva integrada de las competencias comunicativas. Se trata, sin embargo, de un tránsito también tensionado, mediado por contradicciones en su orientación hacia alternativas formativas holísticas. La organización curricular del área se halla en un estado de pase hacia una posición integradora, pero en ese traslado aún conserva formas de organización segmentada que tensionan el desarrollo. Hay una visión discursiva en el tratamiento comunicativo, asociado al sentido dinámico de la competencia, que requiere seguir asentando su presencia combinándola con una secuencialidad integrada.

En la programación anual

- ***Programación por metas.*** Lo organizado tiene como mira el logro de metas de aprendizaje específicas, conectadas con los implícitamente aludidos “estándares de aprendizaje”. Las competencias comunicativas han de orientarse hacia estados deseados cuyos logros deben concretarse. El nivel y estado de las metas de aprendizaje se pone en la mira de cada competencia comunicativa prevista: “comprender textos orales”, “producir textos orales”, “comprender textos escritos”, “producir textos escritos”, “interactuar con textos literarios”. Las metas de aprendizaje, sin embargo, no se plantean dentro de una secuencialidad integrada, sino de manera segmentada o aditiva.

- ***Programación por unidades discursivas.*** Las seis unidades que conforman la programación anual tienen como núcleo formativo una clase textual correspondiente a un género discursivo. Este planteamiento desliga la unidad de su condición temática y la acerca a su función proyectiva, desarrolladora, donde precisamente las competencias comunicativas tienen como objeto su correlato adecuado: mesa redonda (Unidad I); texto expositivo (Unidad II); actuación teatral (Unidad III); tradición (Unidad IV); revista escolar (Unidad V); programa radial (Unidad VI). Expresada cada clase textual con la modalidad de competencia que le corresponde, se tiene: oralidad; escritura; oralidad; literatura; escritura; oralidad, en un ordenamiento que también tiende a la segmentación más que a la secuencialidad integrada, o sistemáticamente vinculante entre una y otras unidad.

- ***Programación por situaciones significativas.*** Cada unidad discursiva funciona curricularmente como una respuesta formativa a una situación que plantea un reto

comunicativo, y que, por su valor también formativo deviene en “significativa”. Estas situaciones aportan los tópicos o asuntos sobre los que actuarán las unidades discursivas, exponen situaciones-problemas cuya solución será percibida y analizada a través de los textos-discursos eje de cada unidad; estos tópicos significativos son: los programas de televisión, la discriminación lingüística, la interacción con los demás, el patrimonio cultural, la cultura de prevención y cuidado ambiental, la pubertad. Las situaciones significativas portan los referentes, sobre los cuales actúan las dimensiones textuales-discursivas del lenguaje. Según se observa, si bien las situaciones significativas contienen asuntos de interés formativo, su planteamiento no sigue una línea integradora, en que el tratamiento y estudio de uno sea la base para el tratamiento y estudio del otro. La organización formativa a partir de situaciones de aprendizaje “*era el planteamiento del Modelo JEC*”, pues “*anteriormente, las unidades partían de una justificación del trabajo a realizarse*” (Entrevista semiestructurada a docente del área).

- ***Programación por productos.*** Los productos de unidad expresan el resultado formativo de las competencias comunicativas insertas en géneros discursivos que atienden tópicos de realidad (situaciones significativas) y ligadas a metas previstas de aprendizaje comunicativo. Hay una relación interna vinculante de los componentes formativos y el producto constituye el espacio de condensación donde convergen las acciones formativas. Cada producto está declarado en el sentido discursivo de cada unidad, en clara muestra de coherencia en el planteamiento de la unidad: mesa redonda, textos expositivos, guion teatral / representación teatral,

antología comentada, revista escolar, programa radial / radiodrama. Esta coherencia jala consigo el mismo de segmentación de las clases textuales, esta vez, son segmentados los productos de unidad.

- **Programación por vínculos interáreas.** El matiz integrador de la programación anual se detecta, asimismo, en la formulación de las relaciones del área de Comunicación con otras áreas de plan de estudios, se entiende, relaciones formativas con participación de conjuntos o bloques de área. No se trata de un planteamiento genérico sin específico, se detallan las posibles vinculaciones unidad por unidad, sobre la base de la afinidad del tópico de estudio de cada unidad con los contenidos de otras áreas. Se trata de una apuesta por una movilización conjunta de las áreas formativas. *“Sí, porque se entendía que era un área transversal a todas las áreas, es decir, que en todas las áreas el estudiante hablaba, leía y escribía, y que todas las áreas se servían del área de Comunicación. Algo así era el sustento del valor que tiene el área de Comunicación”.* (Entrevista semiestructurada a docente del área).
- **Campos temáticos aditivos.** No obstante la condición práctica y cohesionada de los componentes formativos de la programación anual comunicativa, y del sentido discursivo, desarrollador y proyectivo de las unidades formativas, la presentación aditiva del objeto de estudio, identificado como “campos temáticos” genera un ligero quiebre del conjunto formativo, pues dichos campos son planteados como dominios conceptuales no del discurso y producto priorizados en la unidad, sino como zona en donde se incluyen conceptos de otros dominios de saber, sin establecer sus relaciones. Así por ejemplo, el campo temático de la Unidad II, incluye:

“La exposición oral. Variedades lingüísticas. La inferencia. El grupo nominal. Tema y subtema. Idea principal e ideas temáticas. El texto expositivo: comprensión y producción” Se incluyen temas orales, lectores, gramaticales, dialectales, textuales, de manera aditiva y no sistemática o jerarquizada. En la Unidad III, no obstante, la organización temática tiende también a ordenarse en torno al núcleo discursivo que en ese espacio se desarrolla: “La obra teatral: elementos y estructura. Los personajes en la obra teatral. Tipos. Los recursos no verbales: la mímica, la expresión facial y la postura corporal. El guión teatral. La representación teatral”.

- ***Materiales de estudio funcionales.*** La programación anual JEC alinea un conjunto de materiales de estudio, con sus referencias y enlaces respectivos, en respaldo instrumental para el desarrollo de las unidades. Son materiales pertinentes, con información que abre la posibilidad de extensión e intertextualización, en función de su uso adecuado para la acción docente y la acción del estudiante.

En conjunto, la programación anual establece linderos formativos con las “metas” y los “productos”, en condición de realizaciones formativas donde se aprecie el logro de las metas, y le da a la Unidad la función de concretar formativamente esas metas y sus productos, rol que la Unidad asume acorde con el enfoque comunicativo y su mirada sociocultural e interactiva del lenguaje, perspectivas manifestadas en el núcleo de las clases textuales y sus géneros discursivos, aun cuando en esta organización aún no se haya realizado completamente una alineación también discursiva de los campos temáticos. En este conjunto organizativo no se percibe aún la secuencialidad integrada de las unidades y dentro de ellas el modo de desarrollo también secuencial integrado de las competencias.

En la planificación de la unidad didáctica

- ***Planificación por tópicos, referentes (situación significativa)***. El punto de partida formativo de las unidades didácticas son los referentes, tópicos o “situaciones significativas”, esferas de realidad social cuyas características y complejidades deben ser estudiadas desde los textos y discursos que cada unidad propone como vía formativa. Se utiliza una estructura patrón, formulaica, en la constitución de las situaciones significativas: una afirmación que destaca la importancia del tópico-referente y una interrogación que inquiere por sus aspectos problemáticos. Las situaciones significativas le dan a cada unidad didáctica dimensión de realidad a estudiar (objeto de estudio).
- ***Planificación por aprendizajes integrados-selectivos***. Las competencias, capacidades e indicadores comunicativos son presentados como el componente intencional de cada unidad didáctica. Las competencias comunicativas, como intención mayor, son presentadas en bloque (oralidad, lectura, escritura, literatura), en sentido integrador, con una ligera variante en la competencia literaria (que no aparece en la Unidad VI); presentación en bloque que no se replica en las capacidades, pues estas tienen presencias diferenciadas, pasan por un proceso selectivo, en el caso de las capacidades de las competencias de oralidad y literatura (Tabla 2). Las capacidades lectoras y escritas tienden a conservarse como conjunto en cada una de las seis unidades didácticas del año escolar. Los indicadores, por su parte, también devienen entre constantes o selectivos, acorde con las capacidades cuya formación se incluye en tal o cual unidad didáctica. Se detecta una presencia intencional que lidia entre su actuación conjunta y selectiva.

Tabla 2*Distribución cuantitativa de capacidades comunicativas por cada Unidad didáctica*

Unidades didácticas	Competencias comunicativas				
	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Producción Escrita	Interacción Literaria
	4 capacidades	5 capacidades	5 capacidades	4 capacidades	3 capacidades
I	3	4	4	3	0
II	4	5	4	3	3
III	4	5	4	3	2
IV	4	5	4	3	3
V	4	5	4	3	1
VI	4	5	4	3	3

Nota: Herramientas pedagógicas Modelo JEC (2015)

- **Planificación por productos.** Los resultados formativos de unidad didáctica se expresan en los “productos”, mencionados sin embargo, como “producto más importante”, dejando entrever que en el transcurso formativo de la unidad habrán otras productos formativos de menor rango, y con ello, se formula implícitamente un espacio diverso de productos. Al margen de esta posibilidad diversa de productos, lo central reside en que estos tienen índole discursiva, implican un proceso productivo que hace tangible el enfoque comunicativo y su sentido textual y social. Aún más, los productos de unidad son el correlato propositivo generado por los estudiantes respecto a cada situación significativa. Empero, su secuencialidad deviene en aditiva y no eslabonada o integrada.
- **Planificación temática aditiva.** En el mismo orden derivado de la programación anual, la planificación de unidad didáctica registra un ordenamiento temático denominado precisamente “campo temático”, que opera como el bloque contenidos conceptuales (temas) a incorporarse en el desarrollo de las competencias comunicativas. Los temas son parte integrante del proceso de competencia, pero requieren de adecuación, pertinencia, sistematicidad e integración en su selección y ordenamiento, condiciones que aquí quedan a medio camino pues se opta por un

criterio aditivo, e incluso enumerativo: “1. El párrafo. Tipos. 2. Conectores lógicos. 3. El parafraseo: características y utilidad. 4. Tipos de inferencia: la ironía y el doble sentido. 5. Géneros literarios. Diferencias elementales. 6. Denotación y connotación. 7. Décimas y pregones. 8. La narración y descripción oral: Las tradiciones. 9. Conectores temporales. 10. Ortografía y puntuación” (Unidad didáctica IV, sobre la “tradición oral”).

- ***Planificación segmentada de sesiones.*** Si bien en el planteamiento de la situación, intenciones y productos formativos hay una tendencia marcada hacia una mirada integradora del proceso formativo comunicativo —con el quiebre de la presentación aditiva del campo temático—, en la organización de la “secuencia de sesiones”, como *entrada metodológica* de la unidad didáctica, dicho marco intencional debilita la viabilidad integradora de las competencia y capacidades comunicativas, pues las sesiones se rigen por una secuencialidad basada en el tiempo cronológico y no en el tiempo formativo, es decir, con una distribución temporal aún jalonada por el criterio temático (tema a conocer) que por el criterio competencial (competencia a desarrollar). De esta manera, como indican los datos de la Figura 46, las sesiones resultan acumuladas en número en cada unidad didáctica: 8 sesiones (Unidad I), 10 sesiones (Unidad II), 8 sesiones (Unidad III), 12 sesiones (Unidad IV), 12 sesiones (Unidad V), 10 sesiones (Unidad VI), que suman 60 sesiones en un año escolar, y cada una con su respectivo “plan”, lo que torna cortante el desarrollo procesual exigido por la formación por competencias, y con ello, la relación formativa entre la intención con tendencia integradora y el método con tendencia parcelada deriva en una tensión cuya solución ha de ponerse en agenda de reflexión y toma de decisión respecto a su solución. La secuencialidad segmentada de las sesiones debilita la proyección integradora de las intenciones.

- **Planificación relacional de actividades.** En su operatividad interna, la organización segmentada de la secuencia de sesiones se ve reforzada, no obstante, con la presentación de las actividades alineadas con el sentido de las intenciones formativas (competencias, capacidades) e intenciones evaluativas (indicadores), estableciéndose de ese modo una organización relacional entre intenciones y actividades (método), estas, como categorías ejecutoras de las sesiones, proceso ejecutor que registra la organicidad dinámica de las capacidades. La relación entre actividades metodológicas comunicativas y competencias, capacidades e indicadores comunicativos recupera, aún dentro de las sesiones segmentadas, la articulación de los componentes formativos, conexión necesaria para que las actividades cumplan con su rol de dar materialidad didáctica a las competencias (Figura 34).

Figura 34

Relación entre intenciones comunicativas y actividades comunicativas

Intenciones formativas		Intenciones evaluativas	Actividades
Competencia	Capacidades	Indicadores	
"Comprende textos escritos"	Recupera información de diversos textos escritos	"Reconoce la estructura externa y las características de diversos tipos de texto".	"Lectura, audición y visionado de diversos tipos de texto". "Identificación de características de los géneros literarios". "Análisis y clasificación de textos literarios".
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	"Construye un organizador gráfico que resume el contenido de diversos tipos de textos con estructura compleja".	"Elaboración de un organizador de información sobre los géneros literarios".
"Interactúa con expresiones literarias"	"Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural".	"Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes, las historias que presentan y el lenguaje empleado".	"Planteamiento de ejemplos de textos de acuerdo a la clasificación y características de los géneros literarios".

Nota: Herramientas pedagógicas Modelo JEC: Panificación de unidad didáctica n.º 4 (2015)

- ***Planificación segmentada de la evaluación.*** La evaluación de los aprendizajes comunicativos en una Unidad didáctica no atañe a todas las competencias de la Unidad, sino a un sector de ellas. Así por ejemplo en la Unidad IV, como intenciones formativas se declara formar las cinco competencias (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, producción escrita, literatura), pero en el sistema evaluativo de esa Unidad solo especifica la evaluación de tres de ellas (comprensión escrita, producción escrita, literatura), a través de los productos obtenidos en dos “situaciones evaluativas”: “lectura y análisis de textos poéticos, narrativos y expositivos” (comprensión escrita, literatura) y “redacción de antología comentada” (producción escrita), la evaluación no incluye la oralidad. Evaluativamente, entonces, nuevamente se da un ligero quiebre al sentido relacionante de los componentes formativos.
- ***Materiales de estudio funcionales.*** A nivel de materiales de estudio de Unidad, se replica derivativamente la misma funcionalidad de los materiales de estudio expuestos a nivel de programación anual: instrumentos pertinentes para la extensión formativa, especificados para el docente y para el estudiante.

La organización de las Unidades didácticas, enfrentaba la tensión entre una propuesta relacional integradora entre sus componentes (intenciones, contenidos, método, evaluación) y una fuerza aún segmentada y comprimida a la secuencialidad de las sesiones y en la organización de los campos temáticos y los objetos de evaluación. A la segmentación de unidades, su no secuencialidad integrada, se añade la percepción de su corrotura: *“Una primera dificultad tuvo que ver con la organización de la programación anual en unidades cortas, de 8 a 9 unidades al año. Antes se trabajaba una unidad por*

bimestre. Considero que trabajar bimestralmente da oportunidad para que los estudiantes tengan más horas para desarrollar las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura”. (Entrevista semiestructurada a docente del área). Esta condición también es percibida como contraria a la búsqueda formativa del sentido desarrollador de las competencias.: *“En el Modelo JEC, de una situación lectora de un determinado tema se pasa a la escritura de alguna tipología textual, y de esta se pasa a algún género de oralidad. Sin embargo, en las unidades cortas, y en la práctica, no funciona, porque para que el alumno escriba, lea y se exprese se necesita más tiempo. Las unidades modelos de JEC tienen muchos contenidos para la unidad, hay que seleccionar contenidos. Incluso, se trabaja la competencia literaria articulada a la unidad”* (Entrevista semiestructurada a docente del área).

En la planificación de la sesión

- ***Planificación segmentada de competencias.*** La segmentación de las sesiones en horas, determina que no todas las competencias comunicativas sean incluidas en su ejecución (Tabla 3), el área de Comunicación pierde, en esta instancia, el sentido de integralidad formativa. No todas las cinco competencias comunicativas participan formativamente en cada sesión. La sesión diluye la condición holística de las competencias

Tabla 3

Distribución de competencias por sesión, en una unidad didáctica

Unidad didáctica IV											
Número de competencias comunicativas por sesión											
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12
3c	2c	2c	2c	3c	3c	1c	1c	1c	2c	1c	1c

C: Competencia

Nota: Herramientas pedagógicas Modelo JEC (2015)

- ***Planificación pedagógico-didáctica de secuencias.*** Las secuencias didácticas se ordenan en un patrón de tres momentos funcionales, sobre la base de criterios pedagógicos (secuencia de inicio = conflicto cognitivo – motivación / secuencia de cierre = “actividad corta” - metacognición) y propiamente didácticos (secuencia de desarrollo = actividades orientadas hacia los desempeños comunicativos). Las actividades centrales conectan con los indicadores de las competencias seleccionadas para cada sesión, pero esta relación no se explicita de manera sistemática en las acciones enunciadas en el guion, las cuales priorizan la descripción de “lo que deben hacer los docentes y los estudiantes”. Además de que las secuencias de las sesiones no abordan la totalidad de competencias, el ordenamiento interno, a pesar de ser funcional, no focaliza el núcleo formativo de las capacidades comunicativas en desarrollo en los marcos de las ideas-fuerza del enfoque comunicativo.
- ***Planificación funcional de secuencias.*** La funcionalidad de las secuencias de sesión se expresa en la distinción entre inicio, desarrollo y cierre, un patrón uniforme que pone de manifiesto que la formación dispone de un núcleo desarrollador con un momento de entrada hacia ella, y otro momento de salida de ella. Esta distribución funcional da la pauta básica de la ruta formativa a seguir.
- ***Planificación procedimental de actividades.*** Según se mencionó, las actividades descritas dentro de cada una de las tres secuencias tienden a relieves el hacer real del docente y estudiantes (“luego se solicita a los estudiantes su disposición para visionar la leyenda...”), más que a poner el acento en el proceso interno que rige el desarrollo de la competencia, su invariante expresada en el despliegue de las capacidades.

- ***Planificación de tareas prácticas.*** Las actividades previstas para ser realizadas en cada sesión se complementan con “tarea a trabajar en casa”, como acciones formativas de aplicación o extensión de lo desarrollado. Se trata de tareas prácticas que conectan a los estudiantes con la realización de “algo” concreto para intensificar sus aprendizajes: investigan, buscan, producen. Son tareas que, en algunos casos, enlazan el término de una sesión con el inicio de la siguiente sesión.
- ***Planificación asistemática de instrumentaciones.*** Los instrumentos de la acción pedagógico-didáctica se prevén de manera enumerativa, no sistemática, en un apartado específico, sin integrarlo al mismo despliegue de actividades, acorde con cada secuencia didáctica. La vinculación entre actividad e instrumento se presenta formalmente separada. Los instrumentos se catalogan como materiales.
- ***Planificación de anexos textuales.*** Los anexos o información adjunta a la pauta pedagógico-didáctica también son instrumentales, pero de orden textual, aportan una base de información conceptual o ficticia referenciada y pertinente para la lectura en las sesiones o en las actividades de extensión. Los anexos le dan soporte temático a la pauta de sesión, conforman un ámbito informativo amplio que sobrepasa los alcances de las temporalidades asignadas a las sesiones.

La organización de las sesiones, en general, disgrega la cohesión de las competencias comunicativas, las vuelve selectivas, y las desvincula entre sí, condicionada por el factor temporal. Las planificaciones de sesiones segmentan las intenciones integradoras de las unidades didácticas.

En el balance global de la planificación del área de Comunicación, el carácter secuencial y holístico de las competencias comunicativas tiende a fortalecerse y debilitarse, de manera oscilante, en una u otra instancia de organización: en las intenciones de la “programación anual” y de las “unidades didácticas” su tendencia es integradora, igual en su conexión con las metas y productos de aprendizaje, empero en su incorporación en las sesiones y sus actividades pedagógico-didácticas, en la evaluación, y en sus relaciones con los campos temáticos, la integralidad se ablanda y hasta desaparece, toma forma aditiva o yuxtapuesta. Por lo demás, la percepción docente de las herramientas JEC, ya previstas, contrapone ante ellas la relajación del sentido de creatividad de la didáctica: *“Las programaciones sí integraban competencias, pero, en general, le restaban creatividad a la labor didáctica, puesto que ya se daba un modelo servido acerca del modo de trabajar las competencias”* (Entrevista semiestructurada a docente del área). Asimismo, hay una visión optimista respecto al proceso:

“Con el Modelo JEC, sí. En realidad, la integración de competencias, creo que dependía del manejo que realice cada docente del área. Considero que no se puede decir tajantemente que no haya labor docente que no integre áreas. Sí hay ese tipo de labor. Pero, en términos de porcentajes, se puede decir que esa labor aún está en proceso de generalizarse, puede ser que no sea la opción elegida mayoritariamente. Sí hay labor docente que articula las competencias de un área, incluso con otras áreas, dentro de una misma unidad del área. Si bien las competencias comunicativas estaban organizadas en una unidad, en la práctica aún se busca mantener esa integración, estamos en etapa de asegurar su integración y evitar que las competencias funcionen por separado, es decir, la competencia oral solamente como competencia oral, la competencia de lectura solamente como competencia de lectura, o la escritura también solo como escritura. También hay que buscar equilibrar la enseñanza comunicativa y la enseñanza normativa” (Entrevista semiestructurada a docente del área).

3.1.1.2. Tensiones comunicativas didácticas (en las sesiones)

Las competencias comunicativas programadas en tres instancias (programación anual, planificación de unidad, planificación de sesión) proceden a ser mediadas, con miras a su desarrollo, en las actividades de ejecución formativa, realizadas en las “sesiones de aprendizaje”, encuentros formativos docente-estudiantes. Las acciones de la “sesión” se prevén en la “planificación de sesión”. Las sesiones se categorizan como prácticas didácticas. En las concepciones y concreciones de la educación oficial básica, las prácticas didácticas son el punto de llegada de las prácticas curriculares. La relación es unidireccional y derivativa: el área se organiza curricularmente para ser ejecutada didácticamente.

El análisis se centró en tres sesiones de Comunicación, en segundo grado de EBR secundaria: “Informándonos sobre los géneros literarios” (Sesión 1, Registro de campo 1 / 29 de noviembre de 2017), “Dialogamos sobre la tradición” (Sesión 2, Registro de campo 2 / 29 de noviembre de 2017) y “Recordando los pregones de Lima de antaño” (Sesión 3, Registro de campo 3 / 30 de noviembre de 2017), correspondientes a la IV unidad didáctica. Las incidencias de cada sesión se textualizan en sendos registros de campo (Anexo A).

Entendidas como interacciones formativas comunicativas, las sesiones observadas se delimitan analíticamente en cuatro entradas: (a) acciones del docente de Comunicación; (b) acciones del estudiante en Comunicación; (c) secuencias formativas comunicativas; (d) competencias comunicativas.

La condición desarrolladora de las competencias comunicativas se identifica y caracteriza dentro de la red de interacciones de los sujetos formativos (docente / estudiante), situados en un sistema de secuencias formativas llevadas a cabo en los linderos pedagógicos y cronológicos de las sesiones de aprendizaje. Las interacciones y su secuencialidad de actividades son las dimensiones donde se dan las mediaciones docentes orientadas hacia la formación de los estudiantes.

Acciones del docente de Comunicación: priorizar la evidencia

Las acciones docentes cubren, con diferentes fuerzas y matices, las tres dimensiones de saber comunicativo: *saber conocer* (énfasis temático), *saber hacer* (énfasis aplicativo) y *saber sentir* (énfasis emotivo). Desde la perspectiva del docente, el saber conocer es *expositivo-reflexivo*; el saber hacer es *reproductivo-productivo*, y el saber ser es *reglado*, las tres dimensiones articuladas funcionalmente como totalidad, en que el saber hacer toma el rol central, respaldado cognoscitivamente por el saber conocer y conductualmente por el saber ser: [saber conocer → saber hacer ← saber ser]. Esta es la lógica interna que sigue el desarrollo de las sesiones. La centralidad del saber hacer, sea como acción o como intención, se explica por la importancia formativa que asume la *evidencia*, como producto-señal del aprendizaje logrado, o de haber sido una sesión que reportó satisfactoriamente hacia la consecución del “producto” de unidad.

En este orden, las acciones docentes, explícita o implícitamente, priorizan la evidencia como horizonte de labor formativa, el *saber hacer comunicativo*, equivalente a la elaboración del producto de unidad (guion teatral, antología comentada). La ruta docente

hacia ese logro se lleva a cabo con dos líneas de tensiones: una *tensión temático-aplicativa* (relación entre los temas de estudio y sus aplicaciones prácticas), y otra *tensión regulativo-correctiva* (relación entre los comportamientos estudiantiles y las decisiones normativas). La tensión temático-aplicativa ocupa el espacio del *saber conocer comunicativo*: cómo hacer que un concepto textual tenga aplicaciones operativas. La tensión regulativo-correctiva toma lugar en el espacio del *saber ser comunicativo*: cómo hacer que las conductas de los estudiantes se alineen a las pautas de convivencia previamente prescritas y establecidas. Por lo tanto, desde la acción docente, la didáctica atiende el lineamiento curricular, que, a su vez, atiende el sentido del enfoque por competencias escolarizado: el saber conocer y el saber ser son tributarios del saber hacer.

- ***Tensión temático-aplicativa***

La ruta hacia la consecución de la evidencia está marcada por la tensión temático-aplicativa, expresada en la intención y acción docente por relacionar los temas comunicativos con sus aplicaciones prácticas, decisiones docentes situadas, según se ha dicho, en una concepción de formación basada en los productos o evidencias de aprendizaje. La acción docente busca una necesaria salida aplicativa a los temas tratados, pues el enfoque por competencias relleva el producto como “muestra” decisiva del aprendizaje. Las salidas de la tensión temático-aplicativa siguen una línea continua que va de lo *temático reproductivo* (condición previa para la aplicación = saber conocer) a lo *temático productivo* (condición final de la aplicación = saber hacer). Primero hay que saber conocer (apropiarse del concepto) para luego saber hacer (aplicar el concepto). La reproducción y la producción son dos momentos formativos de construcción de la evidencia, el “producto de unidad”, pauta curricular que la acción didáctica necesariamente debe satisfacer

Momento temático reproductivo

En el ***momento reproductivo*** la fuerza del concepto comunicativo a asimilar, como garantía previa para su siguiente aplicación, se manifiesta recurrentemente en el trayecto secuencial de cada sesión, en distintos momentos, o en toda la extensión de la sesión, con la petición docente para que los estudiantes no desvíen su atención de la apropiación temática. La información sobre los géneros textuales, acorde con la pauta del plan de sesión, es el eje de la interacción didáctica promovida por la acción docente. La petición docente está marcada por la interrogación acerca de la definición: “¿qué es un género literario?” (Sesión 1), “¿qué es la tradición?” (Sesión 2) y “¿qué es un pregón?” (Sesión 3).

Hay una permanente búsqueda de la *definición* como generadora de los *rasgos abstractos* de cada concepto indagado. [En las siguientes citas de pautas, las sesiones se aluden como Registros de campo 1, 2 y 3, identificadas por R1, R2, R3, y las muestras orales específicas docentes se marcan con la identificación del turno de intervención; el turno es representado por la letra T, seguida de un número que indica el orden que ocupa en el cuerpo del registro de campo]. “¿Y pensaron qué es un género literario?” (R1: T1); “¿Qué es un género literario?” (R1: T3; T208; T234; T282; T288; T292); “¿Qué género literario sería?” (R1: T61); “¿Qué es el género lírico?” (R1: T188); “Lee, por favor, lo que es un género literario” (R1: T284); “¿Quién ha elaborado su definición sobre género literario?” (R1: T286); “Sí, muy bien, ahora, eh, la pregunta es ¿qué es una tradición? A ver, dime, ¿qué es una tradición?” (R2: T244); “¿Qué es un pregón?” (R3: T103); “Muy bien lo que vamos a hacer ahora es construir lo que significa un pregón. ¿Qué es un pregón? ¿Qué es un pregón?” (R3: T174); “Vamos a ver por acá, ¿qué son los pregones?” (R3: T117).

La información conceptual proviene de la fuente del texto escolar y de otras fuentes conexas, según la pauta indicada por el plan de sesión. La interrogación se suma al trayecto de la lectura, exposición y reflexión, como procedimientos docentes movilizados en torno al posicionamiento del *concepto* como un saber necesario. Se expone y reflexiona para reproducir información que asegure la fijación del concepto. Se entiende que el producto final (antología comentada) tendrá entre sus contenidos, subgéneros literarios, tradiciones y pregones, por ende, aquellas tradiciones o pregones a ser registrados para su incorporación en la antología comentada, deben tener una base conceptual consistente.

La interrogación, desde la información leída, se sujeta a las intenciones reproductivas de la exposición y reflexión. Se expone la información para que la interrogación reproduzca y fije datos relevantes de lo leído. “*¿Qué es el género narrativo? A ver, ¿qué ideas extraerían de ellas?*” (R1: T218); “*Mientras tanto vamos a leer una tradición. Entonces, vamos a leer, traten de leer la tradición, vamos a tener que leer el texto, en la página 185, qué significa...*” (R2: T138); “*Nada más no tiene que poner todo. Y todavía hay que agregar los subgéneros literarios*” (R2: T234); “*¿Cómo saber si las clasificaciones tenían que ver con el texto? Nos vamos a dirigir a la página 184. Vamos a leer una tradición. ¿En qué va a consistir?*” (R2: T138); “*Por eso dice que ha ido cambiando con el tiempo. ¿Si tienes hoja Estudiante F? Aprovechen porque no todos tienen hojas, ya, bueno, estas coplas se iniciaron en el siglo XVI, cuando la gran capital atrajo similitud de comerciantes que anunciaban sus productos alimenticios, según lo que dijo en la entrevista el historiador y escritor Luis Enrique Tord, cada producto tenía su canto, tenía un canto específico, tal como se observa en las acuarelas de Pancho Fierro, que pintó en las rimas decimonónicas, este, un pintor antaño que escribía las costumbres de Lima en acuarelas... y todo iba pintando. ¿Cómo se llamaba ese señor?*” (R3: T123).

Se reflexiona para que los datos derivados de los aportes reflexivos refuercen y fijen la asimilación de los conceptos. La acción docente es apelativa, interroga buscando la participación de los estudiantes con las respuestas esperables. “¿Y qué es el género dramático? A ver, por favor, Estudiante Ñ, el género dramático, a ver lee...” (R1: T198); “A ver, quién resume lo que dijo [su compañero], que había un rumor y la gente lo iba tomando en serio, como si fuera algo real. Por favor, los jóvenes que participen háganlo para todos, por favor, alcen la voz. A ver, vamos a la segunda pregunta. ¿En qué época sucedió? ¿En qué época sucedió Estudiante P? Se refiere, ¿les he preguntado año, no?” (R2: T185); “Que van a escuchar los pregones [La profesora pone el audio de una pregonera que vende ceviche y otro pregonero que es tamalero]” (R3: T123). “Muy bien, chicos, les he pasado unas hojitas (...). Están ahí las canciones, vamos leyendo. (...) Vamos. Ya está. Muy bien, terminaron. ¿Cuál de los pregones, les gustó más?” (R3: T25); “¿Por qué les gustó más la cevichera? (...). Pregunto, ¿por qué les ha gustado más la cevichera?” (R3:T27); “¿Y por qué no les gustó mucho la tamalera?” (R3: T35).

El acceso a los conceptos, principalmente de la “tradición” y el “pregón” se apoya en referentes empíricos, ligados al saber enciclopédico de los estudiantes, a sus conocimientos experienciales o saberes previos. Este procedimiento es recurrente en las sesiones sobre las referidas clases textuales, el cotejo texto-contexto es un recurso utilizado para los fines de fijación conceptual: “[Ante la pregunta de un estudiante] ¿Las tradiciones de diferente familia se pueden unir?” (R2: T54); “Son costumbres y eventos de diferentes culturas, claro, voy a generar una idea, como pregunta. Menciónala...” (R2: T60); “Ah, porque está cómo se prepara las comidas. Díganme, ¿en dónde está como se prepara el ceviche?” (R3: T69); “¿Trigo? Todo bien sazonado. Excelente. Bien, chicos. A ver, chicos, ¿actualmente se escuchan estos pregones?” (R3: T73).

Momento temático productivo

En el *momento productivo* la tensión temático-aplicativa se expresa específicamente en las tareas de elaboración de un *mapa temático* (esquematización) y una *antología comentada* (textualización). El mapa aún tiene naturaleza elaborativa conceptual. La antología tiene naturaleza propiamente aplicativa. La diferencia entre ambas soluciones se explica por la naturaleza de los temas: (a) en la evidencia esquematizada, el tema es una categoría literaria, propiamente conceptual (género literario), cuyo dominio requiere de la asimilación y ordenamiento escrito de los rasgos que lo abstraen y de sus variantes clasificatorias, de ahí la necesidad de contar con una evidencia materializada en un mapa o esquema, en que se produzca la interrelación de los rasgos y las clases y subclases textuales literarias; (b) en la evidencia textualizada, el tema son géneros textuales ya específicos (tradición, pregón), vistos en su realización sociocultural, en textos puntuales cuya lectura y explicación dialogada han de converger y contribuir a la antología comentada.

Respecto al esquema de género literario: “*Vamos generando en su cuaderno un esquema, con lo que hemos visto*” (R1: T200); “*Sí, con ese cuadro*” (R1: T202); “*No, no me van a copiar al pie de la letra, me van a elaborar un mapa, ya, de lo que hemos trabajado, vamos, rapidito, nada más. Y luego hacemos de lo que hemos visto*” (R1: T204); “*Sí, un mapa. A ver, ¿qué podrían como título?*” (R1: T206); “*Sí, cualquier mapa. ¿Qué es un género literario? Estoy preguntando para ayudarlos. ¿Y cuál sería la clasificación?*” (R1: T208); “*Primero, colocarían género literario, el título, los tres grupos, ¿cuáles son?*” (R1: T210); “*Ya, con la significación de cada grupo trabajen con palabras claves, en cada grupo, muy bien, empezamos, género lírico, ¿qué palabras claves escogerían de género lírico?*” (R1: T212).

Respecto a la textualización de la tradición y el pregón: *“A ver, para la siguiente clase es la tarea... Uno: preguntar a las personas de su familia, mayores de tu familia, como los abuelos o abuelas, acerca de una tradición que sepan...”* (R2: T248); *“Les pedí a ustedes que buscarán ¿qué es un pregón?”* (R3: T103); *“¿Qué les parece, chicos, que si les reto a promover más pregones y salimos alrededor del colegio? Sí, les reto”* (R3: T169); *“¿En qué podrían utilizar ustedes lo que han aprendido?”* (R3: T203).

En la sesión 1, inclusive, se alude, como saber previo, a una producción ya efectuada en sesiones anteriores (guion teatral), la pauta productiva es seguida en la sucesión de unidades: *“¿Cuál es el reciente trabajo que han realizado? ¿Se acuerdan, la unidad anterior de qué trató?”* (R1: T7); *“¿Pero, cuáles fueron los productos que hicieron?... un texto teatral o también llamado guion teatral...”* (R1: T9); *“... luego cuando elaboraron su guion teatral, ¿qué hicieron? Solo algunos grupos, no todos”* (R1: T11); *“Dramatizaron, actuaron ahí al frente, al frente. ¿Habrá un texto como el que ustedes elaboraron?...”* (R1: T13). La actividad productiva como instancia aplicativa de los conceptos textuales asimilados es el eje de las actividades docentes.

Desde la acción docente hay una fijación precisa en la evidencia, las actividades de desarrollo y las tareas tienen como horizonte de realización el “producto”, todas las vías alternas del recorrido didáctico confluyen en la actividad productiva. Las instrucciones y la recordación son dos procedimientos usados por la acción docente para resituar permanentemente a los estudiantes en el foco productivo: *“Sobre el trabajo que van a realizar les voy a decir después, ya, porque como esta es la unidad, es parte de él”* (R1: T78); *“Claro, la estructura del texto. Y todas las sesiones van a estar encaminadas para poder aprender para que ustedes tengan que... tengan que salir con un producto grande que es*

una antología comentada” (R2: T31); “*A ver, por acá, ¿qué es lo que se acuerdan del producto que va al final de las cuatro sesiones? ¿Se acuerdan?*” (R3: T33); “*¿Qué es? Una antología comentada*” (R3: T35). Incluso la escritura siguiente a la lectura opera como actividad de elaboración de los borradores que habrán de conformar el sustrato de los comentarios exigidos por la antología a realizar: “*¿Qué es lo que están haciendo ustedes, ahorita? Empezar a comentar. Ya, entonces, escriban, por favor*” (R3: T35); “*Espero que hayan hecho la tarea*” (R3: T23); “*Por acá, ¿alguien más? Muy bien, miren lo que están haciendo, comentar, eso es lo que vamos a ir aprendiendo. Miren*” (R3: T47).

La lectura del texto escolar, la lectura guiada por la interrogación, la escritura de respuestas en el cuaderno, las tareas asignadas, son actividades que van integrándose en la construcción de la evidencia. “*Primero, colocarían género literario, el título, los tres grupos, ¿cuáles son?*” (R1: T210); “*Ya, con la significación de cada grupo trabajen con palabras claves, en cada grupo, muy bien, empezamos, género lírico, ¿qué palabras claves escogerían de género lírico?*” (R1: T212); “*A ver, dime, ¿qué es una tradición? Díganme, vayan anotando las ideas que digas sus compañeros. A ver...*” (R2: T44); “*Ustedes lo van ordenando, vamos*” (R2: T210); “*Les pedí a ustedes que buscarán ¿qué es un pregón? Dependiendo a lo que está en el diccionario, constrúyanlo de acuerdo a lo que hemos ido hablando. A ver, quién quiere participar*” (R3: T103); “*Muy bien, son personas que utilizan una forma que se utiliza para poder vender su producto. Miren lo que dice su compañera: pregón son personas que utilizan una forma de palabras para poder vender su producto. Muy bien, espero que hayan anotado porque después vamos a constatar lo que han anotado*” (R3: T115); “*¿Algo más que quisieran agregar? Muy bien, copien esa idea*” (R3: T184); “*Chicos, vamos copiando esta definición, la hemos construido todos, ahora ustedes construyan su concepto (...)* Estudiante K, *qué encontraste*

en el diccionario de lo que es el pregón.” (R3: T186); “Muy bien, chicos, como ya es hora de un trabajito, por ahí, ya terminaron, ya comiencen leyendo su definición” (R3: T190); “Muy bien, vamos escribiendo” (R3: T199); “Van colocando todo lo que van diciendo ustedes en su cuaderno” (R3: T27); “Vamos escribiendo en su cuaderno, ejemplo, su letra tiene mucho que decir... por lo que su letra tiene mucho que decir” (R3: T27). “¿Qué palabras utilizaba? Tienes el texto ahí, lo solicitado al texto, por acá...” (R3: T41); “Pero, ahora, les vamos a entregar una lectura. (...) lectura, una cada dos. Sí, ahora se juntan para leer, una cada dos, ya, rapidito, ya. ¿Empezamos, señorita A, está con la lectura? Vamos a leer los pregones de Lima, rescatan una ciudad que ya no existe. Alguna idea que tengan, qué hacen, la pueden escribir en su cuaderno” (R3: T121).

- ***Tensión regulativo-correctiva***

El *saber ser* vincula lo regulativo y correctivo a las acciones del saber hacer y el saber conocer, en sentido reglado. En esta dimensión actúan las pautas reguladoras de la actividad del estudiante, enmarcándolas en un sistema de prescripciones que regulan el comportamiento estudiantil, apto a ser aprobado o sancionado con los correctivos decididos por la escuela y ejecutados en el aula. La pauta de comportamiento es establecida por las normas de convivencia, según las cuales los estudiantes deben ajustar sus acciones a un patrón de normas de interacción previamente consensuados. En el desarrollo de las sesiones la trasgresión o incumplimiento de estas normas da lugar a la actitud regulatoria (llamada de atención) o correctiva (sanción). “Prestar atención”, “levantar la mano”, “sentarse”, “respetar las opiniones de los demás”, “estar atentos”, “estar en silencio”, “cuidar el mobiliario”, son normas que los estudiantes deben cumplir como disposición y mues-

tra de contribución a la buena convivencia en el aula, condición necesaria para el desarrollo esperable de las actividades de la sesión.

La acción docente, ante este marco normativo de comportamientos, toma el rol de regularlos, de asegurar su cumplimiento y estar vigilante de que los estudiantes no desvíen sus acciones de lo acordado, como garantía de la buena convivencia en el desarrollo de las sesiones. El saber ser se ubica, de esta manera, en los límites normativos reguladores de las interacciones de aula, con roles asimétricos, prescritos tanto para el docente como para el estudiante, normas para ser cumplidas por unos, y para asegurar su cumplimiento por otros. Las normas se hacen explícitas en la voz docente: *“Insisto para poder desarrollar la clase de manera efectiva ¿qué tenemos que hacer? Prestar atención. Primero, participar, participar, señorita, escuchar, levantar la mano para participar, en orden, siéntate bien, por favor...”* (R3: T15); *“Respetar las opiniones de los demás”* (R3: T17); *“No burlarse de los demás”* (R3: T19); *“Muy bien, chicos, para el propósito de la clase necesito que ustedes también estén atentos, y como dijeron sus compañeros por ahí, estar en silencio para poder escuchar y aprender, ya”* (R3: T19). Aquí se genera una tensión de enfoques en un mismo escenario formativo: de un lado, un sentido alternativo orientado a la actividad productiva del estudiante (el lenguaje en sentido creativo); de otro lado, un sentido conservador orientado a la actividad controlada del estudiante (el lenguaje en sentido imperativo).

Ante el no cumplimiento de lo normado, procede la sanción como regulación o advertencia: *“Los que están jugando son los primeros en ser llamados porque se supone que ya están jugando”* (R1: 281); *“¿Qué hacías ahí afuera, Estudiante O? Pasa, por favor”* (R1: 281); *“A ver, chicos, les hago recordar que ustedes prometieron que iban a*

estar atentos y lo que quiero también es que participen...” (R3:T89); o como correctivo o amonestación: “¿Quién te está molestando?”, “Ponte más allá, también estoy calificando a quien está atento” (R3: T21/23).

Las tensiones didácticas desde la perspectiva docente, se sintetizan en la Figura 35:

Figura 35

Tensiones didácticas comunicativas desde la perspectiva docente

Sujeto formativo docente en Comunicación					
Tensión temático-aplicativa				Tensión regulativo-correctiva	
En relación con la evidencia				En relación con las acciones	
Reproductiva		Productiva		Advertencia	Amonestación
Exposición	Reflexión	Esquematización	Textualización		
Dominio del saber conocer		Dominio del saber hacer		Dominio del saber ser	

A partir de las acciones docentes, se infiere que la percepción formativa mediadora se apoya en la idea implícita de ‘primero, el dominio del concepto; después, su aplicación’. Sí hay, entonces, una conciencia y acción docentes acerca de la conexión de los temas con sus aplicaciones prácticas, no obstante que estas decisiones formativas provengan de las pautas curricularmente instituidas. El concepto a asimilar ya no opera por sí mismo sino en relación con algo, con un producto que gradualmente se ha construir sesión a sesión hasta cubrir el tope de una unidad didáctica. El acceso a los conceptos oscila entre los reproductivo y productivo. La regulación reglada del saber ser genera otra tensión, la producción de la competencia se ha de desarrollar alineada a un sistema normativo escolarizado regulativo.

Acciones del estudiante en Comunicación

En correlato con las acciones docentes, las acciones de los estudiantes también sigue el mismo patrón de tensiones temático-aplicativas y regulativo-correctivas. En una práctica formativa con tendencia productiva, aún permanece resistente la distribución de roles respecto a su ejecución: la acción docente propone, como ejecutora de las pautas instituidas desde modelos oficiales mayores, y la acción estudiantil sigue las líneas de lo pautado y propuesto. De tal modo, ante una acción docente que prioriza la construcción de la evidencia como meta formativa, la acción del estudiante se suma a esa priorización y sigue los pasos de las rutas trazadas formativas para ser por él seguidas. En este orden, las acciones del estudiante en Comunicación son correlativas con las acciones temáticas aplicativas (saber conocer / saber hacer) y las normas regulativas y correctivas (saber ser).

- *Tensión temático-aplicativa*

La tensión temático-aplicativa también es reproductiva (apropiación conceptual) y productiva (construcción textual), donde lo primero —concepto asimilado— es un momento en la ruta hacia lo segundo —concepto aplicado—. En este proceso de asimilación conceptual el estudiante participa en tareas de lectura de la información del texto escolar, en encargos de escritura manuscrita de cara a su producto final, y en actos de oralidad interrogativa, en que responde las preguntas de retención y reflexión formuladas por el docente en el lapso de la secuencia de desarrollo de cada sesión. Estas actividades también configuran dos momentos temático-aplicativos: reproductivo y productivo. Por lo primero, el tema reproduce información textual o contextual; por lo segundo, el tema produce información a ser textualizada y formalizada como evidencia de unidad.

Momento temático reproductivo

El momento temático reproductivo expresa la tensión en el instante en que el proceso de interiorización conceptual se da sobre una base informativa proveniente del texto que se lee y del contexto conocido o experimentado por el estudiante, como datos citados o aludidos en su instancia recordativa, datos orientados a ser fijados y acumulados en el saber inmediato de los estudiantes, como insumo o información previa para su discusión o sistematización.

La exposición del tema proviene de la información contenida en el texto oficial de segundo grado, se enuncia mediante la lectura oral o la explicación directa y se pone en interrogación y ejemplificación para fijar su asimilación o apropiación por parte de los estudiantes. *“Ahí donde hay varios personajes”* (R1: Estudiante A, T16); *“Que en el texto 3 hay variedad de personajes”* (R1: Estudiante B, T20); *“Las acotaciones, las acotaciones”* (R1: Estudiante D, T24); *“¿Se acuerdan? ¿Qué más? Hay pausas. ¿Cómo se dan estás pausas, Estudiante F? ¿Cómo se dan eso de las pausas dentro de lo que representan? Eh, a ver...”* (R1: Docente, T35); *“Uno está pendiente y sigue la escena...”* (R1: Estudiante F, T37).

La exposición deviene en reflexión mediante la reiteración de la pregunta para indagar por otros aspectos o detalles informativos, o por extender sus conexiones con los contextos de los estudiantes. *“A ver, lo vamos a ir conociendo por acá, ¿ya?... Vamos a conocer y reforzar las participaciones que hicieron en el aula, con respecto a cuántos géneros literarios existen. Me dijeron una variedad. Entonces, vamos a continuar. Yo les voy a colocar unos textos. Miren, hijos, ya, texto 1, texto 2 y texto 3, se acuerdan, vamos*

a ir al texto 3” (R1: Docente, T7); “...ya hablamos de los principios, a ver, a qué época les recuerda estas imágenes...” (R2: Docente, T96); “Claro que sí. ¿De qué tipo? Las tradiciones se llevan de generación en generación. ¿Qué harían ustedes para que las tradiciones no se pierdan?” (R2: Docente, T165).

De esta manera, siendo información puesta en exposición o reflexión, lo temático aplicativo se orienta hacia su aplicación sobre la base de un énfasis en la información interiorizada, pues la función formativa consiste en dejar sentado el proceso de asimilación conceptual, como base para las siguientes aplicaciones prácticas de elaboración o construcción textual. *“¿Qué características tienen todas las obras literarias? Para que ustedes puedan clasificarlas. Antes de ir a ello, voy a colocar un vídeo y nosotros nos vamos a dar cuenta si a la hora de leer un texto será igual, que cuando alguien nos narra un texto” (R1: Docente, T70); “Estudiante G, entonces les voy a colocar “La piedra que cura el mal de amores”. Estén atentos porque de esto van a tener que sacar un trabajo en la unidad, ya” (R1: Docente, T72); “... en la segunda tarea solo tienen que escuchar a las personas cómo venden sus productos en la calle...; luego, en tercera tarea, ver si actualmente esos pregones se dan. Quiero que sustenten de acuerdo con lo que investiguen sobre las características de un pregón...” (R2: Docente, T132).* Los estudiantes, sin embargo, según la pauta de la sesión, participan en las actividades propuestas como lectores que “obtienen información” y que requieren de otros espacios y momentos de interacción para procesar, extender, profundizar y construir un sistema de ideas que aprehenda las invariantes conceptuales dentro de los campos de saber lingüístico, textual o discursivo. Los géneros literarios, la tradición y el pregón, vistos desde los enfoques discursivos tienden a requerir miradas interdisciplinarias como paso siguiente de la base aportada por la información generada en las lecturas interrogadas y dialogadas.

Momento temático productivo

El momento temático productivo corresponde a la participación del estudiante en actividades de producción textual, su acción en situaciones formativas de construcción de la evidencia de unidad, mediante la realización de tareas de escritura conectadas directamente con la tradición y el pregón (textos propiamente dichos), e indirectamente con el género literario (concepto textual). Los estudiantes asumen tareas de aula o tareas asignadas, como labor de extensión. La actividad productiva es específica: construir un comentario acerca de los subgéneros que lee. En este sentido, el desarrollo de las interacciones interrogativas y reflexivas va aportando la información requerida por el comentario. Los estudiantes deben convertir en escritura las ideas que van surgiendo en la interacción oral. No todos participan en las tareas asignadas de escritura. Hay menciones dicientes a tareas aún no entregadas.

Se percibe que el nexo entre la información oral derivada de la lectura y su conversión en escritura requiere de rutas que demandan de más extensiones temporales, no favorecidas por la estrechez temporal de las pautas de sesión, de ahí que estas labores de conversión, en el caso de las sesiones observadas, se perciban en su etapa inicial de tarea asignada. Las interacciones interrogativas dan lugar a una acumulación de datos (textuales y contextuales) que requieren lapsos más extensos para el acceso hacia su etapa de procesamiento y sistematización. La tensión se expresa en la relación entre un concepto con datos consultados y expuestos, una escritura de primer manuscrito y un tiempo de sesión que cronológicamente (tiempos administrativos) es poco favorable para las exigencias más extendidas de los tiempos pedagógicos (tiempos del aprendizaje). La breve temporalidad de la sesión comprime las posibilidades desarrolladoras de la competencia.

- ***Tensión regulativo-correctiva***

En la dimensión del saber ser, como se ha indicado, el estudiante toma la posición de sujeto llamado a cumplir con las normas de convivencia, pautas que reglan sus acciones y conductas de acuerdo con los parámetros normativos decididos por la institución educativa. Las acciones del saber conocer y el saber hacer deben ser emprendidas en los marcos regulatorios del buen comportamiento construido por la escuela y supervisado por la acción docente.

El no cumplimiento de las pautas de convivencia hacen del estudiante un alguien merecedor de la regulación (amonestación) o de la corrección (sanción). Con esto, igualmente, como se ha sostenido, el estudiante circunscribe su rol de productor de lenguaje a los marcos de las prescripciones del lenguaje. Formativamente se da lugar a una relación tensionada entre una concepción formativa orientada a desarrollar las libertades de la creación dentro de los linderos del control y la norma instituida, regulatoria y correctiva. *“Respetemos las participaciones. Cuando yo les pregunté cómo se dice, todos respondemos, pero cuando le pregunte a uno solo, nos ponemos en silencio, hacemos silencio para escuchar, ya, ustedes saben qué es en silencio, por lo que se le dice a la otra persona que se calle, un ratito como se dice...”* (R2: T128); *“A ver, un ratito. Todos hablan y no se les entiende”* (R1: T29); *“... mucho han estado interrumpiendo la clase, porque debíamos continuar una revisión en el libro, y todos hablan cuando no deben hablar. Y tengo que hacerlos callar”* (R2: T248); *“...insisto que para poder desarrollar la clase de manera efectiva ¿qué tenemos que hacer? Prestar atención. Primero, participar, participar, señorita, escuchar, levantar la mano para participar, en orden, siéntate bien, por favor, dime Estudiante C”* (R3: T15).

Secuencias formativas en Comunicación

Las acciones del docente y las acciones del estudiante (interacciones) tienen su punto de encuentro en las secuencias formativas, los distintos momentos formativos por los que se encamina la mediación docente y el desarrollo del estudiante. Las sesiones cumplen con las secuencias formativas diseñadas en el plan de sesión. Son tres secuencias didácticas: inicio (orientación comunicativa), desarrollo (desarrollo comunicativo) y cierre (extensión comunicativa). Esta pauta secuencial curricularmente establecida es la que sigue la acción docente. Un patrón pedagógico ha de cumplirse: saberes previos, conflicto cognitivo, procesos didácticos, metacognición. Junto a ellos se dan los procesos didácticos específicos propios del área cuyos contenidos se estudian. La condición pautada de la sesión ingresa en tensión con la intención creativa y productora hacia donde tienden las miradas y nuevas concepciones formativas. La libertad exigida por la didáctica aún se mueve dentro de los parámetros prescritos por el curriculum. La tensión que rige las secuencias formativas comunicativas es pautada-creativa.

- ***Tensión pautada-creativa***

El desarrollo de competencias comunicativas es un proceso creativo. La producción textual como meta formativa materializada en la evidencia de aprendizaje tiene esa exigencia, de caminar por las vías formativas de los proyectos de aprendizaje, en principio, formas pedagógicas caracterizadas por la libertad de la acción propositiva. Las acciones docentes son conscientes de esta ruta y se orientan hacia la labor productiva del estudiante, dinamizan el tema, lo conceptual (géneros literarios, tradición, pregón) lo orientan hacia sus aplicaciones prácticas (antología comentada). Sin embargo, esta accionar, en su

mismo desarrollo, tiene su contraparte en la pauta prescrita, que aun cuando se declare que se trata de un lineamiento no obligatorio sino sugerido, en los hechos mismos, actúa con fuerza de cumplimiento inexcusable. En la estructura secuencial general de la sesión desarrollada se percibe su adecuación a la pauta general establecida en la sesión planificada, y, de este modo, las acciones del docente y el estudiantes avanzan por una ruya prescrita por fuera de ellos, los convierte en ejecutores de formas y modos de enseñar y aprender que ellos no han generado, o en todo, caso, en cuya elaboración, no han participado. La pauta se expresa de varios modos: en el uso del texto escolar, en la conciencia docente de hacer explícitos los procesos pedagógicos pautados: saberes previos, declaración del tema, preguntas metacognitivas, y la misma producción de la evidencia.

En el uso del texto escolar: *“Ahora, yo les voy a entregar un texto. Se me olvido preguntarles, ¿de qué creen que estamos hablando?”* (R3: T115). Docente: *“Sobre los pregones, sí es cierto. Vamos a ver por acá, ¿qué son los pregones?, ¿de acá me dicen por qué antaño? Alguien me dice, ¿por qué Lima?”* Estudiante: *“Porque mayormente las personas en Lima se paran a vender y también por lo que hay carros, donde van de un lado a otro, allí las personas se aprovechan para subirse para vender su producto”* (R3: T118). En el cumplimiento de los procesos pedagógicos prescritos. Las preguntas de metacognición: *“Chicos, ¿qué hemos aprendido el día de hoy?”* (R3: T201).

Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas, curricularmente declaradas como intenciones formativas, y didácticamente posicionadas como dimensiones de los estudiantes reales, son el foco de atención desarrollador. Hay una percepción de su integralidad, de que el Mo-

delo JEC trajo consigo una concepción formativa integrada de la oralidad, lectura y escritura. A contraparte, la condición temática de las sesiones no se entronca con el *continuum* implicado por la mirada integradora. Se abre una tensión segmentada-integral, aún temática, tendiente a mirar una sesión como un segmento distinto a otro, idea que ingresa en relación tensionada con el discurrir de la competencia integrada, cuya mejor evidencia es precisamente la *evidencia* integradora, en donde convergen la lectura, oralidad y escritura.

- ***Tensión segmentada-integral***

La tensión segmentada-integral es correlativa de las tensiones temático-aplicativas. La relación pareada es: segmento-tema / integral-aplicado. La presencia del tema y su conceptualización previa tiene a percibir el desarrollo comunicativo como una suma de segmentos recogidos por cada una de las sesiones. Aun cuando los temas de las sesiones observadas sí conforman una sola *totalidad conceptual* (géneros) que ingresará *en bloque* al espacio integrador de la antología comentada, la organización por sesiones y su consideración temática tiende a segmentarlos y a observarlos como momentos separados (sesión + sesión + sesión = tema + tema + tema) y no como momentos integrados (sesión ↔ sesión ↔ sesión = competencia).

La construcción de la evidencia juega en favor de una tendencia hacia la percepción integrada, situación de la que la acción docente toma conciencia y en función de esa mira encamina sus acciones mediadoras, pero dentro de parámetros de adecuación a las pautas previstas y no desde sus planteamientos creativos y propositivos. En distintos momentos

de las sesiones se detecta la acción integrada de la oralidad, lectura y escritura: *“La cevichera, chicos. ¿Qué emociones y sentimientos han tenido ustedes? Al escuchar y leer, al leer el pregón de la cevichera, Estudiante C”* (R3: T59); Docente: *“Exacto, uno primero, para poder comentar, uno primero tiene que...”* Estudiantes: *“... que leer, leer. Docente: Leer, conocer, saber, muy bien, observar. Chicos, recuerdan ¿cómo, ustedes, construyeron, ustedes, su guion teatral?”* Estudiante D: *“Observando...”* Docente: *“Observando. Qué más...”* Estudiante B: *“Pensando”* Docente: *“Pensando, creando...”* (R2: T21-27). Aun así, la tradición (texto escrito) y el pregón (texto oral), traen consigo la posibilidad de observar y analizar relaciones y funciones orales y escritas de mayor complejidad sociocultural. En un momento de la sesión 3, la función docente interroga: *“¿Los pregones son parte de una tradición?”* (R3: T161), traslada el concepto tradición hacia otra posibilidad de exploración cultural.

En este punto de acción didáctica sobre la competencia, se instaura una mirada de su desarrollo holístico, del funcionamiento interrelacionado de la oralidad y la escritura, o de la necesidad de interrogarse sobre sus interinfluencias, cuyo tratamiento requiere de profundización y contextualización de su estudio. Las previsiones curriculares y las prácticas didácticas van entretejiendo sus relaciones en perspectivas holísticas respecto a las competencias comunicativas, pero aún presionadas por los límites temporales del plan de sesión. En este orden, el vínculo curriculum-didáctica ha de buscar la construcción de un eje articulador que permita fluir la condición holística o integrada de la oralidad, lectura y escritura en sus instancias “organizada” y “ejecutada”. Las constataciones didácticas han de abrir la reflexión para reposicionar la integralidad y consolidarla en la organización curricular, asumiendo que dicha integralidad proviene de las fuentes mismas, procesuales e integrales de la formación y el lenguaje.

3.1.1.3. Tensiones comunicativas evaluativas (en las actas)

Los resultados globales de aprendizaje comunicativo se expresan cuantitativamente en las “actas consolidadas de evaluación integral”. Las calificaciones finales de los estudiantes, se ordenan en las Tablas 4 y 5, resultados de aprendizaje correspondientes, respectivamente, a los años 2016 (cuando cursaron primer grado de secundaria) y 2017 (cuando cursaron segundo grado de secundaria). Los resultados de ambos años, obedece a un criterio comparativo que permita visualizar los logros formativos de manera sucesiva. Los valores cuantitativos se alinearon con una escala cualitativa de “aprendizaje en inicio” (00 – 10), “aprendizaje en proceso” (10 – 14), “aprendizaje logrado” (14 – 17) y “aprendizaje destacado” (17 – 20).

Tabla 4

Niveles de aprendizaje de estudiantes de Primer Grado, Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, año 2016

Niveles de aprendizaje		Secciones								Total	
Escala cualitativa	Valores cuantitativos	A		B		C		D			
		N	%	N	%	n	%	N	%	N	%
En inicio	00 – 10	15	41.7	8	22.2	15	46.9	11	31.4	49	35.2
En proceso	10 – 14	20	55.6	24	66.7	17	53.1	23	65.7	84	60.5
Aprendizaje logrado	14 – 17	1	2.8	4	11.1	0	0	1	2.9	6	4.3
Aprendizaje destacado	17 – 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Muestra		36	100.0	36	100.0	32	100.0	35	100.0	139	100.0
Ȳ ± S		9.18 ± 3.63		10.83 ± 3.35		10.96 ± 3.58		9.90 ± 3.41		10.21 ± 3.54	

Nota: “Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación secundaria EBR”, Institución Educativa “San Martín” de Lambayeque, 2016.

Los datos de resultados de aprendizaje expuestos en la Tabla 3, muestran: (a) la presencia de dos bloques de aprendizajes: de una parte, la concentración de aprendizajes comunicativos en inicio (35.2 %) y proceso (60.5 %); de otra parte, la casi ausencia de aprendizajes comunicativos logrados (4.3 %) y destacados (0 %). Se trata de dos bloques

separados por una brecha muy marcada, en que los aprendizajes comunicativos están distantes de los niveles y porcentajes esperados; (b) la relación entre ambos bloques, sin embargo, no es estática, sino dinámica y continua, pues la mayor cantidad de estudiantes está en proceso (60.5 %, 84 de 139 estudiantes), encaminados hacia el nivel logrado, nivel ocupado por solo 6 de los 139 estudiantes (4.4. %), cantidad que, aunque mínima, no deja de mostrar una presencia estudiantil en ese nivel esperado de logro. Si bien la brecha es marcada entre los dos bloques detectados, no deja de ser relevante, pues un porcentaje importante de estudiantes están en posición de avance en sus aprendizajes comunicativos.

Los promedios por aulas ratifican la proyección de avance de los aprendizajes comunicativos, al situarse entre los espacios de los niveles de inicio (A: 9.18; D: 9.90) y proceso (B: 10.83; C: 10.96), lo que, en buena cuenta, muestra que el primer grado de estudios constituye un solo bloque en tránsito conjunto hacia los espacios de mayor nivel de logro comunicativo.

El promedio global de grado (10.21) también refuerza la condición cuantitativa de proceso del aprendizaje comunicativo. Queda claro que la brecha de aprendizajes, referida anteriormente, que indicaba la separación entre dos bloques de estudiantes, debe ser asumida como el estado de un proceso en desarrollo, es una brecha funcional, de paso, que abre expectativas de avance hacia los otros dos niveles mayores de aprendizajes.

La desviación estándar, por aulas, también refuerza esta caracterización cuantitativa (A: 3.63; B: 3.35; C: 3.58; D: 3.41), pues asegura la homogeneidad de los aprendizajes en marcha. Del mismo modo, la desviación estándar global, del grado (3.54) ratifica la cohesión del proceso de avance de los aprendizajes comunicativos.

Tabla 5

Niveles de aprendizaje de estudiantes de Primer Grado, Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque, año 2017

Niveles de aprendizaje		Secciones						Total	
Escala cualitativa	Valores	A		B		C			
	Cuantitativos	n	%	n	%	n	%	N	%
En inicio	00 – 10	1	3.0	1	2.8	1	3.1	3	2.94
En proceso	10 – 14	24	70.6	24	66.7	21	65.6	69	67.65
Aprendizaje logrado	14 – 17	9	26.4	11	30.6	10	31.3	30	29.41
Aprendizaje destacado	17 – 20	0	0	0	0	0	0	0	0
Muestra		34	100.0	36	100.0	32	100.0	102	100.0
$\bar{Y} \pm S$		13.52 \pm 2.04		12.88 \pm 2.11		12.88 \pm 2.17		13.01 \pm 2.09	

Nota: “Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación secundaria EBR”, Institución Educativa “San Martín” de Lambayeque, 2017.

Los datos de la Tabla 4 muestran los resultados finales de aprendizaje comunicativo obtenidos en segundo grado, el 2017, por los mismos estudiantes que el 2016 cursaron primer grado, con la salvedad que el 2017 las cuatro secciones anteriores se redujeron a 3, pues del total de 139 estudiantes que estudiaron el 2016, quedaron 102 el 2017. Esta variación numérica de estudiantes, sin embargo, no es relevante en el análisis que se realiza, pues este atiende las tendencias de los aprendizajes de grado a grado, dado que estas precisiones cuantitativas se reportan y aportan con fines de construcción de propuestas curriculares, cuyas miras atienden conjuntos de estudio.

Los resultados de aprendizaje indican el movimiento producido entre los niveles de inicio, proceso y logrado: el nivel de inicio se redujo (A: 3 %, 1 estudiante de 34; B: 2.8 %, 1 estudiante de 36; C: 3.1 %, 1 estudiante de 32). Esta reducción conllevó el incremento del nivel en proceso (A: 70.6 %, 24 estudiantes de 34; B: 66.7 %, 24 estudiantes de 36; C: 65.6 %, 21 estudiantes de 32), y del nivel logrado (A: 26.4 %, 9 estudiantes de 34; B: 30.6 %, 11 estudiantes de 36; C: 31.3 %, 10 estudiantes de 32).

El avance proyectado desde los resultados del año 2016, se manifiesta de manera doble: un cambio favorable del nivel de inicio al nivel de proceso, y del nivel de proceso al nivel de logrado, con lo que se abre la posibilidad que el avance continúe y proyecte de logrado a destacado.

La brecha se invierte, en proceso, esta vez, dejando en estados porcentuales bajos el nivel de inicio e incrementando los niveles intermedios (proceso, logrado) de paso hacia lo destacado. El tránsito curricular y didáctico del área de Comunicación y las competencias comunicativas se expresa igualmente en un tránsito evaluativo. Aún con las relaciones tensionadas de los componentes formativos comunicativos en la planificación microcurricular y en el desarrollo de las sesiones de aula, el proceso de avance de los aprendizajes no se detiene sino se percibe incidido.

Los promedios por aulas, del mismo modo, ratifican la proyección de avance de los aprendizajes comunicativos, al situarse dentro del mismo intervalo de proceso, pero en la gradualidad superior: A: 13.52; B: 12.88; C: 12.88, con tendencia a bordear el aprendizaje en proceso de paso hacia el aprendizaje logrado. El promedio global de grado (13.01), igualmente, avala la tendencia de mejora reforzada en el nivel de proceso.

Si bien en el nivel destacado permanece de un año a otro la ausencia de estudiantes, el cambio operado en los niveles ‘en proceso’ y ‘logrado’ también proyecta su posterior logro. La desviación estándar, por aulas, del mismo modo, refuerza esta caracterización cuantitativa (A: 2.04; B: 2.11; C: 2.17), asegurando aún más la homogeneidad de los aprendizajes. Asimismo, la desviación estándar global, del grado (2.09) va en la misma línea cohesionadora de los aprendizajes.

Tabla 6

Comparación de niveles de aprendizaje de estudiantes de Primer grado (2016) y Segundo grado (2017), Área de Comunicación, Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque

Niveles de aprendizaje		Primer grado		Segundo grado	
Escala cualitativa	Valores cuantitativos	Total 2016		Total 2017	
		N	%	N	%
En inicio	00 – 10	49	35.2	3	2.94
En proceso	10 – 14	84	60.5	69	67.65
Aprendizaje logrado	14 – 17	6	4.3	30	29.41
Aprendizaje destacado	17 – 20	0	0	0	0
Muestra		139	100.0	102	100.0
$\bar{Y} \pm S$		10.21 ± 3.54		13.01 ± 2.09	
		Te = 9.03		P < 0.01	

Nota: “Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de educación secundaria EBR”, Institución Educativa “San Martín” de Lambayeque, 2016 y 2017.

Los datos de la Tabla 5 muestran la relación comparativa de los aprendizajes comunicativos entre los años 2016 y 2017. Se aprecia: (a) la reducción del número de estudiantes en el nivel de inicio: de 49 (35.2 %) en el 2016 a 3 en el 2017 (2.94 %); (b) el importante aumento de estudiantes en el nivel logrado: de 6 estudiantes (4.3 %) en el 2016 a 30 estudiantes (29.41 %) el 2017; (c) el avance en términos de promedios de grado: de 10.21 el 2016 a 13.01 el 2017; (d) el tránsito positivo de los aprendizajes comunicativos de un año a otro; (e) la significatividad del aprendizaje ($p < 0.01$).

Los datos del 2016 se utilizaron como referente comparativo de proceso. Los datos del 2017 son los que se conectan con la derivación buscada del tratamiento de las competencias comunicativas en los planes curriculares, su paso hacia las sesiones y su presencia como resultados en las actas. En este espacio de resultado evaluativo, las competencias comunicativas muestran una ubicación relevante en términos de logros cuantitativos.

3.1.2. Estructuración *del* modelo: lineamientos organizativos

La *estructuración* es la dimensión operatoria del modelo, concreta la *concepción* de cara a su aplicación en las acciones curriculares, en un proceso de proyección hacia ellas, para transformarlas. Si la concepción modelica, y su fundamentación, emergieron desde la constatación de un sistema de tensiones formativas en el quehacer curricular de una institución educativa, entonces la estructuración modelica se posiciona como el dispositivo mediador que facilita el retorno de la concepción hacia la misma práctica, dándole aplicabilidad a la sistematización cognoscitiva del modelo.

En su orientación hacia la realidad, el modelo pasa de la fundamentación (*bases*) a la concepción (*principios*), y de la concepción a la estructuración (*lineamientos*), su función de constructo no se restringe a la sola generación de ideas que “explican” la realidad, sino que avanza hacia el señalamiento de vías de “acción” ejecutables sobre esa realidad. De esta manera, la secuencialidad-integralidad *fundamentada* (fundamentación del modelo) y *conceptuada* (concepción del modelo) se transforman en secuencialidad-integralidad *estructurada* (estructuración del modelo).

La estructuración de los lineamientos del modelo secuencial-integral cubre cuatro sectores de curricularización del área de Comunicación:

<i>Enfoque de área</i>	:	área conceptuada
<i>Componentes de área</i>	:	área diversificada
<i>Estratos de área</i>	:	área estratificada
<i>Proyectos de área</i>	:	área proyectada.

El área conceptuada refiere el posicionamiento institucional respecto al enfoque comunicativo como matriz de ideas-fuerza que orientan la formación de las competencias comunicativas; el área diversificada contiene la contextualización de los componentes y su dinámicas dialécticas en el espacio real de la institución educativa; el área estratificada configura los estratos contruidos para la ejecución el área en un año escolar; el área proyectada especifica los proyectos de desarrollo de competencias comunicativas correspondientes a cada uno de los estratos contruidos.

En los proyectos se integran y eslabonan la formación de la lectura, oralidad y escritura, sustrato formativo de la estructura global del área, cuyo desarrollo es estratégico. El orden interno del modelo dispone, por lo tanto, de un ordenamiento que contiene el área conceptuada ↔ área diversificada ↔ área estratificada ↔ área proyectada, conjunto estructural que al tener como punto de partida un estado curricular real, y como punto de llegada un estado curricular ideal, da lugar a un sistema global formativo comunicativo constituido por seis espacios de organización curricular: [*área diagnosticada / estado real* ↔ (área conceptuada ↔ área diversificada ↔ área estratificada ↔ área proyectada) ↔ *área pronosticada / estado ideal*].

La conceptualización (del enfoque), diversificación (de componentes), estratificación (del área) y la proyección (de estratos), son los cuatro procedimientos microcurriculares que dan pie a los *lineamientos* del modelo secuencial-integral, un sistema de vías (*líneas*) que encamina el proceso formativo organizado hacia su ejecución didáctica y su correspondiente mostración en resultados evaluativos. La estructuración el área es, curricularmente la concreción de la propuesta formativa comunicativa que la institución educativa construye como resultado organizativo.

3.1.2.1. Área de Comunicación *conceptuada*: enfoque

La conceptualización del área en un enfoque es una condición necesaria en la composición de la estructura formativa, pues los componentes y sus relaciones dinámicas han de ser orientados formativamente desde una concepción, su movimiento se realiza acorde con la dirección cedida por el sistema de ideas-fuerza que delinea el enfoque.

En el modelo secuencial integral, la estructuración se constituye con las ideas-fuerza aportadas por el enfoque comunicativo, pero en sentido relacional e integrador, en relación con otras instancias de enfoques curricularmente establecidos: *concepción de educación básica → concepción de educación secundaria → enfoque curricular por competencias → enfoques transversales → concepción de lenguaje → enfoque comunicativo*.

De esta manera, el enfoque comunicativo no actúa como una idea segmentada, en sí misma, sino interrelacionada con las ideas acerca de la educación, de las competencias, transversalidades y lenguaje, todos estos ámbitos conceptuales desembocan o se asimilan en la zona conceptual del enfoque comunicativo. La posición educativa oficial aporta este conjunto dimensionado de concepciones que la estructuración del área de Comunicación debe cohesionarlos para delimitar y habilitar las rutas formativas organizativas, ejecutivas y evaluativas a seguir. El posicionamiento conceptual educativo oficial, además, de pasar por un proceso de sistematización articulada de sus ideas-fuerza, se interrelaciona con los fundamentos epistémicos que delimitan los alcances conceptuales de la formación (proceso integral), la competencia en general (aprehendizaje), la competencia lingüística en particular (dinamicidad integral) y la oralidad-literacidad (multiplicidad integral).

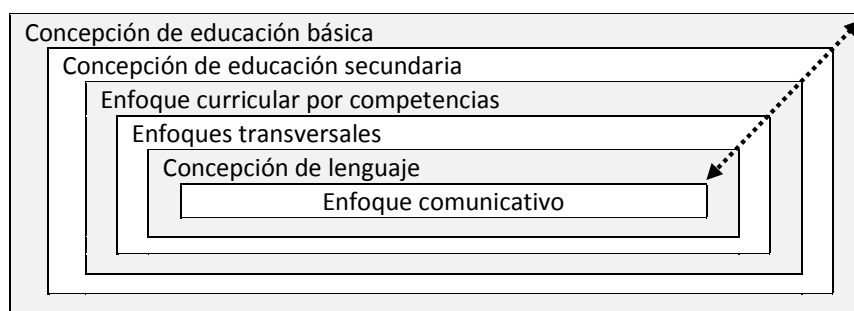
Oficialmente se declara que el área de Comunicación posiciona una idea de lenguaje expuesta como *enfoque comunicativo* (Ministerio de Educación, 2016, pp. 90-91). El enfoque comunicativo esboza la concepción formativa conductora de las actividades y acciones de aprehendizaje del área de Comunicación. Se entiende que los proyectos y actividades formativas lingüísticas se organizan y realizan según las matrices conceptuales del enfoque comunicativo.

La cohesión pedagógico-curricular-didáctica del lenguaje, en tanto contenido y dimensión educable, trasluce la sistematicidad y totalidad del proceso formativo concebido como desarrollo y transformación de una persona. En los hechos curriculares y didácticos, se trata de organizar y ejecutar una formación institucional realizadora de los lineamientos conceptuales del enfoque comunicativo.

Según se ha dicho, desde una entrada de proceso total sistemático, las líneas conceptuales específicas del enfoque comunicativo se conectan con una concepción general de lenguaje, con las concepciones de educación secundaria, el enfoque curricular por competencias, los enfoques transversales y la concepción de educación básica. Este marco de concepciones es el corpus conceptual que se condensa en el enfoque comunicativo del área.

Figura 36

Marco de concepciones en que se sitúa el enfoque comunicativo



Concepción de educación básica

En idea del Ministerio de Educación ([2016] 2017), educar se sintetiza en el desarrollo personal-social del sujeto: “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades” (lo personal); educar “es la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud, con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales” (lo social) (p. 11). En esta acepción, el proceso formativo se pondera desde la mediación del acompañamiento docente: “educar es acompañar a una persona”.

La acción de educar-acompañar incide en dos cambios en el educando: potencia sus estructuras internas (humanizarlo), y lo incluye en la vida social (socializarlo). Por lo tanto, como acto de acompañar, la educación se respalda en dos ideas-fuerza: (a) educar es *humanizar* (dimensión humana = persona); y (b) educar es *socializar* (dimensión social = ciudadano). En el primer caso, se especifica el acompañamiento como mediación formativa en la dimensión humana cognitiva y socioemocional (transformaciones internas de la persona). En el segundo caso, se proyecta la socialización como intercesión formativa en la dimensión ciudadana (transformaciones externas de la persona). Se educa a un sujeto en sus potencialidades particulares internas y en sus responsabilidades colectivas externas. *Potencialidades* y *responsabilidades* instituyen el sentido educativo oficial: desarrollo humano (personal) y desarrollo ciudadano (social), *humanidad* y *ciudadanía*. De este modo, los pares integrados humanidad-sociedad, personal-social, potencialidades-responsabilidades, estructuras internas-externas, son variantes de dos variables-núcleo de la educación oficial peruana: educar la dimensión humana = *educación humanista*; educar la dimensión social = *educación ciudadana*. Para el Estado peruano, educar

es *humanizar y socializar*. La educación humanista es concebida, por un lado, desde una perspectiva cognitiva, coherente con las tendencias educativas actuales que marcan el paso acorde con las valías de los procesos, estructuras y funcionamientos complejos y multidimensionales de la mente y el aprendizaje, y, por otro lado, desde las tendencias que equiparan las jerarquías intelectivas y afectivas, dándoles validez de coexistencia como esferas internas claves del desarrollo humano. Al concebir la educación como *proceso que genera “estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales para lograr el máximo de potencialidades”*, el discurso curricular oficial peruano sitúa a la persona como un sujeto con equipamiento estructural interno intelectual-socioemotivo, que el acompañamiento educativo ha de potenciar, la “cognitiviza”. En esta posición conceptual educativa subyace una mirada de humanización *psicologizada*.

La educación ciudadana, por su parte, circunscribe la formación a un proceso de adaptación más que de reflexión, interpelación y creatividad, como prácticas medulares de una persona cuyo protagonismo se sustenta en la toma de agencia, participación y criticidad en los escenarios complejos de la sociedad actual. Para el discurso oficial, la inclusión de la persona en la sociedad se realiza mediante el ejercicio ciudadano, pero con una identidad perfilada en una síntesis de acciones alineadas en la acomodación, ajuste y concordia de la relación persona-sociedad: “cumplir deberes”, “ejercer derechos”, “respetar identidades”. Se trata, por lo tanto, de una perspectiva educativa que apuesta por una socialización *armonizada*.

Aun así, desde la humanización y socialización se proyecta una visión integral de la persona, no solo porque la mediación educativa cubre la esfera total de lo humano-social, sino también porque en cada dimensión se articulan otros pares dimensionales

(*cognitivo-emotivo, cultural-ambiental*) que redimensionan lo educable: [humanidad (cognición-emoción) ↔ sociedad (cultura-ambiente)].

Por otra parte, el concepto de acompañamiento replantea la acción educativa, la afianza como una práctica que va paralela con el proceso de transformación de la persona, y, además, le aporta horizontalidad al vínculo docente-estudiante. La educación como acompañamiento acentúa su sentido de mediación. Los roles de “acompañante” y “acompañado” conllevan la idea de un transitar uno-con-otro por las rutas formativas personales-humanas y sociales-ciudadanas. El docente no se sitúa ni al inicio ni al final del recorrido formativo, sino que participa del recorrido mismo.

Figura 37

Concepción oficial de educación básica

Concepción oficial de educación básica	
Educación es acompañar	
Educación es humanizar	Educación es socializar
Cognición-socioemoción	Cultura-ambiente
Humanidad	Sociedad
Educación humanista	Educación ciudadana
Psicologizada	Armonizada
Potencialidades internas	Responsabilidades externas

Nota: Basada en Ministerio de Educación ([2016] 2017)

Concepción de educación secundaria

En perspectiva del Ministerio de Educación (2016), el nivel de educación secundaria se conceptúa como “tercer nivel de la educación básica regular”, con “una duración regular de cinco años”, cuya propuesta formativa es “humanista, científica y tecnológica”, desde una perspectiva de conocimientos “en permanente cambio”. En coherencia con la acepción general de educación, la educación secundaria “afianza la identidad personal y

social de los estudiantes”, dimensionadas en el “desarrollo de competencias para la vida”, “trabajo”, “convivencia democrática”, “ejercicio de la ciudadanía”, “acceso a los niveles superiores de estudios”; los estudios básicos secundarios marcan la “continuidad” del desarrollo de competencias ya promovidos desde los niveles previos de inicial y primaria, orientándolas hacia desarrollos de mayor complejidad, con atención de los “ritmos, estilos y niveles de aprendizaje” y de la “pluralidad lingüística y cultural”; el nivel ha de poner prevenir “los riesgos a los que los púberes y adolescentes están expuestos y que pueden interrumpir su escolaridad”, acción que requiere de un “trabajo permanente y coordinado entre los estudiantes, las familias, los directivos y los docentes” (p. 6). Se deriva que la concepción de la educación secundaria tiene tres entradas: pedagógica, curricular y social.

En lo *pedagógico* se propone una formación basada en la tríada de saberes cognoscitivos humanistas, científicos y tecnológicos, y en el apuntalamiento de la identidad personal y social. La propuesta inserta la formación personal-social dentro de los campos cognoscitivos humanista, científico y tecnológicos. En este nexo se justifica la participación del lenguaje, por su énfasis formativo humanista, su condición de actividad humana, su configuración como saber cultural y sus contribuciones al desarrollo integral de los estudiantes que cursan la educación secundaria.

En lo *curricular* se estima que en la educación secundaria los estudiantes progresan hacia niveles más complejos de desarrollo de las competencias; la continuidad y complejidad competencial son dos rasgos curriculares relevantes, adjuntos a la atención del aprendizaje en contextos de diversidad sociocultural. Esta formulación deja entrever que el aprendizaje se sitúa en coordenadas internas (cognitivo-psicológicas) y externas (lingüístico-culturales), y conceptualmente proyecta espacios para una educación secundaria

basada en la diversidad cultural, idea-fuerza que, sin embargo, queda tensionada al disponer la diversificación de una orientación adaptativa y, sobre todo, controlada en sus ajustes formativos a los lineamientos nacionales.

En lo *social*, la educación secundaria previene colectivamente los riesgos que puedan interrumpir la escolaridad de los púberes y adolescentes. En dicha prevención demanda la participación colectiva de estudiantes, familias, directivos y docentes. En esta dimensión puede advertirse un matiz restrictivo que circunscribe la educación básica regular secundaria, en lo social, al control de la “permanencia de los estudiantes” en el sistema escolar.

Figura 38

Concepción oficial de educación secundaria

Concepción oficial de educación secundaria				
Entrada curricular		Entrada pedagógica		Entrada social
Competencias	Aprendizajes	Campos cognoscitivos	Dimensiones cognitivas	Permanencia
Continuidad Complejidad	Ritmos Estilos Niveles	Humanistas Científicos Tecnológicos	Personales Sociales	Estudiantes Familias Directivos – Docentes
Diversidad lingüística y cultural				

Nota: Basada en Ministerio de Educación ([2016] 2017)

Enfoque curricular por competencias

Bajo el supuesto que el enfoque curricular expone la idea organizativa de la concepción educativa, la educación básica —entendida como acompañamiento en la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos— se visualiza curricularmente en el

desarrollo de competencias: “formar personas capaces de actuar en su sociedad modificando realidades y poniendo en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes a fin de influir sobre el entorno, resolver problemas y lograr metas en contextos diversos y desafiantes” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 186).

El enfoque curricular por competencias propone principalmente la formación de personas con capacidad de acción en la vida social: *actuar, modificar, poner en práctica, influir, resolver problemas y lograr metas*, es decir, un sujeto cuya acción social lo tipifica como participante orientado hacia la transformación de realidades en “contextos diversos y desafiantes”. En esta acción social, se desarrollan lo personal-social como esferas integradas en la transformación de educandos concebidos como *sujetos-en-acción-en-“contextos-diversos-y-desafiantes”*. La acción se sustenta en la tríada dimensional interna del estudiante: conocimientos-habilidades-valores/actitudes (conocer-hacer-ser). Curricularmente, la competencia consiste, entonces, en actuar en espacios sociales-externos liberando las potencias personales-internas. Lo interno queda sujeto a lo externo, se instrumentaliza. El fin formativo es el hacer de la persona en el entorno, su acción sobre él para modificarlo. Se trata, por lo tanto, de formar personas competentes en la actuación social. La competencia implica hacer algo socialmente relevante utilizando los conocimientos, las habilidades y los valores-actitudes personales.

Figura 39

Concepción curricular oficial por competencias

Enfoque curricular oficial por competencias	
→ → → → → → → → → → → → → → → Competencia → → → → → → → → → → → → → → → Capacidad de actuar	
Persona	Sociedad
Conocimientos ↔ habilidades ↔ valores/actitudes	Influir ↔ resolver ↔ lograr
[Conocer ↔ hacer ↔ ser]	[Entorno ↔ problemas ↔ metas]
Contextos diversos y desafiantes	

Nota: Basada en Ministerio de Educación ([2016] 2017)

Esta posición oficial acerca de la competencia, en función del desarrollo holístico de las competencias comunicativas, ha de conectarse conceptualmente con el fundamento epistémico de *aprehendizaje integral*, de desarrollo y cambio de estructuras internas situadas, contextualizadas, mediadas por los conocimientos, comportamientos y sentimientos en su proceso de transformación de poderes (poder hacer-conocer-ser) en saberes (saber hacer-conocer-ser).

Enfoques transversales

A la par que la competencia, la propuesta curricular oficial introduce los *enfoques transversales* como formantes de la concreción del perfil de egreso. Esta incorporación tiene varias vías de justificación: (a) responde a la condición formativa integral de la propuesta curricular, pues el estudiante no solo debe ser desarrollado en sus dimensiones cognitivas (competencias-capacidades-desempeños) sino también en sus dimensiones afectivas (valores-actitudes-acciones); el perfil de egreso ya no solo dispone de aprendizajes-competencias, sino de aprendizajes-valores, y completa su sentido de integralidad, de ahí que los enfoques transversales “se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen”, y los valores y actitudes que ellas comportan deben vivenciarse y demostrarse “durante el aprendizaje de las competencias de cualquier área curricular” (justificación formativa); (b) corresponde a la intención de concretar políticas de Estado y principalmente disposiciones legales expuestas en la Ley General de Educación n.º 28044 (justificación legislativa); (c) es una respuesta para establecer o fortalecer la coherencia entre lo nacional y mundial, pues estos enfoques son responden curricularmente a “otros principios relacionados a las demandas del mundo contemporáneo” (justificación global); (d) se refuerza la centralidad de la persona en el escenario educativo, pues los “enfoques transversales” brindan “concepciones importantes sobre las personas,

su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común” (justificación conceptual); en quinto lugar, los enfoques contienen las premisas o “concepciones del mundo y de las personas en determinados ámbitos de la vida social”, formulaciones-base, necesarias como sustento de los valores y actitudes que se proyectan formar (justificación fundamental). Bajo estas precisiones, la categorización de los *enfoques transversales* complementa el “desarrollo del perfil de egreso” desde la centralidad de la competencia.

La denominación enfoques transversales refiere, por una parte, su condición de concepciones respecto a la persona y sus prácticas valorativas, son sistemas de ideas formulados en modo de premisas; de otra parte, alude a su ubicación curricular formativa horizontal, transversal, pues cruzan cada área del plan de estudios, aspecto que los diferencia de la posición vertical de las competencias, cuyos alcances curriculares cubren sectores de estudios específicos, área por área. Los enfoques transversales conllevan una educación en valores y esa condición axiológica les da el rasgo de transversalidad: no son temas sino “formas de actuar” traducidas en “actitudes” y “comportamientos observables”, pero desde la reflexión de las premisas. Los enfoques transversales han de concretarse en acciones, en vivencias formativas, son líneas de realización educativa en el mismo acontecer cotidiano de desarrollo de las competencias, en las interacciones y vinculaciones de docentes y estudiantes, y comprometen, como todo acto educativo, la acción conjunta de las instituciones y programas educativos.

Además de lo referido, en esta idea ministerial se añaden dos factores relevantes: la modelación de comportamientos y los dilemas morales. La modelación es señalada como una condición necesaria de la formación en valores y alude a la coherencia entre el

ser y el hacer en las prácticas de docentes y autoridades escolares: los estudiantes se forman valorativamente desde los modelos de comportamiento que sobre ellos proyectan las acciones de quienes dirigen y median en su formación. En tanto vía formativo-valorativa, la modelación se contrapone al adoctrinamiento y condicionamiento. A su vez, los dilemas morales son interacciones formativas reflexivas y dialógicas en que se discuten situaciones prácticas de distintas cobertura (aula, país, mundo).

Los enfoques transversales establecidos son siete: 1. “enfoque de derechos”; 2. “enfoque inclusivo o de atención a la diversidad”; 3. “enfoque intercultural”; 4. “enfoque de igualdad de género”; 5. “enfoque ambiental”; 6. “enfoque orientación al bien común”; 7. “enfoque búsqueda de la excelencia” (Ministerio de Educación, 2017, pp. 20-27). La organización interna de los enfoques transversales sigue un patrón constitutivo conformado por dos bloques: definición (acepción) y tratamiento (valores, actitudes, muestra de acciones). La definición centra y deslinda los alcances conceptuales de cada enfoque, y el tratamiento plantea un sistema de valores formantes con sus respectivas actitudes y acciones observables sugeridas. El ordenamiento es deductivo, va de lo conceptual a lo operacional, acorde con la intención práctica asignada a la formación en valores.

Concepción de lenguaje

En el marco de los enfoques educativos y curriculares oficiales, el *lenguaje* es definido como “una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes” (Ministerio de Educación, 2016, p. 90). En esta acepción se destaca la utilidad educativa básica del lenguaje (para qué sirve), efecto a ser visibilizado en la formación

de la persona, en un rasgo de su propia humanidad: la *toma de conciencia de sí mismo*, es decir, el autoconocimiento, proceso en que se integran las significaciones (sentido), las vivencias (experiencias) y los saberes (cultura): las personas son seres que hablan o *dicen* para organizar y significar su hacer y conocer. El lenguaje adhiere el *hablar* en el *ser-hacer-conocer*, lo simbólico participa en la acción y conocimiento humanos, es actividad.

La toma de conciencia se emparenta con la autonomía. Según Habermas, la emancipación es un estado de autonomía o “independencia de todo lo que está fuera del individuo” y se realiza en la autorreflexión, “cuando el yo se vuelve sobre sí mismo” (Grundy, 1998, p. 35). A su vez, la autorreflexión es una práctica de libertad implícita en la interacción humana, específicamente, “en el acto de habla auténtico” (Grundy, 1998, p. 37).

Toma de conciencia, autorreflexión, autonomía, interacción y lenguaje, fundan la perspectiva transformadora del ser humano. En la autoconciencia el lenguaje actúa como marca de la libertad de la condición humana. “La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas” (Habermas, 1972, p. 208, cit. en Grundy, p. 35). La perspectiva educativa liberadora del lenguaje declarada como “toma de conciencia” establece el marco conceptual del área de Comunicación y es la idea-fuerza que habría de recorrer las instancias y niveles de organización curricular y ejecución didáctica del área. Si la toma de conciencia es un rasgo liberador fundamente del uso del lenguaje, entonces se articula conceptualmente con las dimensiones personal-humanista y personal-ciudadana de la concepción educativa global, con el sentido del enfoque comunicativo decidido como marco conceptual de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje (acciones comunicativa, social, cultural) y con el nivel de profundidad en las competencias-capacidades comunicativas (reflexiona y evalúa).

En los marcos conceptuales oficiales, el lenguaje dispone de una orientación formativa delimitada y fundada en las potencialidades liberadoras de la persona, aquellas que le restituyen al ser humano uno de los sentidos de su condición humana: la autoconciencia. Asimismo, la toma de conciencia se vincula con la *conciencia lingüística*, concepto propuesto en el campo lingüístico-educativo como “conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida social”, e “incluye una conciencia del poder y del control que se ejercen a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura” (van Lier, 1995). El lenguaje, por lo tanto, es una interfaz entre la persona y el mundo, no solamente representa la realidad, también la construye y participa de las tensiones y contradicciones sociales mediante tomas de posición en la interacción: el lenguaje no solo manifiesta su textualidad, sino principalmente expone su *discursividad*, sus relaciones contextuales y representacionales que lo hacen aparecer como formante semiótico de prácticas sociales.

Enfoque comunicativo

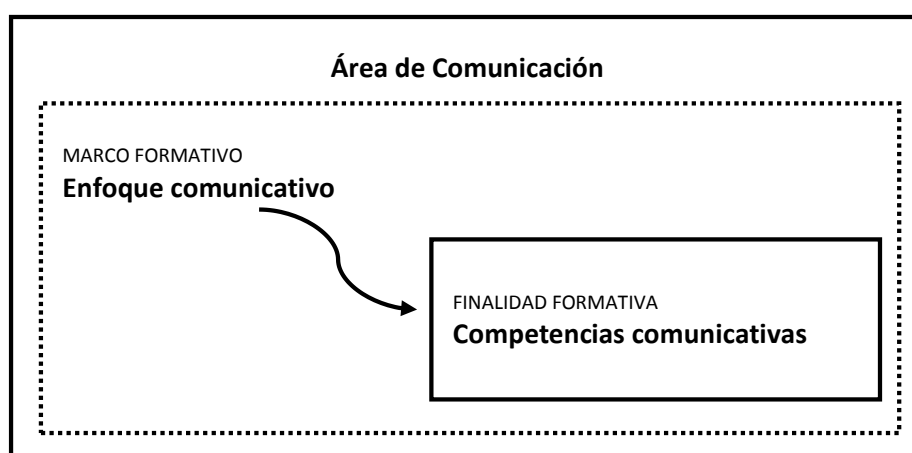
La concepción liberadora del lenguaje se viabiliza a través del *enfoque comunicativo*. El Ministerio de Educación (2016) lo delimita como “marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje del área corresponde al *enfoque comunicativo*. El enfoque orienta el desarrollo de *competencias comunicativas* a partir de *usos y prácticas sociales de lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos*” (p. 90) (subrayado nuestro). El sentido *comunicativo* se ciñe a la “comprensión” y “producción” de “textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros”. Las “prácticas sociales” aluden la participación del lenguaje en interacciones

propias de la “vida social y cultural” donde “se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos”. El sentido *sociocultural* designa los “contextos sociales y culturales específicos” de los “usos y prácticas del lenguaje”, pues los “lenguajes orales y escritos”, en cada contexto, “adoptan características propias” y construyen “identidades individuales y colectivas”. Sociocultural e históricamente, el lenguaje es diverso, “sobre todo en un país como el nuestro donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano”. La *reflexión metalingüística* comprende la función del lenguaje como medio de aprendizaje (“campos del saber”), creación o apreciación (“manifestaciones literarias”) y actuación (“facetas de la vida”). La reflexión incluye “el impacto de las tecnologías en la comunicación humana”. Las entradas comunicativa, sociocultural y reflexiva permiten, desde el enfoque comunicativo, la “apropiación integral del lenguaje” (pp. 90-91).

Con el enfoque comunicativo (marco formativo), el área de Comunicación se propone desarrollar *competencias comunicativas* (finalidad comunicativa).

Figura 40

Área de Comunicación, enfoque comunicativo y competencia comunicativa



Nota: Basada en Ministerio de Educación (2016)

El desarrollo de competencias comunicativas es el estado formativo deseado, y los postulados del enfoque comunicativo son los saberes que alinearán las acciones educativas hacia el logro de esa aspiración. Las competencias comunicativas se desarrollan proyectadas desde las bases, posiciones y alcances planteados por el enfoque comunicativo, sustento conceptual y metodológico de la formación lingüística básica.

¿Cuáles son las líneas matrices del enfoque comunicativo deslindadas y delimitadas en el marco de un desarrollo holístico de las competencias comunicativas orales y letradas, un enfoque que amalgame las ideas-fuerza de la propuesta educativa oficial con los fundamentos epistémicos del lenguaje, la competencia, la competencia lingüística y la oralidad-literacidad?

Se propone el siguiente sistema orgánico del enfoque comunicativo, con fines de toma de posición institucional, esto, bajo una articulación del enfoque comunicativo con las ideas-fuerza de la concepción educativa oficial respecto al lenguaje, la educación por competencias, la educación secundaria en particular y la educación básica en general, incorporando el sentido de los fundamentos epistémicos y los principios conceptuales que sustentan el modelo:

- ***Concepción de educación.*** “Educar es acompañar para humanizar y socializar”.
- ***Concepción de educación secundaria.*** “Darle continuidad y complejidad a las competencias con distintos ritmos, estilos y niveles de aprendizaje; desarrollo de las dimensiones cognitivas en campos cognoscitivos; garantizar permanencia con la acción colectiva de familias, docentes y directivos”.

- **Concepción de competencia.** “Capacidad de actuar de la persona (con conocimientos, habilidades, valores /actitudes), en la sociedad, para influir en el entorno, resolver problemas y lograr metas”.
- **Concepción axiológica.** “Premisas sobre los valores y actitudes en acción”.
- **Concepción del lenguaje.** “Herramienta fundamental para tomar conciencia propia, organizar y dar sentido a las vivencias y saberes”. El hablar (decir) se integra en el hacer, conocer y ser.
- **Enfoque comunicativo.** Su idea-clave es el desarrollo de las competencias comunicativas como saberes aprehensivos dentro de una línea de *formación en la actividad e integralidad lingüística*, en que el lenguaje actúa en espacios socioculturales como *lenguaje-actividad* (práctica social) y *lenguaje-integralidad* (práctica integral), ocupando cuatro esferas de literacidad: (a) *literacidad académica*; (b) *literacidad literaria*; (c) *literacidad digital*; (d) *literacidad vernácula*. La literacidad es entendida como multiplicidad integral en que actúa el conjunto *oralidad-literacidad*. Las esferas de literacidad implica concebir el desarrollo de las competencias comunicativas en relación con textos-discursos producidos y comprendidos en prácticas letradas que se realizan en eventos letrados dentro de dominios letrados. La escuela misma debe autorreconocerse como un dominio letrado cuyas prácticas se tornan hegemónicas por el valor simbólico que socialmente portan.

Según lo anotado, la oralidad-literacidad como práctica social y las cuatro esferas núcleo (académica, literaria, digital, vernácula) son las dimensiones que redimensionan conceptualmente la competencia comunicativa. En esta perspectiva de práctica social se abre la posibilidad de examinar la oralidad-literacidad con accesos crítico-reflexivo a sus tensiones, continuidades o integralidades socioculturales como tópico clave en la historia social peruana (Cornejo Polar, 2003) o en la historia universal (Vich y Zavala, 2004); se extienden las variedades de tipos, géneros discursivos, formatos, soportes e intenciones textuales (“*distinto* tipo textual, formato y género discursivo, con *diferentes* propósitos y

en *variados* soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros”), y se ratifica el *texto-discurso* como unidad lingüístico-comunicativa básica de las acciones formativas; la oralidad, lectura y escritura, ejecutadas sobre diversos textos-discursos, son el campo de operaciones formativas comunicativas.

Los estudiantes son *sujetos discursivos*, agentes cuyas intervenciones sociales las realizan formando parte de comunidades de práctica que se posicionan socialmente para usar los textos como instrumento de estrategias sociales orientadas hacia el logro satisfactorio de ciertos propósitos sociales: cuando hablan, escriben o leen, los estudiantes *hacen cosas prácticas*, es decir, *hacen cosas con las palabras* (Lomas, 1999). Por extensión, en la participación discursiva, los sujetos sociales construyen representaciones de sí mismos y de los demás (identidades), elaboran representaciones del mundo mediadas por sus intereses (ideologías), usan estrategias persuasivas para dirigir los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los demás (manipulaciones), o confrontan repertorios de interpretación del mundo (dilemas). En la interacción y participación en la vida social, el lenguaje no es neutral: lo que se piensa, siente y hace es mediado por intenciones, intereses y metas sociales. El lenguaje, con sus textos, participa en una red de tensiones sociales. Los textos dejan de ser tales y se redimensionan en los *discursos* (Zavala, 2012).

En las competencias comunicativas operan la producción y comprensión del *sentido*, tópico *semántico* que refiere la significación lingüística construida en la relación texto-contexto. El tránsito de lo discursivo (práctica social) a lo textual (construcción de sentido), en el espacio justificativo de la práctica social, conlleva complementar la condición del estudiante como participante de la vida social y cultural (sujeto discursivo) con su rol de constructor de sentidos (sujeto textual). En lo discursivo, el estudiante conecta

estructuras textuales con estructuras sociales, participa de una experiencia social (actúa socialmente con los textos). En lo textual, el estudiante liga contenidos semánticos con estructuras textuales, participa de una experiencia hermenéutica (actúa interpretativamente sobre los textos). El concepto de práctica social se enlaza con la idea de *discurso*. El concepto de comprensión-producción textual, en cambio, se acopla con la idea de *construcción de sentido*. La práctica social aporta una visión integradora del lenguaje, ajusta la interacción verbal misma de los estudiantes con las representaciones sociocognitivas desplegadas y con los textos que instrumentalizan esas vinculaciones y representaciones. La práctica social permite tomar conciencia de que las interacciones lingüísticas participan en el tejido mayor llamado estructura social.

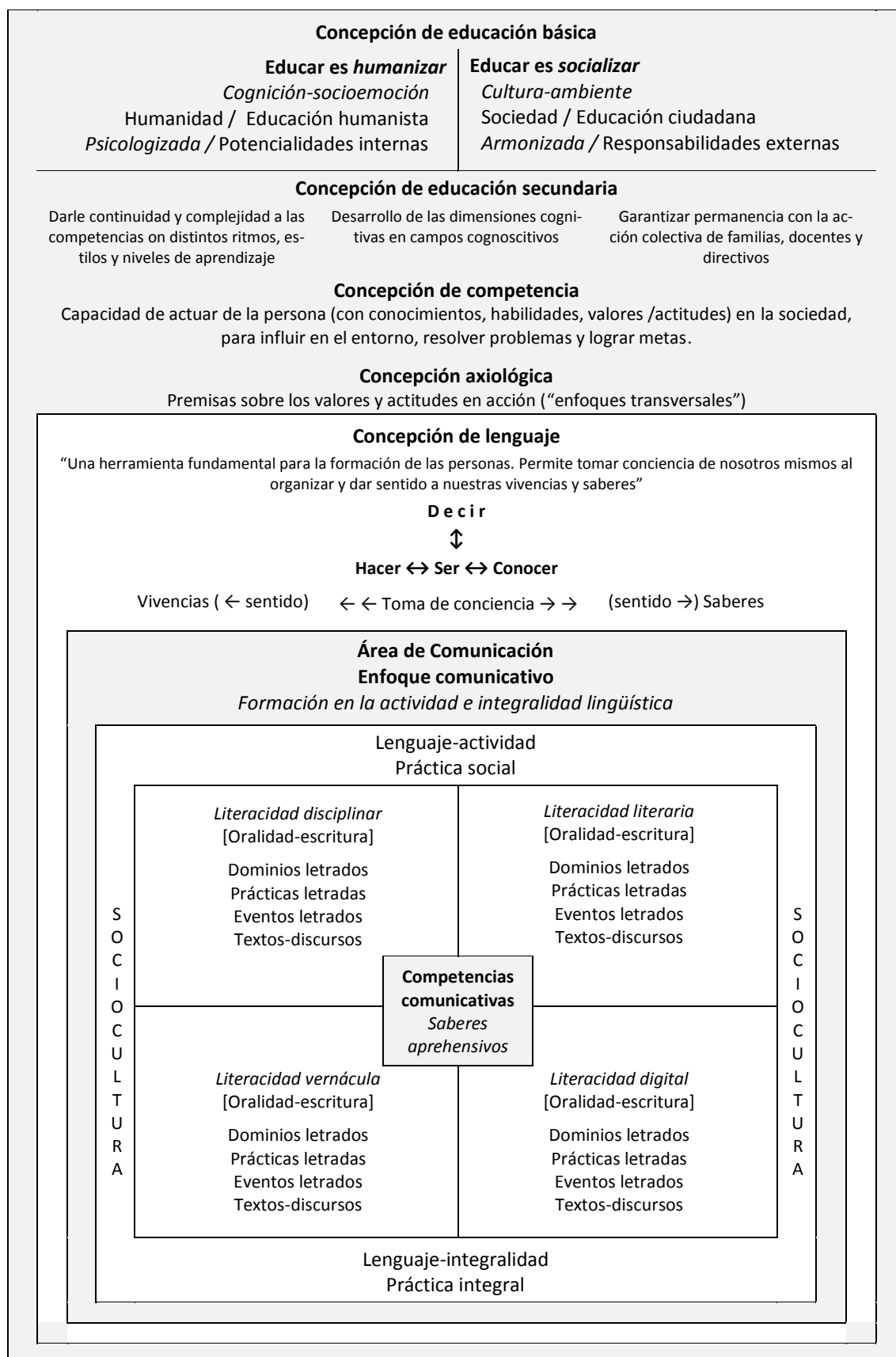
Lo sociocultural, por su parte, se respalda en la idea que “estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos” y que “los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas”. A las consideraciones comunicativas, interactivas, textuales, discursivas, sociales, o de sentido, el curriculum oficial añade lo sociocultural como equivalente de las *particularidades o especificidades culturales* donde se realizan los usos y prácticas lingüísticas orales y escritas, incide en la historicidad y diversidad cultural, y en el modo en que esa diversidad contextual torna heterogéneo el uso y las prácticas lingüísticas. Se da por sentado que hablar, leer y escribir son prácticas diversas porque se realizan de manera situada en contextos culturales diversos. La oralidad y escritura pluralizan sus estrategias y modos de construirse y constituirse, desarrollan marcas de identidad personal y colectiva en los sujetos participantes hablantes y escribientes.

En el ámbito del enfoque comunicativo, la concepción sociocultural del lenguaje es clave en el escenario multilingüe peruano, asocia *diversidad lingüística* y *diversidad cultural*. Los grupos sociales son comunidades culturales que construyen modos y estrategias específicas de interacción, definen sus propios patrones culturales de estructuración y uso de textos orales y letrados. No todas las culturas narran, exponen, argumentan, describen o conversan con las mismas estrategias, secuencias o intenciones, tienen variantes en los modos de concebir las relaciones interpersonales y sociales, las percepciones del interlocutor, las intenciones comunicativas, los propósitos sociales, los intereses en juego, los posicionamientos interpersonales, el lugar y momento de la interacción.

Las esferas de literacidad cubren las cuatro líneas oficiales de acción instrumental del lenguaje: (a) aprender en los distintos campos del saber (lenguaje y aprendizaje disciplinar); (b) crear o “apreciar distintas manifestaciones literarias” (lenguaje y aprendizaje literario); (c) “desenvolverse en distintas facetas de la vida” (lenguaje y aprendizaje interpersonal); (d) utilizar las tecnologías de la comunicación (lenguaje y aprendizaje instrumental-tecnológico). Estos usos del lenguaje son las líneas de ejecución de la actividad lingüística escolar. Con ellas se configuran la idea de “apropiación integral del lenguaje”.

En la declaración oficial del “enfoque comunicativo” subyacen las matrices conceptuales expuestas: “*El enfoque orienta el desarrollo de las competencias comunicativas [interacciones de comprensión y producción textual] a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje [práctica social], situados en contextos socioculturales distintos [sociocultural]*”. El estudiante no solo habla una lengua, sino principalmente es un interlocutor de una acción comunicativa (sujeto interactivo), participante de una acción social (sujeto discursivo) y copartícipe de una acción cultural (sujeto histórico).

Figura 41
Enfoque comunicativo dentro del área conceptuada

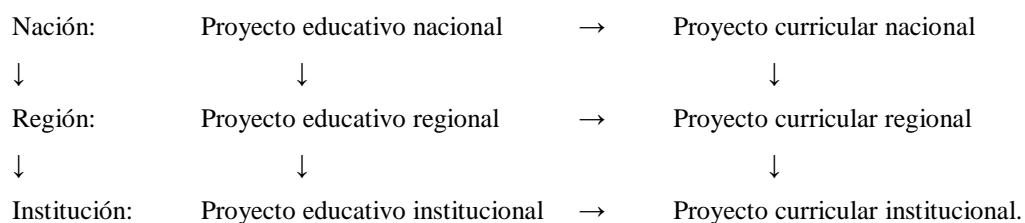


Nota: La concepción de lenguaje basada en Ministerio de Educación (2016, 2017)

3.1.2.2. Área de Comunicación *diversificada*: componentes

El área de Comunicación es un contenido formulado en los planes y programas curriculares nacionales (Ministerio de Educación, 2016, [2016] 2017) y contextualizado en el plan de estudios de los proyectos curriculares de las instituciones educativas. La conversión del área *de* contenido nacional *en* contenido institucional se realiza con el procedimiento curricular de *diversificación*, se adecua al contexto, características y condiciones socioformativas de las escuelas. La diversificación va de lo *curricular nacional* a lo *curricular regional* y de lo *curricular regional* a lo *curricular institucional* (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 187-189).

La línea vertical de diversificación (nación → región → institución) toma forma en sendos instrumentos de gestión educativa: el *proyecto educativo* y el *proyecto curricular*. El proyecto educativo es la respuesta formativa de los sectores educativos a las demandas sociales, articulan escuela y sociedad. El proyecto curricular concreta la dimensión pedagógica de esa articulación. Ambos proyectos actúan en cada instancia de gestión: nacional, regional, institucional.



La diversificación se apoya en la idea que la senda educativa hacia la *unidad nacional* debe realizarse desde la *diversidad regional*. Para la oficialidad, la educación,

siendo un “derecho fundamental de la persona y de la sociedad”, tiene un “horizonte común para todos los peruanos” (unidad), hacia el cual corresponde orientarse tomando como referentes las *diferencias regionales* (diversidad). Para la mirada oficial, existen un Perú de “todos los peruanos” (país patrio) y un Perú regionalizado con sus “propias realidades” (país diverso). El trayecto educativo hacia el país patrio, desde las realidades del país diverso, se expresa curricularmente en la diversificación. El itinerario hacia los aprendizajes comunes nacionales se ejecuta desde los aprendizajes diferenciados regionales.

La labor de diversificación del *currículo nacional* en *currículos regionales* es delegada a las regiones: “las regiones del país deben construir currículos regionales con base al Currículo Nacional de Educación Básica, adecuando los aprendizajes que este demanda a las características de los estudiantes, así como a sus entornos socioculturales, lingüísticos, económicos, productivos y geográficos” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 185). Según esta prescripción, en la diversificación es clave la mediación que ejerce lo regional entre lo nacional y lo institucional. Las formulaciones y disposiciones del currículo nacional, antes de transformarse en formulaciones y disposiciones del currículo institucional deben pasar por el filtro curricular regional. Un currículo regional debe mantener del currículo nacional el “enfoque por competencias”, el “perfil de egreso”, las “competencias” y los “estándares de aprendizaje”, y ha de contextualizar o incorporar aprendizajes pertinentes con las “características de sus estudiantes” y los “contextos socioculturales, lingüísticos, económicos, productivos y geográficos propios a cada región” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 187).

En el caso de la región Lambayeque, existen dos versiones de proyectos educativos regionales lambayecanos, construidas por sendos gobiernos regionales, proyectos que incluyen la estructura tripartita interna de todo proyecto: *por qué* (diagnóstico de la realidad regional lambayecana), *para qué* (identidad de la educación regional lambayecana) y *qué* (enfoque o propuesta pedagógica lambayecana). Estos proyectos son: el *Proyecto Educativo Regional de Lambayeque al 2021* (Gobierno Regional de Lambayeque, 2006), y el *Proyecto Pedagógico Regional: Modelo educativo para una educación básica de calidad. Región Lambayeque* (Gobierno Regional de Lambayeque, 2014). El primer proyecto, inclusive, contó con aprobación oficial, expuesta en la Ordenanza Regional N° 031-2006-GR.LAMB./CR, Chiclayo 15 de noviembre de 2006.

Un amplio segmento del *Proyecto Pedagógico Regional* del 2014 se denomina ‘Propuesta Curricular de Lambayeque’ (Cap. IV, pp. 78-174), formula planes de estudios y estructuras curriculares básicas de educación inicial, primaria y secundaria —presentadas con el patrón *fundamentación, organizadores y competencias*, derivadas por ciclos y grados de estudios—, incluye la educación básica alternativa, una breve alusión a la educación especial, realiza un aporte organizativo del tiempo en horas de libre disponibilidad, asociados con un triple sistema de *áreas electivas*, incorporadas a efectos de la diversificación (área de investigación para la vida, área de identidad cultural regional, área de cultura emprendedora). Este apartado capitular incluido en la textura global del *Proyecto 2014*, no constituye, sin embargo, exactamente *el* currículo regional lambayecano, pero sí, a través de la focalización de *un* elemento curricular —el plan de estudios—, esboza una base preliminar de un constitutivo formativo que opera como punto de apoyo, articulación o derivación del aún ausente proyecto curricular regional lambayecano. Asimismo,

esta base incluye ‘Lineamientos pedagógicos Generales’ (Cap. V, pp. 177-199), ‘Lineamientos para la educación básica y educación superior’ (Cap. VI, pp. 200-204) y ‘Sistema de evaluación del estudiante’ (Cap. VII, pp. 205-213), cuyas enunciaciones contribuyen a reforzar la mira orientadora de lo pedagógico regional hacia lo curricular regional.

Desde ambas versiones regionales, no se han derivado o generado, en concreto, propiamente, los proyectos curriculares respectivos, producidos y asumidos oficialmente por las instituciones educativas lambayecanas. Siendo así, las escuelas de la región aún *no* disponen de un instrumento curricular regionalmente diversificado, requeridas para posicionar la *adecuación* de las realidades e intenciones educativas nacionales a las realidades e intenciones educativas regionales lambayecanas. En este escenario, la salida práctica de las escuelas lambayecanas consiste en diversificar desde el nexo directo entre lo curricular nacional y lo curricular institucional.

¿Cómo construir un área de Comunicación diversificada desde la relación nacional (área nacional) → institucional (área institucional), de tal modo que se tenga un producto curricular específico a insertarse luego en el Proyecto Curricular Institucional, PCI, y que actúe como la propuesta formativa propiamente dicha para su ejecución en cada año escolar? En lo nacional se cuenta con dos documentos curriculares oficiales: el *Currículo Nacional de Educación Básica* (Ministerio de Educación, [2016] 2017) y el *Programa Curricular de Educación Secundaria* (Ministerio de Educación, 2016). A ellos se añade el *Modelo de Jornada Escolar Completa* (Ministerio de Educación, 2014c). En lo institucional se considera las tensiones diagnosticadas en las prácticas curriculares, didácticas y evaluativas en el área de Comunicación. En la Figura 42 se especifican las unidades de análisis en cada uno de estos instrumentos (documentos).

Figura 42

Patrón de diversificación institucional del área de Comunicación (nacional → institucional)

Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque						
Área de Comunicación						
Patrón de diversificación institucional						
	Concepción de área	Constitución de área				
	Enfoque de área	Problema de área	Propósito de área	Contenido de área	Método de área	Evaluación de área
		Por qué	Para qué	Qué	Cómo	En qué
Currículo Nacional CNEB	Concepción de educación básica	Tendencias sociales Retos Educativos	Perfil de egreso Aprendizaje básico comunicativo Competencias-capacidades comunicativas Enfoques transversales Estándares comunicativos	Plan de estudios Área curricular de Comunicación	Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias	Orientaciones para la “evaluación formativa de las competencias en el aula”
Programa Curricular de Educación Secundaria PCES	Concepción de educación secundaria Concepción de lenguaje Enfoque comunicativo	-	Enfoques transversales en educación secundaria Competencias transversales Desempeños de aprendizaje comunicativo	Área de Comunicación	Ciclos que atiende el nivel de educación secundaria Espacios educativos Materiales educativos Rol del docente en el nivel de educación secundaria	-
Modelo de servicio educativo de Jornada Escolar Completa JEC	Enfoques pedagógicos Enfoques de gestión	Justificación Puntos Críticos	Finalidad Objetivo general Objetivos específicos	Plan de estudios Áreas curriculares [Área de Comunicación]	Componentes pedagógico, de gestión, de soporte	-
IES “San Martín” 2017	Diagnóstico de prácticas formativas comunicativas					
	<i>Problema / Por qué / Estado formativo real</i>					
	Prácticas curriculares		Prácticas didácticas		Prácticas evaluativas	
	Organización		Ejecución		Evaluación	
	Proyecto Curricular Institucional (Demanda educativa, cartel de valores y actitudes, objetivos estratégicos) Planificación curricular en Comunicación		Proyecto Curricular Institucional (Lineamientos metodológicos) Actividades de aprendizaje en Comunicación		Proyecto Curricular Institucional (Lineamientos de evaluación) Resultados de aprendizajes comunicativos	

Se toma en cuenta dos lineamientos oficiales respecto a la diversificación curricular institucional, y dos respecto a la implementación curricular nacional en el espacio institucional (Ministerio de Educación, [2016] 2017): **Primero**. “Es importante precisar que las instituciones educativas deben desarrollar todas las competencias que demanda el Currículo Nacional de la Educación Básica, incluyendo las modificaciones realizadas durante el proceso de diversificación regional” (p. 189). **Segundo**. “La diversificación a nivel de institución educativa aporta valor agregado a estas demandas, situándolas en el contexto de la propia realidad de los estudiantes que atienden y poniendo énfasis en aquellos aspectos que esa misma realidad requiere” (p. 189). **Tercero**. “El Currículo Nacional y sus programas curriculares solo se implementarán en las instituciones educativas si se logra que los docentes los *lean, reflexionen críticamente sobre su contenido* y los *conviertan en instrumentos de su trabajo pedagógico*”. **Cuarto**. “Para ello es importantes comprender el Perfil de egreso, sus *vinculaciones* con los enfoques transversales, las competencias, las capacidades, los estándares de aprendizaje y sus desempeños por grado para planificar y evaluar formativamente” (p. 4). (Subrayado nuestro).

También se toma en cuenta el siguiente criterio curricular general: si el área es un nivel estructural formativo, entonces su diversificación institucional procede sobre sus componentes estructurales, es decir, en principio, se diversifican los componentes comunicativos (constitución de área: problema, propósitos, contenido, método, evaluación), siempre adheridos al enfoque comunicativo (concepción de área). La diversificación de los componentes procede por la dinámica total del proceso, el cambio en uno implica cambios en el otro. Esta condición, sin embargo, entre en tensión con los criterios normativos, pues desde las instancias decisorias se puede establecer que uno u otro componente permanezca tal cual, sin modificación alguna.

La necesaria conservación de las intenciones nacionales (enfoque curricular, perfil de egreso, competencias, estándares), como propósitos educativos no solo de los proyectos curriculares regionales e institucionales, sino también de los planes de enseñanza-aprendizaje, es la marca central del discurso oficial de diversificación curricular.

En este orden, el sentido oficial se alinea en la *diversificación adaptativa*, variante en que, según Trapnell (2008), se acepta sin cuestionamientos la orientación y organización del currículo básico, tomado como propuesta neutra, objetiva y ahistórica, sin mediar reflexión alguna sobre su dimensión política o sus sesgos culturales, sin situarlo en la relación entre conocimiento y poder, sin discutirlo como estructuración generada desde mentalidades y culturas hegemónicas no inclusivas de diversidad.

Ante lo adaptativo, se abriría la alternativa de *interculturalizar* el currículo y construirlo con la *negociación*, no desde los diagnósticos de necesidades y demandas, o de las reflexiones complementarias sobre el sentido de la educación, sino tomando distancia respecto a la escuela e interrogando por qué y para qué se educa desde la visión y vivencia de los propios pueblos respecto a la formación, socialización y aprendizaje, cediéndole, así, agencia a sus visiones sobre la realidad, el conocimientos y los saberes (pp. 2-3).

En el marco de la relación tensionada entre *diversificar* ↔ *negociar*, la posición crítico-reflexiva de los equipos docentes debe identificar y tomar acción acerca de las contradicciones internas detectables en el interior mismo del discurso curricular oficial, en que si bien lo *diverso*, *abierto* y *flexible* plantean explícitamente un posición de promoción, apertura e inclusión de la diversidad como rasgo curricular medular, sin embargo, en sus acepciones mismas dichos conceptos establecen los *linderos* de la diversificación:

Lo <i>diverso</i> = adecua	... un “lineamiento regional”.
Lo <i>flexible</i> = adapta	... con “margen de libertad”.
Lo <i>abierto</i> = incorpora	... con “diagnóstico previo”.

Adecuar, adaptar e incorporar sitúan la diversificación en una orientación, precisamente, *adaptativa*, en que ni lo regional ni lo local sustituyen o transforman el lineamiento nacional, sino más bien lo conservan y respetan, moviéndose con “márgenes de libertad” dentro de los límites de un espacio curricular ya determinado y que no debe ser sobrepasado ni desplazado. Por lo tanto, en la diversificación adaptativa, lo regional e institucional no abren otras posibilidades de visiones curriculares que sobrevienen en pautas formativas centrales, sino que se *adicionan* a lo establecido por lo nacional, deviniendo en una *yuxtaposición* de aportes que ejercen función complementaria sobre lo básicamente ya decidido.

La dependencia curricular adaptativa de lo institucional respecto a lo nacional tiene, no obstante, argumentos favorables desde una mira que concibe el currículo nacional (“Programa”) como la expresión de lo *socioculturalmente común*, construcción en que se expone “los mínimos comunes a toda una sociedad” y se establecen las previsiones generales de las necesidades de formación y desarrollo cultural y técnico “de esa misma sociedad”, sin que haya una “aceptación pasiva de las disposiciones del Programa”, sino una actitud dinámica de potenciación y estímulo para que las “escuelas y profesores sobrepasen las disposiciones mínimas”, es decir, que “pese a plantearse en términos prescriptivos, por lo menos en cuanto exigencias mínimas, se dé suficiente espacio de proposiciones y sugerencias de cara a la programación por parte de los profesores” (Zabalza, 1991). Es decir, lo común y lo diverso son necesarios y complementarios, la unidad se construye desde la diversidad.

En el caso peruano, sin embargo, el “suficiente espacio” para las propuestas emergidas desde las instituciones es marcadamente restringido y queda sujeto al control de las instancias decisorias mayores: “*Para la aprobación del currículo regional se requiere:* • Preparar una versión preliminar que permita la revisión por parte del Ministerio de Educación. • Contar con la opinión favorable del Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 188).

Las tensiones entre las diversificaciones adaptativa y transformativa en que se sitúan los equipos docentes de las escuelas públicas, justifica la necesidad de un trabajo curricular de área mediado por las posiciones crítico-reflexivas ante la propuesta nacional, para deslindarlas en sus lógicas internas, en sus relaciones externas y en sus reales sentidos formativos. Dicho de otro modo, la opción secuencial-integral es un mínimo punto de apoyo para entender que lo curricular es una labor de construcción-concreción de propuestas formativas desde las miradas, acciones y voluntades institucionales, apelando al vínculo práctica-reflexión-práctica, quehacer que se torna mucho más necesario, sobre todo, en espacios educativos regidos y alineados en escenarios de diversificación adaptativa.

En este estudio de orden tecnológico, se plantean algunas líneas en la diversificación del área de Comunicación, en la relación curricular *nacional* \rightarrow *institucional*, en el sentido que la diversificación institucional da respuestas a las demandas nacionales y regionales “situándolas en el contexto de la propia realidad de los estudiantes que atienden y poniendo énfasis en aquellos aspectos que esa misma realidad requiere” (Ministerio de Educación [2016] 2017, p. 189). Estas líneas pretenden aportar en las prácticas de reflexión y elaboración del equipo docente de área.

Según esta idea, más las consideraciones expuestas acerca de las fuentes documentarias nacionales que se disponen, y su ordenamiento en la lógica de los componentes y relaciones de los procesos formativos, se plantea a continuación *una entrada mínima* de diversificación del área de Comunicación, apoyada en la idea que *se diversifica los componentes de área* en relación con las *demandas nacionales* (tendencias sociales, retos formativos, puntos críticos) conectadas, puntualmente, con la realidad formativa derivada de las tensiones identificadas en las prácticas curriculares, didácticas y evaluativas expuestas en el ítem 3.1.1.

El sector de ingreso a la diversificación institucional, desde una perspectiva holística y dialéctica (primera ley, ítem 1.4.1. del Capítulo I) es el *problema comunicativo*, cuya condición real se enlaza con el propósito comunicativo, el contenido comunicativo, el método comunicativo y la evaluación comunicativa. Una realidad formativa específica situada y curricularizada como *problema* va generando la diversificación de los restantes componentes (la totalidad), la toma de posición contextualizada del proceso formativo.

- El *problema comunicativo* (por qué formar en lenguaje), caracteriza la situación educativa real y la presenta como un sistema de demandas y exigencias sociales que requieren ser atendidas formativamente. El problema se *diagnostica*: tendencias sociales / retos educativos ← puntos críticos (nacionales) ← tensiones curriculares / didácticas / evaluativas comunicativas (institucionales). El diagnóstico nacional ingresa en una relación dialógica con el diagnóstico institucional, lo nacional se incorpora en lo institucional, y lo institucional posiciona el estado de realidad propio desde el cual se incidirá en el estado de realidad nacional.

- El *propósito comunicativo* (para qué formar en lenguaje), esboza la situación educativa ideal y la presenta como un sistema de intenciones y estados formativos comunicativos deseados, cuyos logros implicarían la transformación del problema. El propósito se *pronostica*: aprendizaje comunicativo del perfil de egreso, competencias-capacidades comunicativas, valores-actitudes transversales, competencias transversales, vinculados con los estados comunicativos reales expuestos en el problema. Los propósitos son los aprendizajes comunicativos requeridos para situar a los estudiantes de manera satisfactoria en los escenarios de realidad que desafían la labor educativa. Los propósitos comunicativos se integran con otras dimensiones formativas también trazadas curricularmente, como la intención comunicativa del perfil de egreso y las transversalidades axiológicas, metacognitivas y tecnológicas.
- El *contenido comunicativo* (qué formar en lenguaje), presenta la cultura social lingüística seleccionada como cultura escolar, se formaliza como objeto de estudio cuyo aprehendizaje permitirá lograr el propósito y transformar el problema. El contenido se *selecciona*, como decisión institucional respecto a la cultura lingüística y comunicativa, según los fundamentos y bases aportados por la concepción de lenguaje y la posición frente a la oralidad-literacidad, decidida, para este caso, en sus esferas académica, vernácula, literaria, digital, con sus formas y variantes conectadas con el sentido de los propósitos comunicativos y las condiciones reales del problema. La oralidad-literacidad como práctica social es una categorización relevante para la organización de los textos y discursos como unidades centrales de la cultura formativa comunicativa básica.

- El *método comunicativo* (cómo formar en lenguaje), establece la ruta estratégica y secuencial, situada en espacios y tiempos, debidamente instrumentada, con que se estudia el contenido para lograr el propósito y revertir el problema. El método se *secuencia*: estrategias y actividades eslabonadas de lectura, oralidad y escritura. Se dispone de un enfoque y proceso metodológico contextualizado. En el método toman forma la secuencialidad-integralidad del área (organización de unidades), las unidades (organización de actividades), actividades (organización de competencias) y competencias (organización estratégica de capacidades), todas ellas eslabonadas, en desarrollo holístico.
- La *evaluación comunicativa* (en qué se formó en lenguaje), valora y juzga el proceso y resultados de ejecución del acto educativo. La evaluación *estima*: estándares y desempeños de aprendizaje comunicativos. Se dispone de un enfoque y proceso evaluativo formativo contextualizado. Los estándares de aprendizaje comunicativo actúan como metas formativas, y los desempeños comunicativos intervienen como señas de la gradualidad y diversidad del avance hacia esas metas. Estándares y desempeños toman los sentidos y sectores internos implicados en las competencias y capacidades.

Las disposiciones y relaciones dialécticas de los componentes comunicativos y sus presencias mínimas diversificadas, a modo de muestra de la ruta sugerida, se sintetizan en la Figura 52. Los componentes se diversifican, se ha dicho, en atención a las respuestas que la institución da, desde sus estados de realidad, a las demandas nacionales, pero, también, los componentes se diversifican en los marcos de las ideas-fuerza del enfoque comunicativo.

Problema comunicativo: tendencias, retos, tensiones

La diversificación del problema surge en la relación de las tendencias sociales y retos educativos planteados por el Currículo Nacional (estado de realidad socioeducativa del país), más los puntos críticos de la educación secundaria señalados por el Modelo de Jornada Escolar Completa (estado de realidad nacional de la educación secundaria), y las tensiones en las prácticas curriculares, didácticas y evaluativas comunicativas institucionales (identificadas en el ítem 3.3.1. de este Informe). Situar el problema comunicativo implica resolver el modo en que se conectan las “tensiones” formativas comunicativas de la institución con las “demandas” de cobertura nacional.

Tendencias sociales y retos educativos nacionales

El problema formativo básico a nivel nacional se delinea y caracteriza en términos de la relación entre sociedad y educación: la sociedad muestra *tendencias* que *retan* a la educación. Las tendencias incitan a la educación. La educación debe tener respuestas adecuadas ante los desafíos de la sociedad. El Ministerio de Educación ([2016] 2017) expone las tendencias sociales con una estrategia contrastiva que confronta las características socioeducativas en los escenarios de ayer y de hoy, muestra los desajustes actuales de una educación basada en la “diseminación” de conocimientos de factura occidental, desenfocados de las “tendencias sociales” actuales, y formula las “aspiraciones educativas del país”, entendidas como respuestas nacionales a los retos y desafíos del siglo actual (pp. 11-12). Dado que el marco nacional del problema es el punto de inicio asumido aquí para una acción de área diversificada, se aporta una lectura crítica de la caracterización oficial de los escenarios sociales actuales, espacio donde la oficialidad sitúa el sentido de la educación básica.

En un primer bloque de argumentos, para el Estado peruano la educación de ayer se apoyaba en cinco líneas formativas: humanidades [letras], ciencias, matemática, civismo [educación cívica] y oficios [formación laboral]. Situadas en los escenarios actuales, estas líneas deben ser replanteadas porque existen nuevos desafíos que enfrentar: la ciudadanía se ha abierto paso en una sociedad diversa, ejerciendo derechos con criterios de inclusión, justicia y equidad, y no se reduce al solo conocimiento de la legislación nacional; la individualidad y libertad de los valores se articulan y contextualiza en los marcos de los ideales sociales democráticos; las nuevas actividades laborales han diluido los linderos entre los trabajos materiales e intelectuales, y las nuevas destrezas laborales, requeridas por el mundo actual, se mueven en el terreno de la incertidumbre y de situaciones injustas y asimétricas donde el centro de interés no es precisamente la dignidad humana.

En esta contraposición temporal de líneas formativas de la educación básica, lo que no declara el discurso curricular oficial es que las humanidades (filosofía, literatura, psicología, lenguaje, arte, historia) deben permanecer como dimensión matriz de la condición humana y como garantía formativa de un ser humano que ha de estar fortalecido para generar respuestas críticas y creativas ante las presiones, transformaciones e incertidumbres del mundo actual. Tampoco se dice que el ejercicio de ciudadanía con inclusión, justicia y equidad, más la práctica contextualizada y democrática de los valores, tienen su base en una sólida formación humanística (Alegría, 2003). Menos se cuestiona la democracia como práctica real, y más bien se la asume idealmente como la única opción de vida social, sin evaluarla en su historicidad y sin discutir el mal uso que de ella han hecho los juegos estratégicos del poder político-económico. Con una mirada laboralista, se enfatiza los cambios en los modos y renovaciones ocupacionales, inciertas respecto al tipo

de destrezas exigidas, sin detenerse tampoco a examinar las condiciones sociohistóricas de los cambios habidos en las prácticas labores mundiales, y sin debatir los factores de empleabilidad e instrumentación que en esos espacios se hace sobre los seres humanos, en su rol de trabajadores.

En suma, se reconoce la presencia de las humanidades en la escuela de ayer, pero se la invisibiliza en la escuela de hoy. En el concepto de persona se excluye el peso formativo que ejerce, por ejemplo, la filosofía, en el sentido en que las preocupaciones filosóficas, como lo anota Correa (2012), no solo se centran en la búsqueda de la verdad, sino también en la construcción de una vida ejemplar basada en la práctica de virtudes, y que en el contexto actual, la filosofía resulta necesaria para abordar un corpus de problemas sociales relacionados con los valores éticos, el conocimiento verdadero, la alteridad, la libertad humana y el sentido de la vida.

En un segundo bloque argumental, el curriculum nacional oficial centra sus controversias y posiciones en relación con los *conocimientos* como elementos medulares de la escuela de ayer, saberes cuyas fuentes provienen de la “modernidad occidental” y que en los contextos actuales resulta inadecuado insistir en el exclusivo procedimiento de “diseminación” (transmisión), pues las “tendencias sociales actuales” hacen inadmisibles las solas opciones informativas del conocer. Las tendencias referidas son cuatro: (a) aceleración masiva de la producción de conocimiento y reconocimiento y revaloración de los saberes ancestrales, sin coincidencias, muchas veces, con el conocimiento producido en la modernidad; (b) la multiplicación de los “nuevos tipos de trabajo”; (c) el “uso masivo de las TIC”; (d) el “trabajo con grandes cantidades de información”, en colectivos, con derivaciones en emprendimientos.

En este bloque se revela la intención oficial de resituar el conocimiento, trasladándolo *de* un estado social en que solamente se le transmitía de uno-a-otro, como producto fijo, acabado o cosificado, *hacia* otro estado social en que el conocimiento se transforma con mucha rapidez, exige interculturalidades, se multiplica en sus modalidades, se masifica, acumula, renueva, tecnologiza, informatiza, y queda en manos y cabeza ya no de sujetos individuales sino de sujetos colectivos, grupales. En sus formas y procedimientos de producción, distribución y recepción, el conocimiento ha pasado de lo *simple* a lo *complejo*. Estas condiciones actuales que marcan la vida social del conocimiento, impactan en la rápida desactualización de los sujetos respecto a sus saberes, en la búsqueda de complementariedades cognoscitivas entre distintas culturales, en la aparición multiplicada de nuevos tipos de trabajo o en la extinción de otros, adjetivados como “tradicionales”.

Esta mirada oficial del conocimiento, ratifica la tendencia de los proyectos educativos contemporáneos que sitúan la educación en un contexto social que reconoce la centralidad del conocimiento, pero que ponen atención solamente en sus modalidades y utilidades, descuidando sus esencias. Que el conocimiento se despliegue en nuevos escenarios sociales no significa que debilite o anule los rasgos que lo definen (abstracción, conciencia, racionalidad, profundidad, interpretación, interpelación, criticidad), sino más bien, se trata de que, conservando esos rasgos, ingrese a vivir en nuevos escenarios de creación, circulación y uso. No es esencialismo cognoscitivo, sino defensa de sus invariantes y exigencia de que no se las difumine, opaque o aniquile bajo el telón de un contexto categorizado paradójicamente como “sociedad del conocimiento”. El conocimiento, además de su rapidez, multiplicidad, masificación, renovación, interlocución, informatización, colectivización, en suma, complejización, requiere, en su base, ser informado,

pasar socialmente de la *forma* (esquema) de una mente a las *formas* (esquemas) de otras mentes, es decir, requiere *interiorización* (in-forma-ción): “históricamente, la humanidad fue comunicando los saberes objetivos (representaciones mentales de la realidad) de una persona a otra, de una generación a otra, repitiendo experiencias exitosas o no”, y de ese modo se producía “un aprendizaje o interiorización de las representaciones mentales ya acumuladas (...) ello permitía una mejor comprensión y control de la realidad” (Chiroque, 2004, pp. 30-31).

De otro lado, otras tres tendencias se relacionan con las transformaciones operadas en las esferas laborales, en la masificación tecnológico-informática, y en la colectivización de cantidades información: lo laboral conlleva sintetizar-continuar la preparación en los desempeños requeridos por oficios y ocupaciones en permanente renovación; lo tecnológico-informático implica fortalecer y promocionar la cultura digital y visibilizar las culturas generando nexos de interculturalidad; la colectivización de la información se relaciona con las potencialidades para procesar y usar grupalmente grandes cantidades de información, y por derivación abre espacios para el emprendimiento como capacidad de “idear y diseñar propuestas para la solución de problemas y la creación de valor, y de llevarlas efectivamente a la práctica”.

En este punto de cierre de la presentación de las tendencias sociales, se concentra el tópico clave de la mirada oficial acerca de la sociedad actual: reduce el concepto de sociedad democrática a la capacidad de emprendimiento, y define al ciudadano como un sujeto emprendedor. El emprendimiento es el punto de llegada y la síntesis de la presentación tendencial oficial: “La escuela debe formar ciudadanos que puedan desenvolverse

exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes”, es decir, es rol de la escuela formar ciudadanos emprendedores, pues la ciudadanía exitosa se construye con emprendimiento. El emprendimiento se asocia con el éxito y la caracterización tendencial oficial queda alineada en una racionalidad empresarial. En sentido crítico: “Alguien que pretende vivir en un mundo empresarial debe pensar, actuar y soñar como un empresario. Y si no puede ser empresario de un negocio debería por lo menos serlo de sí mismo: un emprendedor” (Silva Santisteban, 2014).

En general, en esta caracterización social, que muestra un sistema de tendencias a ser asociadas con un conjunto desafíos y retos educativos, se instaura una relación asimétrica entre lo global y lo nacional, pues desde el enunciador curricular oficial se extiende un repaso hacia las señas de identidad del mundo, pero se distiende la mirada hacia las señas de identidad peruana. No se establecen los puntos de contacto, contraste, variantes o especificidades entre las tendencias sociales globales y las tendencias sociales nacionales. La estrategia expositiva oficial consiste en presentar lo global como rasgo propio de lo nacional (lo universal es lo particular) y se crea la idea que “somos *el* mundo” y no “somos *este* mundo”. En las “tendencias” no son mostrados ni discutidos los problemas vigentes que involucran la acentuada explotación de la naturaleza con el argumento indiscutible del “progreso”; las complejidades, tensiones y sincretismos de las culturas, o los procesos histórico-sociales contradictorios y violentos que han marcado la pauta de la vida social peruana: violencia social, violencia política, corrupción institucionalizada, legislaciones laborales injustas, estrategias económicas extremadamente pragmáticas e inhumanas, matrices y operaciones hipermercantiles del capitalismo tardío, discriminaciones lingüísticas, étnicas y de género aún enraizadas, pobreza extrema, luchas y emergencias de los excluidos. Según la UNESCO (2017), no obstante el crecimiento económico en

el período 2000-2015, cuyo promedio fue de 5.1%, superior al promedio de América Latina y el Caribe, que fue 3.1% en ese mismo período (OCDE, 2016, cit. en UNESCO 2017, p. 12), en el Perú “persisten grandes desigualdades sociales y desafíos pendientes en materia de inclusión social y equidad de género”, y los “índices de desarrollo humano” muestran “un profundo contraste entre la capital y las provincias, y más aún, entre las zonas urbanas y las zonas rurales”.

Por consiguiente, desde la oficialidad curricular se construye el escenario mundial-nacional en que la nueva persona ha de participar. No se perfilan *las tendencias sociales*, sino *una manera de ver las tendencias sociales*, “manera de ver” que diseña la siguiente red: [persona ↔ ciudadano ↔ conocimiento ↔ trabajo ↔ TIC ↔ emprendimiento ↔ éxito]. La lectura de esta red tendencial, esboza la siguiente idea: *la persona-ciudadano ha de orientar su conocimiento hacia las esferas laborales usando tecnologías y ejerciendo emprendimiento, asegurando de ese modo, una vida exitosa*. Con esto, se diseña un sistema contextual que requiere la actuación de la persona como *sujeto de labor técnica* o *sujeto de ciudadanía emprendedora* (racionalidad instrumental) más que como *sujeto de ciudadanía autónoma* (racionalidad emancipatoria). Las potencialidades humanas (cognitivo-socioemocionales) y las responsabilidades ciudadanas (democráticas-culturales-ambientales), planeadas como dimensiones conceptuales de la educación, pasan a disponer de un marcado sesgo pragmático. La educación humanista y la educación ciudadana solo serán tales en el sentido en que la persona efectivice sus capacidades cognitivas y sus actitudes democráticas en los espacios laborales, demostrando manejo de las TIC y realizando emprendimientos exitosos. Esta sujeción del conocimiento al emprendimiento, de lo personal a lo laboral, y de lo formativo a lo tecnológico empata coherentemente con la centralidad de las competencias como concreciones de los aprendizajes del

perfil de egreso, es decir, la competencia entendida como preparación para el trabajo (saber hacer). Según De Zubiría (2014), esta idea de competencia “proviene de la industria y el sector empresarial”, se orienta hacia la formación de individuos más eficientes que respondan al mundo laboral y configura “una escuela al servicio de unos intereses económicos y no del desarrollo humano”.

Queda claro, que entre la concepción oficial de educación (delimitación de dimensiones educacionales) y la caracterización de la realidad social (mostración de tendencias contextuales), el discurso curricular oficial establece el sentido político-económico-empresarial-laboral que ha de marcar la pauta de la educación de las potencialidades personales y las responsabilidades ciudadanas. En la construcción de “único mundo social” toma forma clara el concepto de *hegemonía*, propuesto por R. Williams —concepto desarrollado por A. Gramsci, y aplicado al estudio curricular por M. W. Apple—:

[La hegemonía es el] elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad (...) de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court* [*todo corto*], en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen en un nivel abstracto en algún lugar de «la bóveda de nuestro cerebro», sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son *vividos*. (Apple, 2008, pp. 15-16).

Propósito comunicativo: saberes de oralidad-literacidad

La diversificación del propósito comunicativo se entiende aquí como una sistematización de las competencias-capacidades comunicativas, concebidas como saberes orales-letrados, en su condición de aprendizajes comunicativos requeridos para la formación del estudiante como respuesta a las tensiones comunicativas institucionales y a los puntos críticos, retos y tendencias nacionales, identificadas y caracterizadas en el problema formativo.

Los saberes de oralidad y literacidad integran el espacio del propósito comunicativo junto con las transversalidades axiológicas (enfoques transversales, valores-actitudes), metacognitivas y tecnológicas (competencias transversales) y el aprendizaje comunicativo declarado en el perfil de egreso, que actúa curricularmente como la intención formativa mayor.

El perfil de egreso es declarado oficialmente como “visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica”, es el componente encargado de “unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 13). Los aprendizajes del perfil de egreso concretan las intenciones nacionales, la “visión común” en un país *diverso*, se dice que “constituyen el derecho a una educación de calidad” y se les conecta con los “fines de la educación peruana”: “desarrollo personal”, “ejercicio de ciudadanía”, “vinculación con el mundo del trabajo”, “formación de una sociedad democrática” (Ley General de Educación n.º 28044).

Se entiende, entonces, que las aspiraciones educativas del país, siendo respuestas nacionales a los retos y desafíos del siglo actual, se expresan en los once aprendizajes del *perfil de egreso*, uno de los cuales es el aprendizaje comunicativo.

Aprendizaje básico comunicativo

El aprendizaje comunicativo del perfil de egreso dice: “El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 15). En esta formulación se destaca la comunicación como actividad lingüística central y se la diversifica en su realización verbal, cediéndole atención a su ejecución en la actividad de los hablantes de las distintas lenguas que coexisten en el espacio territorial peruano, presentadas como lengua materna y segunda lengua; en este segundo caso se atiende las supremacías del castellano como “lengua general” y del inglés como “lengua extranjera”. La comunicación tiene condiciones actitudinal (asertiva y responsable), contextual (diversa) e intencional (con distintos propósitos). La asertividad y responsabilidad son rasgos comunicativos interpersonales que modalizan la actitud de un hablante-persona. La diversidad contextual sitúa la comunicación en sus variantes situacionales, sociales y culturales. Los distintos propósitos refieren el acto comunicativo, su orientación hacia algo.

El aprendizaje comunicativo se hace efectivo en las *modalidades* oral, escrita, multimodal, alternativa y aumentativa; los *procesos* de producción y comprensión; la *unidad* textual; los recursos y estrategias; las *utilidades* de aprender en las disciplinas, apreciar la literatura, interactuar, promover la interculturalidad, democracia e inclusión.

Competencias y capacidades comunicativas

El aprendizaje comunicativo se realiza como competencias y capacidades comunicativas. Se declaran tres competencias comunicativas en lengua materna (Ministerio de Educación, 2016, [2016] 2017):

- ***Oralidad*** ... 7. “Se comunica oralmente en lengua materna”.
- ***Lectura*** ... 8. “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.
- ***Escritura*** ... 9. “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”.

Las competencias comunicativas son los saberes aprehensivos de oralidad-literacidad.

“Se comunica oralmente en su lengua materna”. Saber hablar: comprender y producir textos y discursos orales en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. La oralidad es actividad lingüística simbólica sociocultural.

“Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Saber leer: comprender textos y discursos escritos en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. La lectura es actividad lingüística simbólica sociocultural.

“Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Saber escribir: producir textos y discursos escritos en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. La escritura es actividad lingüística simbólica sociocultural.

En su estatus curricular de *potencias* de las competencias comunicativas, las capacidades comunicativas también son orales, lectoras y escritas, y funcionan como *poder-hablar-leer-escribir* (poder hacer), conectados a *objetos lingüísticos* (poder-conocer: textos, discursos) y *actitudes lingüísticas* (poder sentir: asertividad, criticidad).

a) En la competencia oral

Primer espacio: escuchar

“Obtiene” + información de textos orales.

“Infiere” e “interpreta” + información de textos orales.

Segundo espacio: hablar

“Adecua”, “organiza” y “desarrolla” + ideas coherentes y cohesionadas.

“Utiliza” + recursos no verbales y paraverbales en forma estratégica.

Tercer espacio: reflexionar

“Reflexiona y evalúa” + la forma, contenido y contexto del texto oral.

b) En la competencia lectora

Primer espacio: literal

“Obtiene” + información del texto escrito.

Segundo espacio: inferencial

“Infiere” e “interpreta” + información del texto.

Tercer espacio: crítica

“Reflexiona” y “evalúa” + la forma, contenido y contexto del texto escrito.

c) En la competencia escrita

Primer espacio: planificar

“Adecua” + *el texto a la situación comunicativa.*

“Organiza” + *ideas de forma coherente y cohesionada.*

Segundo espacio: textualizar

“Desarrolla” + *ideas de forma coherente y cohesionada.*

“Utiliza” + *convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.*

Tercer espacio: revisar

“Reflexiona” y **“evalúa”** + *la forma, contenido y contexto del texto escrito.*

Según esta distribución sectorizada del bloque potencias lingüísticas + objetos lingüísticos, realizada en el interior de cada competencia comunicativa, se derivan las siguientes precisiones:

- I. En cada competencia, las capacidades de cierre son “reflexiona y evalúa”, que le dan un nivel de *acción metalingüística* a las anteriores acciones, que son propiamente *lingüísticas*. El estudiante no solo habla, lee y escribe sino que cierra su proceso de aprendizaje tomando posición ante sus propias prácticas de habla, lectura y escritura, es decir, su propio hacer verbal-comunicativo lo convierte en *objeto de conocimiento*: deja sus roles de hablante, lector y escribiente, y pasa a ser un «validador» de aquello que habló, leyó y escribió. En el caso de la lectura y escritura, la “reflexión y evaluación” tienen nombres específicos generados socialmente por esas prácticas: “nivel criterial”, en el caso de la lectura, y “revisión” en el caso de la escritura.

- II. En las tres competencias, la *acción metalingüística* de validación opera sobre tres sectores de los textos “orales” y “escritos”: la “forma”, el “contenido” y el “contexto”, es decir, se “reflexiona” y “evalúa” los componente centrales de las unidades comunicativas “texto” (forma + contenido) / “contexto”, es decir, el “lenguaje” y las “ideas” del texto, más los “factores” contextuales que participan en relación con ese “lenguaje” y esas “ideas”.

- III. Considerando la participación metalingüística de la “reflexión y evaluación”, en cada competencia hay tres espacios organizativos sustentados en la naturaleza de cada actividad lingüística: la oralidad se realiza en el *escuchar* (primer espacio), *hablar* (segundo espacio) y *reflexionar-evaluar* (tercer espacio); la lectura se ejecuta en los niveles comprensivos denominados *literal* (primer espacio), *inferencial* (segundo espacio) y *criterial* (tercer espacio); la escritura se efectiviza en los proceso de *planificación* (primer espacio), *textualización* (segundo espacio) y *revisión* (tercer espacio). Esta sectorización es clave no solo para tener una mirada sistemática de la competencia, sino para establecer sus relaciones con las capacidades, los estándares y desempeños, categorías formativas sobre las que se proyecta esta sectorización.

- IV. Los *conocimientos* son genéricos, no tienen detalles temáticos ni subtemáticos, solo aluden a conceptos básicos como “textos orales”, “textos escritos”, “situación comunicativa”, “forma”, “contenido”, “contexto”, “paraverbal”, “coherencia”, “cohesión”. Se asumen como invariantes de toda la variedad de textos y discursos posibles de producir en las esferas orales-letradas académicas, literarias, digitales y vernáculas.

Evaluación comunicativa: metas de oralidad-literacidad

Las intenciones curriculares no son solo formativas (competencias-capacidades), también son evaluativas (estándares-desempeños). En un enfoque educativo por resultados, la evaluación cumple un rol formativo necesario como práctica de valoración, verificación o validación del estado de avance o culminación de los aprendizajes previstos. La didáctica ejecuta procesos formativos que conducen las competencias-capacidades de un estado identificado (problema formativo) a un estado proyectado (intención formativa). La evaluación acompaña ese proceso formativo dando cuenta de cuán cercano o lejano se hallan los aprendizajes efectivos (logrados o no logrados) de los aprendizajes diseñados (perfil de egreso).

Los *estándares* y *desempeños* son los constructos evaluativos que permiten realizar el rol de valoración, verificación o validación de los aprendizajes (Ministerio de Educación, [2016] 2017). Son *descripciones* de los “niveles de desarrollo de la competencia” (su secuencialidad, su progreso), acorde con el *tiempo formativo*: los estándares operan a nivel de ciclos de estudios (etapas mayores de la formación escolar), y los desempeños a nivel de grados de estudios (etapas menores de la formación escolar). Dado que los estándares y desempeños comunicativos evalúan competencias y capacidades comunicativas orales, lectoras y escritas, y dado que cada una de estas competencias y capacidades dispone de un patrón organizativo interno, sectorizado en tres espacios, entonces el contenido (descripciones) de los estándares y desempeños también se ajustan a esos sectores orales, lectores y escritos: los estándares y desempeños orales, lectores y escritos tienen, cada cual, tres sectores organizativos internos.

Contenido comunicativo: esferas de oralidad-literacidad

El contenido comunicativo básico se organiza en atención a las matrices conceptuales del enfoque comunicativo y sus derivaciones en el posicionamiento sociocultural de la oralidad-literacidad, como *lenguaje-actividad* (práctica social) y *lenguaje-integralidad* (práctica integral), con mirada ecológica. Las competencias comunicativas, como saberes aprehensivos orales-letrados operan sobre estas dos condiciones del lenguaje: actividad + integral.

En este orden, los contenidos comunicativos tienen dos entradas que actúan de manera conjunta: las esferas de oralidad-literacidad (literacidades = lenguaje) y el sistema de dimensiones de la realidad referida, construida o creada (tópicos = referentes).

Son *cuatro esferas* de oralidad-literacidad, cada una de ellas con sus respectivas condiciones de prácticas letradas, dominios letrados, eventos letrados, géneros discursivos y tipos de textos orales-escritos, monomodales o multimodales (Cassany, 2008).

- ***Literacidad disciplinar***, oralidad-escritura que comunica el saber aportado por el conocimiento o saber disciplinar, en la escuela secundaria atendido, básicamente, como disciplinas humanísticas, sociales, naturales, cuya circulación se da en distintos géneros y tipos textuales. Es tarea de la escuela mediar entre el estudiante y la realidad a través de los productos discursivos y textuales de las disciplinas, en su modalidad divulgativa. La literacidad en la educación superior se llama literacidad académica (Hernández, 2016, p. 19). En términos de continuidad, entonces, habría que decir que la literacidad disciplinar es aquella que precede a la literacidad académica.

- ***Literacidad vernácula***, oralidad-escritura que comunica el saber aportado por el conocimiento surgido en la vida cotidiana, sin regulaciones formales o institucionales. “Lo vernáculo pertenece al ámbito privado, a la vida cotidiana y a la informalidad; depende de las relaciones y los intereses personales y carece de normas” (Cassany, p. 11). Bajo la idea de práctica social e integral, se atiende lo oral-letrado legitimado por la escuela y lo que oral-letrado que los estudiantes producen y consumen por fuera de la escuela.
- ***Literacidad literaria***, oralidad-escritura que comunica el saber aportado por la creación, crítica y conocimiento literario. Las producciones literarias percibidas como literacidad abre la posibilidad de un acercamiento e interacción sociocultural con ellas, de situarlas en sus contextos de producción y detectar la red de voces con que se entretajan, de las funciones sociales que ejercen, de sus configuraciones complejas, de sus transformaciones en el tiempo, además de posicionarse ante los sentidos que comunican.
- ***Literacidad digital***, oralidad-escritura que gestiona y usa las herramientas virtuales, se trata de “los entornos virtuales generados por las TIC” (Ministerio de Educación, 2016, p. 214), equivale a la alfabetización digital, la presencia de la literacidad electrónica y el hipertexto (Sampaio, 2010), la literacidad electrónica (Cassany, 2006), las nuevas prácticas letradas: “el desarrollo tecnológico y social ha generado nuevas formas de producción, transmisión y recepción de escritos” (Cassany, 2008, p. 59).

Son *cuatro dimensiones* de tópicos situados en cada esfera de oralidad-literacidad, pues “cuando uno escribe (lee o habla) siempre o hace sobre *algo* (el tópico o tema)” (Hernández, 2016, p. 45). El *algo* está conformado por los tópicos o referentes que operan como temáticas en la acción oral-letrada. Son los aspectos de realidad, concreta o ficticia, discursivizados o textualizados desde las miradas de las disciplinas, y que, por ende, son sistemáticamente ordenables en dimensiones dinámicas y totales como procesos humanos, sociales, culturales y ambientales.

- ***Procesos humanos***, referentes relacionados con situaciones y problemáticas de la condición humana.
- ***Procesos sociales***, referentes vinculados con situaciones y problemáticas de la vida social.
- ***Procesos culturales***, referentes conectados con situaciones y problemáticas de las conformaciones histórico-sociales de los pueblos y de la vida de la gente.
- ***Procesos ambientales***, referentes relacionados con situaciones y problemáticas propias de la naturaleza, de sus condiciones, cuidado, protección y conservación.

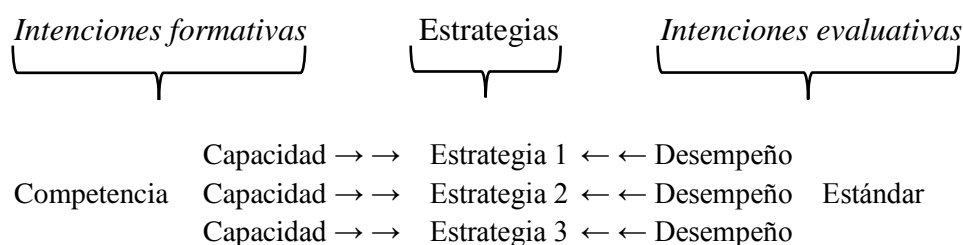
Los procesos se topicalizan. Los enfoques transversales son portadores de tópicos. Este bloque de procesos topicalizados es abordable desde las cuatro esferas de oralidad-literacidad. La competencia no se da en abstracto, “está ligada a ciertos campos temáticos (por ejemplo, disciplinas y temas específicos) y a ciertos géneros textuales específicos (los géneros literarios, periodísticos y académicos tienen sus propias lógicas, y dentro de cada uno también hay subgéneros con marcadas diferencias)” (Hernández, 2016, pp. 45-46).

Método comunicativo: estrategias de oralidad-literacidad

El método comunicativo, en concreto, se expresa en las estrategias de oralidad-literacidad, los modos docentes elegidos como rutas de desarrollo de las competencias comunicativas; se trataría de vías socioculturales, a la luz del lenguaje-actividad y lenguaje-integralidad. En su base configurativa, las estrategias tienden a diversificarse, funcionalmente, en atención de la relación entre las *intenciones formativas* (competencias-capacidades) y las *intenciones evaluativas* (estándares-desempeños):

Figura 44

Las estrategias surgen de la relación entre intenciones formativas y evaluativas



Las estrategias se orientan hacia intenciones orales y letradas específicas, cuyos procesos y logros de aprendizaje tienen distintos niveles de concreción, en función de los cuales se valora su desarrollo. No hay competencia-capacidad oral, lectora y escrita (intención formativa) que no tenga junto a ella estándares-desempeños adjuntos (intención evaluativa). De tal manera, el camino metodológico hacia su logro recoge básicamente el sentido y contenido de esas intenciones. Las estrategias toman forma desde las formas de las competencias-capacidades y estándares-desempeños, aún más, específicamente, desde la relación entre capacidades y desempeños, dado que el avance formativo se realiza grado a grado, y en el desarrollo de las capacidades manifestadas en desempeños intervienen las estrategias. El sistema estratégico se construye en tres bloques generales: estrategias de oralidad, estrategias de lectura y estrategias de escritura.

MATRIZ GENERAL DE COMPONENTE FORMATIVOS PARA CONSTRUCCIÓN DE ÁREA DE COMUNICACIÓN DIVERSIFICADA

Lo nacional			Lo institucional										
			Enfoque comunicativo										
			Formación en la actividad e integralidad lingüística										
			Lenguaje-actividad: práctica social (sociocultural)				Lenguaje-integralidad: práctica integral (sociocultural)						
Problema formativo nacional			Problema comunicativo	Propósitos comunicativos			Evaluación comunicativa			Contenido comunicativo			
Tendencias sociales	Retos formativos	Puntos críticos formativos	Tensiones comunicativas	Aprendizaje comunicativo	Competencias comunicativas	Capacidades Comunicativas		Estándares comunicativos	Desempeños comunicativos				
Aceleración masiva y complejización del conocimiento. Encuentro del saber moderno y el saber ancestral Multiplicación y colectivización laboral Masificación de las TIC Prácticas de emprendimiento	Formación ciudadana	Jornada escolar restringida	Prácticas curriculares comunicativas	<i>El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.</i> (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 15).	“Se comunica oralmente en lengua materna”	Escuchar	Obtiene Infiere Interpreta	Infiere. Interpreta	Recupera. Explica. Distingue. Concluye. Deduce. Señala. Determina. Explica	Prácticas letradas			
	Formación democrática	Bajos resultados en aprendizajes	Tránsito curricular nacional hacia la condensación		Hablar	Adecua Organiza Desarrolla Utiliza Interactúa	Organiza. Desarrolla. Enfatiza. Expresa. Pregunta. Utiliza	Adecúa. Regula. Expresa. Ordena. Jerarquiza. Relaciona. Incorpora. Emplea. Mantiene. Ajusta. Participa. Recurre.	Dominios letrados				
	Formación humanística	Insuficiente jornada trabajo del profesor	Tránsito comunicativo hacia lo holístico		Reflexionar	Reflexiona Evalúa	Reflexiona. Evalúa	Opina. Justifica. Evalúa. Determina.	Géneros discursivos				
	Formación en la complejidad	Relación entre las horas de enseñanza y los aprendizajes	Prácticas didácticas comunicativas	Asertiva. Contextual. Intencional	“Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”	Literal	Obtiene	Integra	Identifica. Integra.	Tipos textuales			
						Inferencial	Infiere Interpreta	Interpreta	Explica. Distingue. Concluye. Deduce. Señala. Determina.	Oralidad-literacidad académica			
	Crítica	Reflexiona Evalúa	Reflexiona. Evalúa	Explica. Opina. Evalúa. Justifica. Sustenta. Contrasta. Determina.		Oralidad-literacidad literaria							
	Temático-aplicativa	Regulativo-correctiva	Priorizar la evidencia	Modalidades comunicativas	Procesos comunicativos	Unidad comunicativa textual	Recursos comunicativos	Utilidades comunicativas	Planificar	Adecua Organiza	Adecua. Organiza	Adecua. Mantiene.	Oralidad-literacidad vernácula
									Textualizar	Desarrolla Utiliza	Desarrolla. Relaciona. Emplea. Utiliza	Escribe. Ordena. Relaciona. Incorpora. Utiliza. Emplea.	Oralidad-literacidad digital
									Revisar	Reflexiona Evalúa	Reflexiona. Evalúa	Evalúa. Determina. Compara. Contrasta	
	Competencias transversales						Capacidades Transversales		Estándares transversales	Desempeños transversales	Contenidos transversales		
	Metacognitiva						Define, organiza, Monitorea		Gestiona, comprende, monitorea	Determina, organiza, revisa, explica,	Metas, acciones		
	Tecnológica						Personaliza, interactúa, gestiona, crea		Se desenvuelve, crea	Navega, clasifica, participa, utiliza, elabora	Entornos virtuales, foro,...		
	Transversalidades axiológicas												
	Enfoques						Valores			Actitudes			
	Derechos, inclusión, interculturalidad, género, ambiente, bien común, excelencia						Libertad, respeto, diálogo, justicia, solidaridad, equidad, empatía, flexibilidad, superación			Crítica, apertura, análisis, cooperación, demostración			
Estrategias comunicativas													
Estrategias de lectura					Estrategias de oralidad				Estrategias de escritura				

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROBLEMAS COMUNICATIVOS

Problema formativo nacional			Problema formativo comunicativo institucional		
Tendencias sociales	Retos formativos	Puntos críticos formativos	Curriculares	Didácticas	Evaluativas
<p>Aceleración masiva y complejización del conocimiento.</p> <p>Encuentro del saber moderno y el saber ancestral</p> <p>Multiplicación y colectivización laboral</p> <p>Masificación de las TIC</p> <p>Prácticas de emprendimiento</p>	<p>Formación ciudadana</p> <p>Formación democrática</p> <p>Formación humanística</p> <p>Formación en la complejidad</p> <p>Formación crítica</p>	<p>Jornada escolar restringida</p> <p>Bajos resultados en aprendizajes</p> <p>Insuficiente jornada trabajo del profesor</p> <p>Relación entre las horas de enseñanza y los aprendizajes</p>	<p>Tránsito curricular nacional hacia la condensación de aprendizajes</p> <p>Tránsito comunicativo hacia la formación holística en oralidad, lectura y escritura</p>	<p>Acción docente-discente: priorización de la evidencia</p> <p><i>Didáctica temático-aplicativa</i></p> <p><i>Didáctica regulativo-correctiva</i></p> <p>Secuencias formativas</p> <p><i>Didáctica pautado-creativa</i></p> <p>Competencias comunicativas</p> <p><i>Didáctica segmentada-integral</i></p>	<p>Proceso hacia aprendizajes logrados y destacados</p>

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS FORMATIVOS

Aprendizaje comunicativo	Competencias comunicativas			Capacidades comunicativas		
<i>Apreensión lingüística</i>	<i>Saber lingüístico apreensivo</i>			<i>Poder lingüístico apreensivo</i>		
<p><i>“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 15).</i></p> <p>Asertiva. Contextual. Intencional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades comunicativas • Procesos comunicativos • Unidad comunicativa • Recursos comunicativos • Utilidades comunicativas 	7	“Se comunica oralmente en su lengua materna”	Saber hablar. Comprender y producir textos y discursos orales en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. Actividad lingüística simbólica sociocultural.	Obtiene	“información de textos orales”	Escuchar
				Infiere e interpreta	“información de textos orales”	
				Adecua, organiza y desarrolla	“ideas de forma coherente y cohesionada”	Hablar
				Utiliza	“recursos no verbales y paraverbales estratégicos”	
				Interactúa	“estratégicamente con distintos interlocutores”	
				Reflexiona y evalúa	“forma, contenido y contexto del texto oral”	Reflexionar
	8	“Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”	Saber leer: comprender textos y discursos escritos en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. La lectura es actividad lingüística simbólica sociocultural.	Obtiene	“información del texto escrito”	Literal
				Infiere e interpreta	“información del texto”	Inferencial
				Reflexiona y evalúa	“forma, contenido y contexto del texto escrito”	Crítica
	9	“Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”	Saber escribir: producir textos y discursos escritos en prácticas sociales integrales orales-letradas académicas, literarias, vernáculas y digitales. La escritura es actividad lingüística simbólica sociocultural.	Adecúa	“el texto a la situación comunicativa”	Planificar
				Organiza y desarrolla	“ideas de forma coherente y cohesionada”	Textualizar
				Utiliza	“convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”	
				Reflexiona y evalúa	“forma, contenido y contexto del texto escrito”	Revisar

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS EVALUATIVOS ORALES

PROPÓSITOS COMUNICATIVOS EVALUATIVOS ORALES								
Dimensión formativa		VI Ciclo / 2.º Grado						
		Competencia comunicativa oral						
		“Se comunica oralmente en su lengua materna”						
		Capacidades comunicativas orales						
		Sector 1: Escuchar		Sector 2: Hablar		Sector 3: Reflexionar		
Dimensión evaluativa		“Obtiene información de textos orales”	“Infiere e interpreta información de textos orales”	“Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”	“Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica”	“Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores”	“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral”	
Estándar de aprendizaje comunicativo oral	“Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos”.	“Infiere el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita, e interpreta la intención del interlocutor en discursos que contienen ironías y sesgos”.		“ Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado y pertinente”.		“ Enfatiza significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales”.	“ Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales”. “En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas y sus contribuciones, tomando en cuenta los puntos de vista de otros”.	“ Reflexiona sobre el texto y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y al contexto sociocultural”.
Nivel 6								
Desempeños de aprendizaje comunicativo oral	“Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos”.	1. “ Recupera información explícita de los textos orales. Integra esta información cuando es dicha en distintos momentos, o por distintos interlocutores, en textos orales que presentan información contrapuesta, sesgos, sinónimos y expresiones con sentido figurado”. 2. “ Explica el tema y propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 3. “ Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta, presuposiciones y sesgos del texto. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares. Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado”. 4. “ Explica las intenciones de sus interlocutores considerando el uso de algunas estrategias discursivas y recursos no verbales y paraverbales. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, sesgos, estereotipos, algunas figuras retóricas (como el símil, entre otras), la trama y las motivaciones y la evolución de los personajes de acuerdo con el sentido global del texto”.		5. “ Adecúa el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo. Mantiene el registro formal o informal adaptándose a los interlocutores y sus contextos socioculturales”. 6. “ Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada. Ordena y jerarquiza las ideas en torno al tema, y las desarrolla para ampliar o precisar la información. Establece relaciones lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad y disyunción, a través de diversos referentes y conectores. Incorpora un vocabulario pertinente que incluye sinónimos y términos propios de los campos del saber”.		7. “ Emplea gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice. Regula la distancia física que guarda con sus interlocutores. Ajusta el volumen, la entonación y el ritmo de su voz para transmitir emociones, caracterizar personajes o producir efectos en el público, como el suspenso, el entretenimiento, entre otros”.	8. “ Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, persuadir y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural”.	9. “ Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral; sobre los estereotipos, creencias y valores que este plantea, y sobre las intenciones de los interlocutores y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 10. “ Evalúa la adecuación de textos orales del ámbito escolar y social y de medios de comunicación, a la situación comunicativa, así como la coherencia de las ideas y la cohesión entre estas. Evalúa la eficacia de recursos verbales, no verbales y paraverbales, así como la pertinencia de las estrategias discursivas más comunes. Determina si la información es confiable contrastándola con otros textos o fuentes de información”.
Clases textuales seleccionadas: conversatorio, debate, charla, entrevista.								

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS EVALUATIVOS LECTORES

<i>Dimensión formativa</i>		VI Ciclo / 2.º Grado		
		Competencia comunicativa lectora		
		“Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”		
		Capacidades comunicativas lectoras		
		Sector 1: literal	Sector 2: inferencial	Sector 3: crítico
<i>Dimensión evaluativa</i>		“Obtiene información del texto escrito”	“Infiere e interpreta información del texto”	“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”
Estándar de aprendizaje comunicativo lector Nivel 6	“Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado”.	“ Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto”.	“ Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos”.	“ Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia”. “ Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural”.
Desempeños de aprendizaje comunicativo lector	“Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado”.	1. “Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual”.	2. “Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 3. “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado”.	4. “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil) de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”. 5. “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los interlocutores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 6. “Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”.
Clases textuales seleccionadas: artículo hemerográfico, cuento, leyenda, informe divulgativo.				

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS EVALUATIVOS ESCRITOS

<i>Dimensión formativa</i>		VI Ciclo / 2.º Grado			
		Competencia comunicativa escrita			
		“Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”			
		Capacidades comunicativas escritas			
		Sector 1: Planificar	Sector 2: Textualizar	Sector 3: Revisar	
<i>Dimensión evaluativa</i>		“Adecúa el texto a la situación comunicativa”	“Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”	“Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”	“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito”
Estándar de aprendizaje comunicativo escrito Nivel 6	“Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva”.	“ Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias”.	“ Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos”. “ Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado”.	“ Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto”.	“ Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa”.
Desempeños de aprendizaje comunicativo escrito	“Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva”.	1. “Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. Mantiene el registro formal o informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria”.	2. “Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. Establece relaciones lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad y disyunción, a través de varios tipos de referentes y conectores. Incorpora de forma pertinente un vocabulario que incluye sinónimos y diversos términos propios de los campos del saber”.	3. “Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tildación diacrítica) que contribuyen al sentido de su texto. Emplea algunos recursos textuales y figuras retóricas (por ejemplo, el símil) con distintos propósitos: para aclarar ideas, y reforzar o sugerir sentidos en el texto; para caracterizar personas, personajes y escenarios; y para elaborar patrones rítmicos y versos libres, con el fin de producir efectos en el lector, como el entretenimiento o el suspenso”.	4. “Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertinencia del vocabulario para mejorar el texto y garantizar su sentido”. 5. “Evalúa el efecto de su texto en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, algunas características de tipos textuales y géneros discursivos, así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto”.
Clases textuales seleccionadas: crónica urbana, testimonio, narración audiovisual, ensayo.					

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

PANEL DE ENFOQUES TRANSVERSALES

Dimensiones	Enfoques transversales	Valores	Actitudes	Acciones
Dimensión personal	Derechos “Sujeto de derecho y deberes. Ciudadanía. Democracia. Libertades. Convivencia. Transparencia. Equidad. Resolución pacífica de conflictos”.	“Conciencia de derechos” “Libertad y responsabilidad” “Diálogo y concertación”	“Disposición a...”	Empoderamiento, reflexión, crítica, promoción...
	Inclusivo o Atención a la diversidad “Oportunidades educativas de calidad. Resultados de aprendizaje de calidad. Atención mayor y pertinente en atención a la desventaja y desigualdad. Erradicación de la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades”.	“Respeto por las diferencias” “Equidad en la enseñanza” “Confianza en la persona”	Reconocimiento... Disposición a...	Apertura, información, articulación, inclusión, protección...
	Búsqueda de la excelencia “Uso al máximo de facultades. Adquisición social de estrategias para el éxito de las metas personales y sociales. Desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación. Garantizar el éxito personal y social. Aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: habilidades sociales, comunicación eficaz, interiorización de estrategias. Cada individuo construye su realidad, busca ser cada vez mejor y contribuye con su comunidad”.	Flexibilidad y apertura Superación personal	Disposición...	Comparación, adquisición, empleo, demostración, adaptación, uso, superación...
Dimensión cultural	Interculturalidad “Interacción e intercambio cultural. Convivencia. Acuerdo. Complementariedad. Respeto a la propia identidad y diferencias. Culturas vivas que contribuyen a su desarrollo. Previsión y sanción de las prácticas discriminatorias y excluyentes. Búsqueda del encuentro y diálogo. Afirmación de identidades personales o colectivas para enriquecerlas mutuamente. Ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes. Afrontar retos y conflictos planteados por la pluralidad. Negociación. Colaboración”.	Respeto a la identidad cultural Justicia Diálogo intercultural	Reconocimiento... Disposición a... Fomento...	Respeto, reflexión crítica, diálogo continuo...
	Género “Iguales potencialidades para aprender y desarrollarse plenamente”. “Igual valoración de comportamientos aspiraciones y necesidades de varones y mujeres. Igualdad real”. “Todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos. Ampliación de capacidades y oportunidades de desarrollo personal”. “Contribución al desarrollo social”. Lo “masculino” y “femenino” tienen base biológica, pero se construyen interactivamente. Asignación de roles sociales sin afectar derechos”.	Igualdad y dignidad Justicia Empatía	Reconocimiento... Disposición a... Valoración...	Antidiscriminación, fomento, análisis...
Dimensión ambiental	Ambiental “Conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y nacional. Relación con la pobreza y desigualdad social. Prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y del aire, uso sostenible de la energía y el agua. Valoración de los servicios de la naturaleza. Valoración de ecosistemas terrestres y marinos. Promoción de patrones de producción y consumo responsables. Manejo adecuado de residuos sólidos. Promoción de la salud y bienestar. Adaptación al cambio climático. Gestión del riesgo de desastres. Desarrollo de estilos de vida, saludables y sostenibles”.	“Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional” “Justicia y solidaridad” “Respeto a toda forma de vida”	“Disposición...”	Toma de conciencia, solución, identificación, implementación, impulso, promoción, planificación, desarrollo, impulso...
Dimensión social	Orientación al bien común “Bienes intrínsecamente compartidos: valores, virtudes cívicas y sentido de justicia social. Comunidad: asociación solidaria de personas. Las relaciones recíprocas como bien. Bienestar de las personas. Educación y conocimiento: bienes comunes mundiales. La generación, control, adquisición, validación y uso del conocimiento son comunes a todos los pueblos como asociación mundial”.	Equidad y justicia Solidaridad Empatía Responsabilidad	Disposición... Identificación...	Cooperación, demostración, identificación, valoración, promoción...

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

PROPÓSITOS FORMATIVOS TRANSVERSALES

Gestión del aprendizaje

<i>Dimensión formativa</i>	VI Ciclo / 2.º Grado		
	Competencia transversal Gestión del aprendizaje		
	“Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”		
	Capacidades transversales		
	Sector 1: Metas de aprendizaje	Sector 2: Estrategias de aprendizaje	Sector 3: Monitoreo de aprendizaje
<i>Dimensión evaluativa</i>	“Define metas de aprendizaje”	“Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje”	“Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje”
Estándar transversal Nivel 6	“Gestiona su aprendizaje de manera autónoma al darse cuenta lo que debe aprender al distinguir lo sencillo o complejo de una tarea, y por ende define metas personales respaldándose en sus potencialidades”.	“Comprende que debe organizarse lo más específicamente posible y que lo planteado incluya las mejores estrategias, procedimientos, recursos que le permitan realizar una tarea basado en sus experiencias”.	“Monitorea de manera permanente sus avances respecto a las metas de aprendizaje previamente establecidas al evaluar el proceso de realización de la tarea el proceso, resultados, aportes de sus pares y realiza ajustes considerando los aportes de otros grupos de trabajo mostrando disposición a los posibles cambios”.
Desempeños transversales	1 “Determina metas de aprendizaje viables, asociadas a sus potencialidades, conocimientos, estilos de aprendizaje, habilidades, limitaciones personales y actitudes para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva”.	2 “Organiza un conjunto de estrategias y acciones, en función del tiempo y de los recursos de que dispone, para lo cual establece un orden y una prioridad para alcanzar las metas de aprendizaje”.	4 “Revisa los avances de las acciones propuestas, la elección de las estrategias y considera la opinión de sus pares para llegar a los resultados esperados”. 5 “Explica los resultados obtenidos de acuerdo con sus posibilidades y en función de su pertinencia para el logro de las metas de aprendizaje”.
	<p align="center">Clases textuales seleccionadas</p> <p align="center">Oralidad: conversatorio, debate, charla, entrevista. Lectura: artículo hemerográfico, cuento, leyenda, informe divulgativo. Escritura: crónica urbana, testimonio, narración audiovisual, ensayo.</p>		

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
PROPÓSITOS FORMATIVOS TRANSVERSALES

Entornos virtuales

<i>Dimensión formativa</i>	VI Ciclo / 2.º Grado			
	Competencia transversal Entornos virtuales			
	“Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”			
	Capacidades transversales			
	Sector 1: Personalizar	Sector 2: Gestionar	Sector 3: Interactuar	Sector 4: Crear
<i>Dimensión evaluativa</i>	“Personaliza entornos virtuales”	“Gestiona información del entorno virtual”	“Interactúa en entornos virtuales”	“Crea objetos virtuales en diferentes formatos”
Estándar transversal Nivel 6	“Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando integra distintas actividades, actitudes y conocimientos de diversos contextos socioculturales en su entorno virtual personal”.			“Crea materiales digitales (presentaciones, vídeos, documentos, diseños, entre otros) que responde a necesidades concretas de acuerdo [con] sus procesos cognitivos y la manifestación de su individualidad”.
Desempeños transversales	1 “Organiza aplicaciones y materiales digitales según su utilidad y propósitos variados en un entorno virtual determinado, como televisor, computadora personal, dispositivo móvil, aula virtual, entre otros, para uso personal y necesidades educativas. Ejemplo: Abre más de dos aplicaciones a la vez, abre una aplicación de video y otra de procesador de texto para general el resumen de video”. 2 “Contrasta información recopilada de diversas fuentes y entornos que respondan a consignas y necesidades de investigación o tareas escolares, y resume la información en un documento con pertinencia y considerando la autoría”. 3 “Procesa datos mediante hojas de cálculo y base de datos cuando representa gráficamente información con criterios e indicaciones”.		4 “Participa en actividades colaborativas en comunidades y redes virtuales para intercambiar y compartir información de manera individual o en grupos de trabajo desde perspectivas multiculturales y de acuerdo con su contexto”.	5 “Elabora animaciones, videos y material interactivo en distintos formatos con creatividad e iniciativa, con aplicaciones de modelado y multimedia”. 6 “Resuelve situaciones problemáticas mediante la programación de código con procedimientos y secuencias lógicas estructuradas planteando soluciones creativas”.
	Clases textuales seleccionadas Oralidad: conversatorio, debate, charla, entrevista. Lectura: artículo hemerográfico, cuento, leyenda, informe divulgativo. Escritura: crónica urbana, testimonio, narración audiovisual, ensayo.			

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
CONTENIDOS COMUNICATIVOS

VI Ciclo / 2.º Grado

Oralidad-literacidad
(Mirada ecológica)

Lenguaje-actividad
Práctica social

S
O
C
I
O
C
U
L
T
U
R
A

S
O
C
I
O
C
U
L
T
U
R
A

Literacidad disciplinar

Prácticas letradas disciplinares
Dominio letrado: disciplinas del conocimiento
Eventos letrados disciplinares
Géneros discursivos. Tipos textuales orales. Tipos textuales escritos. Disciplinares
Oralidad: conversatorio, debate, charla, entrevista.
Lectura: artículo hemerográfico, informe divulgativo.
Escritura: ensayo.

Tópicos

Procesos humanos Procesos sociales
Procesos culturales Procesos ambientales

Literacidad literaria

Prácticas letradas literarias
Dominio letrado: disciplinas literarias
Eventos letrados literarios
Géneros discursivos. Tipos textuales orales. Tipos textuales escritos. Literarios
Lectura: cuento, leyenda.

Tópicos

Procesos humanos Procesos sociales
Procesos culturales Procesos ambientales

Competencias comunicativas
Saberes apprehensivos

Literacidad vernácula

Prácticas letradas vernáculas
Dominio letrado: hacer vernáculo
Eventos letrados vernáculos
Géneros discursivos. Tipos textuales orales. Tipos textuales escritos. Vernáculos
Escritura: crónica urbana, testimonio.

Tópicos

Procesos humanos Procesos sociales
Procesos culturales Procesos ambientales

Literacidad digital

Prácticas letradas digitales
Dominio letrado: hacer digital
Eventos letrados digitales
Géneros discursivos y tipos de textos orales y escritos. Digitales
Escritura: narración audiovisual.

Tópicos

Procesos humanos Procesos sociales
Procesos culturales Procesos ambientales

Lenguaje-integralidad
Práctica integral

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS ORALES

2.º Grado

Perfil de egreso

Perfil de egreso							
Aprendizaje comunicativo							
“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos”.							
“El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017)							
Oralidad-literacidad disciplinar		Oralidad-literacidad vernácula		Oralidad-literacidad literaria		Oralidad-literacidad-digital	
Dimensión formativa		Competencia comunicativa oral					
		“Se comunica oralmente en su lengua materna”					
		Capacidades comunicativas orales					
		Sector 1: Escuchar		Sector 2: Hablar		Sector 3: Reflexionar	
Dimensión evaluativa		“Obtiene información de textos orales”	“Infiere e interpreta información de textos orales”	“Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”	“Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica”	“Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores”	“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral”
Estándar de aprendizaje comunicativo oral	“Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos”.	“Infiere el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita e implícita, e interpreta la intención del interlocutor en discursos que contienen ironías y sesgos”.		“Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado y pertinente”.	“Enfatiza significados mediante el uso de recursos no verbales y paraverbales”.	“Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales”. “En un intercambio, hace preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar sus ideas y sus contribuciones, tomando en cuenta los puntos de vista de otros”.	“Reflexiona sobre el texto y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y al contexto sociocultural”.
Desempeños de aprendizaje comunicativo oral	“Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos”.	1. “Recupera información explícita de los textos orales. Integra esta información cuando es dicha en distintos momentos, o por distintos interlocutores, en textos orales que presentan información contrapuesta, sesgos, sinónimos y expresiones con sentido figurado”.	2. “Explica el tema y propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 3. “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto oral (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta, presuposiciones y sesgos del texto. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares. Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado”. 4. “Explica las intenciones de sus interlocutores considerando el uso de algunas estrategias discursivas y recursos no verbales y paraverbales. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, sesgos, estereotipos, algunas figuras retóricas (como el símil, entre otras), la trama y las motivaciones y la evolución de los personajes de acuerdo con el sentido global del texto”.	5. “Adecúa el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo. Mantiene el registro formal o informal adaptándose a los interlocutores y sus contextos socioculturales”. 6. “Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada. Ordena y jerarquiza las ideas en torno al tema, y las desarrolla para ampliar o precisar la información. Establece relaciones lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad y disyunción, a través de diversos referentes y conectores. Incorpora un vocabulario pertinente que incluye sinónimos y términos propios de los campos del saber”.	7. “Emplea gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice. Regula la distancia física que guarda con sus interlocutores. Ajusta el volumen, la entonación y el ritmo de su voz para transmitir emociones, caracterizar personajes o producir efectos en el público, como el suspenso, el entretenimiento, entre otros”.	8. “Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, persuadir y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural”.	9. “Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral; sobre los estereotipos, creencias y valores que este plantea, y sobre las intenciones de los interlocutores y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. 10. “Evalúa la adecuación de textos orales del ámbito escolar y social y de medios de comunicación, a la situación comunicativa, así como la coherencia de las ideas y la cohesión entre estas. Evalúa la eficacia de recursos verbales, no verbales y paraverbales, así como la pertinencia de las estrategias discursivas más comunes. Determina si la información es confiable contrastándola con otros textos o fuentes de información”.
Estrategias de formación oral		Estrategia 1 Toma de apuntes		Estrategia 2 Participación oral		Estrategia 3 Intercambio oral	Estrategia 4 Valoración

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS LECTORAS

2.º Grado

Perfil de egreso

Aprendizaje comunicativo				
<p>“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos”.</p> <p>“El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017)</p>				
Oralidad-literacidad disciplinar		Oralidad-literacidad vernácula		Oralidad-literacidad literaria
Oralidad-literacidad digital				
Dimensión formativa		Competencia comunicativa lectora		
		“Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”		
		Capacidades comunicativas lectoras		
		Sector 1: literal	Sector 2: Inferencial	Sector 3: Crítico
Dimensión evaluativa		“Obtiene información del texto escrito”	“Infiere e interpreta información del texto”	“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito”
Estándar de aprendizaje comunicativo lector	“Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado”.	“Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto”.	“Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos”.	“Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia”.
Desempeños de aprendizaje comunicativo lector	“Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado”.	1. “ Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en textos de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual”.	2. “ Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve ”.	4. “ Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil) de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”.
			3. “ Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado ”.	5. “ Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los interlocutores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.
				6. “ Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos ”.
Estrategias de formación lectora		Estrategia 1. <i>Cómo dice el texto: los procedimientos de exposición / Dimensión expresiva</i>	Estrategia 2. <i>Qué dice el texto: los contenidos expositivos / Dimensión temática</i> Estrategia 3. <i>Qué comunica el texto: los propósitos expositivos / Dimensión comunicativa</i>	Estrategia 4. <i>Qué tensiones se dan en el texto: los sentidos expositivos / Dimensión social</i> Estrategia 5. <i>Qué opiniones genera el texto: las valoraciones de lo expositivo / Dimensión valorativa</i>

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

MATRIZ DE DIVERSIFICACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS ESCRITAS

2.º Grado

Perfil de egreso

Aprendizaje comunicativo

“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos”.

“El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017)

Oralidad-literacidad disciplinar

Oralidad-literacidad vernácula

Oralidad-literacidad literaria

Oralidad-literacidad-digital

Dimensión formativa

Competencia comunicativa escrita

“Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”

Capacidades comunicativas escritas

Sector 1: Planificar

Sector 2: Textualizar

Sector 3: Revisar

Dimensión evaluativa

“Adecúa el texto a la situación comunicativa”

“Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”

“Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”

“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito”

Estándar de aprendizaje comunicativo escrito

“Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva”

“Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias”.

“Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos”. “Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado”.

“Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto”.

“Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa”.

Desempeños de aprendizaje comunicativo escrito

“Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva”

1. “Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. **Mantiene** el registro formal o informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria”.

2. “Escribe textos de forma coherente y cohesionada. **Ordena** las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. **Establece relaciones** lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad y disyunción, a través de varios tipos de referentes y conectores. **Incorpora** de forma pertinente un vocabulario que incluye sinónimos y diversos términos propios de los campos del saber”.

3. “Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tildación diacrítica) que contribuyen al sentido de su texto. **Emplea** algunos recursos textuales y figuras retóricas (por ejemplo, el símil) con distintos propósitos: para aclarar ideas, y reforzar o sugerir sentidos en el texto; para caracterizar personas, personajes y escenarios; y para elaborar patrones rítmicos y versos libres, con el fin de producir efectos en el lector, como el entretenimiento o el suspenso”.

4. “Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. **Determina** la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertinencia del vocabulario para mejorar el texto y garantizar su sentido”. **5. “Evalúa** el efecto de su texto en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. **Compara y contrasta** aspectos gramaticales y ortográficos, algunas características de tipos textuales y géneros discursivos, así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto”.

Estrategias de formación escrita

Estrategia 1

Elabora un plan de escritura

Estrategia 2

Textualiza el plan de escritura

Estrategia 3

Revisa el texto escrito

Nota: Con base en información de Ministerio de Educación ([2016] 2017)

3.1.2.3. Área de Comunicación *estratificada*: estratos

El área de Comunicación *diversificada* por la institución, ubicada junto a otras áreas en el Proyecto Curricular Institucional, PCI, es la *propuesta* formativa lingüística que la institución educativa ejecuta en cada año escolar. La puesta en acción del área, en el tiempo de un año escolar, equivale a su realización anual, y para orientarse hacia esta ejecución formativa, el área se organiza en tres estratos: *área, unidad, actividad*.

La organización estratificada del área responde a razones formativo-temporales, pues el despliegue educativo en el tiempo, implica un recorrido por tramos formativos delimitados por discontinuidades en el tiempo. Además, en esos lapsos temporales, la formación establece puntos de llegada en logros de aprendizaje, de acercamiento a las metas trazadas. En realidad, se estratifica el desarrollo integrado de las competencias.

Los tres estratos son procesos que comparten la intención formativa común de mediar en las transformaciones de las potencialidades lingüísticas de los estudiantes, en distintos niveles de sistematicidad y temporalidad: *estrato de área* (anual), *estrato de unidad* (bimestral), *estrato de actividad* (semanal, horaria).

La estructuración del área diversificada en estratos para su ejecución en un año escolar da como resultado el *área estratificada*.

		<i>Lo formativo</i>	<i>Lo temporal</i>
Estrato 1:	área misma	núcleo de unidades	anual
Estrato 2:	unidad	núcleo de actividades	bimestral
Estrato 3:	actividad	núcleo de estrategias	semanal/horaria.

Área estratificada

El desarrollo del área convertida en unidades, actividades y estrategias en el *curso* del tiempo determina la secuencialidad de su despliegue formativo centrado en el desarrollo de las competencias comunicativas. Dado que en las unidades, actividades y estrategias están implicadas las competencias comunicativas orales y letradas integradas, la secuencialidad es integral, es decir, secuencial-integral. La oralidad, lectura y escritura se desarrollan como totalidad, en un movimiento gradual, en que, *primero*, las estrategias orales, lectoras y escritas, suman y convergen para configurar tres tipos de actividades comunicativas, cada una conectada con la competencia que le atañe (estrato actividad); *segundo*, las tres actividades conforman un núcleo formativo unificado por el desarrollo integrado oral-lector-escrito (estrato unidad); *tercero*, las unidades, portadoras del desarrollo integrado de las competencias componen el conjunto global del área (estrato de área).

Esta relación secuencial-integral explica por qué los tres estratos son, en realidad, *una sola estructura* (enfoque comunicativo + componentes comunicativos + relaciones dinámicas), puesta en marcha mediante *variantes estratificadas*, condicionadas por el avance formativo gradual, recorrido que el área realiza desde su organización curricular hacia su ejecución didáctica.

Los estratos son subprocesos temporalizados, si se quiere escalonados, pero integrados, no son componentes, más bien los componentes conforman la totalidad de cada uno de ellos. “De lo que estamos hablando es de *procesos de enseñanza aprendizaje*, en sus distintos niveles de sistematicidad, y no de componentes” (Álvarez, 2003, p. 44). En las estructuras y dinámicas internas del área, unidad y actividad, actúan los componentes como un todo orgánico:

Estrato 1: *Problema-propósito-contenido-método-evaluación* a nivel de área.

Estrato 2: *Problema-propósito-contenido-método-evaluación* a nivel de unidad

Estrato 3: *Problema-propósito-contenido-método-evaluación* a nivel de actividad.

La disposición vertical de los estratos se rige, de arriba hacia abajo, por el procedimiento curricular de *derivación*, y de abajo hacia arriba por el procedimiento curricular de *ejecución*: (a) del área deriva la unidad, y de la unidad deriva la actividad (derivación de estratos); (b) actividad a actividad se ejecuta la unidad, y unidad a unidad se ejecuta el área (ejecución de estratos). Por la verticalidad, el área se compone de unidades, y la unidad se compone de actividades.

La organización secuencial-integral de cada estrato sigue tres procedimientos: *conceptuación*, *constitución* y *configuración*. Estos procedimientos evitan concebir documentariamente la organización de los estratos, priorizan su naturaleza y sentido formativos. La *conceptuación define*; la *constitución estructura*; la *configuración figurativiza*.

Estrato 1: Área

<i>Conceptuación:</i>	¿Qué es el área?	Sus rasgos
<i>Constitución:</i>	¿Cómo se constituye el área?	Sus componentes
<i>Configuración:</i>	¿Cómo se configura el área?	Su formato.

Estrato 2: Unidad

<i>Conceptuación:</i>	¿Qué es la unidad?	Sus rasgos
<i>Constitución:</i>	¿Cómo se constituye la unidad?	Sus componentes
<i>Configuración:</i>	¿Cómo se configura la unidad?	Su formato.

Estrato 3: Actividad

<i>Conceptuación:</i>	¿Qué es la actividad?	Sus rasgos
<i>Constitución:</i>	¿Cómo se constituye la actividad?	Sus componentes
<i>Configuración:</i>	¿Cómo se configura la actividad?	Su formato.

Estrato 1: Área

Conceptuación: ¿Qué es el área? Sus rasgos. En su condición de estrato organizativo el área es el proceso formativo que ordena secuencial-integralmente las *unidades proyectivas* a ser desarrolladas en el lapso de un año escolar. El área proyecta la formación de las competencias hablar ↔ leer ↔ escribir en una secuencia de lapsos integradores (unidades). Las competencias comunicativas se temporalizan en unidades que captan su dinámica procesual holística. El área traza la secuencia de unidades, de manera eslabonada, una unidad es soporte de la siguiente; o, cada unidad implica un estado de mayor desarrollo respecto a la unidad anterior. Las unidades son el núcleo del área.

Constitución: ¿Cómo se constituye el área? Sus componentes. Los elementos constitutivos del área son los que corresponden a todo proceso formativo, sobre la base de sus diferencias funcionales y sus relaciones dinámicas: problema de área, propósito de área, contenido de área, método de área, evaluación de área. Cada componente asume el nivel del proceso formativo en perspectiva anual. Las unidades se posicionan como contenido de área. El rol-eje de la competencia y su índole dinámica y desarrolladora conlleva que los componentes se organicen como *proyecto*, y se dé lugar a la proyección del área. El producto organizativo del área es el proyecto de área, que equivale a nuclear las competencias comunicativas en unidades, no temáticas, sino proyectivas.

Configuración: ¿Cómo se configura el área? Su formato. El formato del área es su puesta en escritura, documento identificado como “proyecto de área”. Se ordena en apartados o bloques de escritura decididos institucionalmente: información, calendarización, enfoque de área, situación e intención de área, unidades de área, lineamientos metodológicos de área, lineamientos de evaluación de área.

Estrato 2: Unidad

Conceptuación: ¿Qué es la unidad? Sus rasgos. La unidad es el proceso formativo que ordena secuencial-integralmente las *actividades* a ser desarrolladas en el lapso de un bimestre. La unidad proyecta el desarrollo de las competencias de hablar-leer-escribir en una secuencia de lapsos individualizadores, en que cada competencia equivale a una actividad. La actividad es un concepto definitorio de la competencia comunicativa, capta su dinámica procesual que la transforma de capacidad en saber. La unidad traza la secuencia de actividades, de manera eslabonada, una actividad es soporte de la siguiente; o, cada actividad implica un estado de mayor desarrollo respecto a la actividad anterior. Las actividades son el núcleo de la unidad.

Constitución: ¿Cómo se constituye la unidad? Sus componentes. Los elementos constitutivos de la unidad son, igualmente, las partes propias de todo proceso formativo, diferenciados funcionalmente y relacionados dinámicamente: problema de unidad, propósito de unidad, contenido de unidad, método de unidad, evaluación de unidad. Cada componente asume, asimismo, el nivel del proceso formativo, esta vez, en perspectiva bimestral. Las actividades toman el lugar de contenido de unidad. Dado que cada actividad de la unidad equivale a una competencia, los componentes de la unidad también se organizan como *proyecto*, acción curricular que equivale a la proyección de la unidad. El producto organizativo de la unidad es el proyecto de unidad, en que se proyecta la secuencialidad-integralidad de las competencias oral, lectora y escrita.

Configuración: ¿Cómo se configura la unidad? Su formato. El formato de la unidad es su puesta en escritura, documento identificado como “proyecto de unidad”. Sus apartados son: título de unidad, tópico, secuencia de actividades, evaluación.

Estrato 3: Actividad

Conceptuación: ¿Qué es la actividad? Sus rasgos. La actividad es el proceso formativo que ordena secuencial-integralmente las *estrategias* a ser desarrolladas en el lapso de semanas/horas. La actividad proyecta el desarrollo de cada competencia de hablar, leer y escribir, en una secuencia de estrategias pertinentes a esa competencia. La estrategia es la opción metodológica afín a las dinámica procesual de la competencia. La actividad establece la secuencia de estrategias que conectan competencias-capacidades y estándares-desempeños, igualmente, de manera eslabonada. Las estrategias son el núcleo de la actividad. La opción por la “actividad” recupera el sentido desarrollador y dinámico de la formación por competencias, pues estas son efectivamente *actividades*, fuerzas creadoras cuyas potencias se actualizan en las interacciones interno-externas, y se sobrepone a sesión como reunión organizativa física interpersonal que vincula a docentes y estudiantes.

Constitución: ¿Cómo se constituye la actividad? Sus componentes. Los elementos constitutivos de la actividad son los mismos elementos formativos: problema de actividad, propósito de actividad, contenido de actividad, método de actividad, evaluación de actividad, cada cual a nivel de su alcance semanal/horario. Las estrategias toman el lugar de contenido de actividad, la que también se organiza como *proyecto*, acción de proyección de actividad, cuyo producto organizativo es el proyecto de actividad.

Configuración: ¿Cómo se configura la actividad? Su formato. El formato de la actividad es, también, su puesta en escritura, documento identificado como “proyecto de actividad”. Sus apartados son: título de actividad, situación significativa, secuencia de estrategias, instrumentos didácticos, instrumentos evaluativos.

3.1.2.4. Área de Comunicación proyectada: *proyectos*

En la propuesta secuencial-integral, los estratos *se proyectan*, para garantizar la coherencia con el sentido formativo desarrollador (proyección > dinámica > movimiento > desarrollo > *horizonte*), tomando distancia de las restricciones educativas prescriptivas (programación > fijación > cierre > lindero > *frontera*). En cada alcance y meta temporal formativa, cada estrato estructural tiene su respectivo producto de estratificación, su *proyecto*: proyecto de área (anual), proyecto de unidad (bimestral) y proyecto de actividad (semanal/horaria). Si las competencias comunicativas *se desarrollan*, entonces el área que las contiene y promueve, *se proyecta*. Cada estrato proyectado tiene un núcleo: el área proyecta *unidades*; la unidad proyecta *actividades*; la actividad proyecta *estrategias*. En los tres estratos se proyecta puntualmente el *desarrollo de competencias comunicativas*. Cada uno de los tres estratos conceptuados, constituidos y configurados, se realizan en un producto organizativo concreto: el *proyecto*. El proyecto actúa como resultado organizador y totalizador que le da materialidad a cada instancia organizativa. Potencialmente, hay tres proyectos: proyecto de área, proyecto de unidad y proyecto de actividad.

Figura 46

Dimensiones organizativas de los estratos de área, unidad y actividad

		Dimensiones organizativas			
		Conceptuación	Constitución	Configuración	Producto
		¿Qué es?	¿Cómo se constituye?	¿Cómo se presenta?	¿Qué resultado?
		Rasgos	Componentes	Formatos	Proyectos
Estratos organizativos	Área	¿Qué es conceptualmente el área?	¿Cómo es constitutivamente el área?	¿En qué formato se presenta el área?	Proyecto de área
	Unidad	¿Qué es conceptualmente la unidad?	¿Cómo es constitutivamente la unidad?	¿En qué formato se presenta la unidad?	Proyecto de unidad
	Actividad	¿Qué es conceptualmente la actividad?	¿Cómo es constitutivamente la actividad?	¿En qué formato se presenta la actividad?	Proyecto de actividad

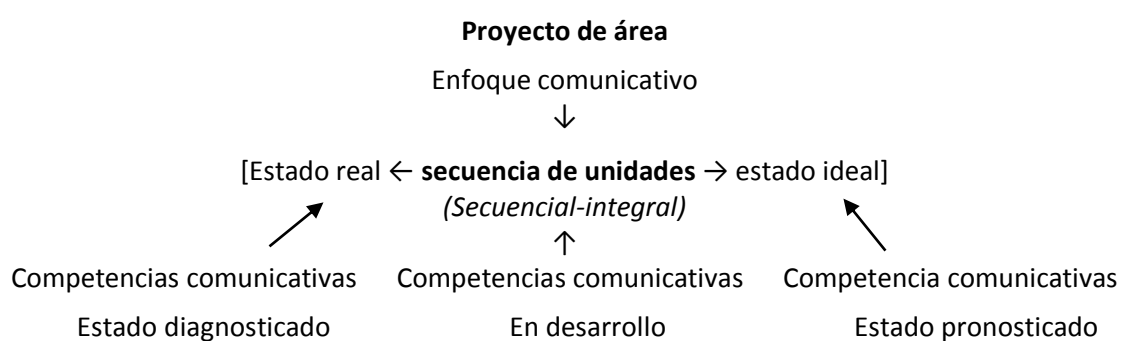
Proyecto de área: secuencialidad-integralidad de unidades

El proyecto de área se centra en la secuenciación integrada de las *unidades*, organiza la propia condensación del área en cuatro intervalos de desarrollo temporal y formativo en un año escolar. Al proyectar el área, no se trata de yuxtaponer unidades, sino de construir una estructura secuencial con rango formativo mayor, general, en que el sentido de cada unidad se integra en la siguiente, de modo que el área resulta siendo la efectiva totalidad en movimiento, en desarrollo gradual, cuyo punto de inicio es el perfil comunicativo *real* de los estudiantes (niveles actuales de desarrollo en oralidad y literacidad escolar) y cuyo punto de llegada es el perfil comunicativo *ideal* de los mismos estudiantes (niveles deseados de desarrollo en oralidad y literacidad escolar).

Es decir, el mismo proceso formativo comunicativo es percibido en dos momentos tensionados de su accionar dinámico. El proyecto de área así planteado dispone de la secuencia de unidades como objeto mediador entre el estado real y el estado ideal de las competencias comunicativas. El enfoque comunicativo opera como marco orientador.

Figura 47

Proyecto de área: secuencia de unidades



Esta lógica elemental de relación triádica dialéctica corresponde ser organizada con sentido proyectivo, es decir, como estructura dinámica secuencial-integral, en atención del sentido desarrollador de las competencias comunicativas, formativamente mediadas desde las formulaciones conceptuales del enfoque comunicativo. La secuencia de unidades actúa como operador de transformación de las competencias comunicativas, haciéndolas pasar de su estado real diagnosticado a su estado ideal pronosticado.

Estado real y estado ideal

La tensión estado real ↔ estado ideal también subyace en los lineamientos del Ministerio de Educación (2016), cuando declara que los “propósitos de aprendizaje” se definen “con base en las necesidades de aprendizaje diagnosticadas” (p. 14), es decir, la formación es planteada en dos momentos contradictorios de su desarrollo: como “necesidad de aprendizaje” (problema formativo) y como “propósito de aprendizaje” (intención formativa), y donde la “necesidad” y el “propósito” no son dos elementos con existencias separadas, un objeto aquí y un objeto allá, sino que son la misma formación, el mismo proceso, pero en dos estados diferentes, de una parte una formación que revela brechas o situaciones no deseadas (necesidades), de otra parte, la formación que proyecta el cierre de esas brechas o situaciones sí deseadas (propósitos). La disposición secuencial-integral de las unidades, entonces, es el tercer elemento que resuelve las tensiones entre la “necesidad” (real) y el “propósito” (ideal), las contradicciones entre un perfil comunicativo constatado en niveles no deseados y un perfil comunicativo ideal formulado en niveles esperados, empero, igualmente, por ser ambos perfiles los “extremos” de un año escolar, sus condiciones de “necesidades” y “propósitos” también toman posición de referentes real e ideal en los proyectos de unidad y actividad.

No obstante reconocer la relación entre necesidad y propósito, y afirmar que “en una planificación desde el enfoque por competencias, es esencial partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los adolescentes” (Ministerio de Educación, 2016, p. 17), el discurso curricular oficial, a letra seguida, dice que “esta identificación requiere comprender las competencias, el nivel esperado de aprendizaje descrito en los estándares de aprendizaje o desempeños de grado, e identificar dónde se encuentran los adolescentes respecto a estos referentes”, y sugiere plantearse tres preguntas orientadoras: “¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen los adolescentes en relación con las competencias del currículo?” “¿Qué aprendizajes previos tienen los adolescentes?” “¿En qué nivel del desarrollo de la competencia se encuentran los adolescentes?” “¿Cuán cerca o lejos están del estándar de aprendizaje y/o los desempeños de unidad o grado?”. Con este planteamiento la propuesta curricular oficial categoriza la “necesidad de aprendizaje” de manera restrictiva, pues la reconoce como tal en la medida en que constituya una brecha (“¿Cuán cerca o lejos están del...?”) en relación con los “estándares” y “desempeños” de aprendizaje ya curricularizados. Por esta misma razón, el propósito de aprendizaje también restringe su acción al cierre de una brecha respecto a los estándares de aprendizaje: “identificar las necesidades de aprendizaje y plantear el propósito de aprendizaje en un determinado tiempo, *sin perder de vista el nivel esperado de los estándares de aprendizaje*” (p. 19) (subrayado nuestro).

En este marco, la relación estado real ↔ estado ideal queda subordinada a la hegemonía del estándar de aprendizaje, debilitando la productividad conceptual del enfoque comunicativo y las competencias comunicativas. Se educa no para desarrollar competencias comunicativas como liberación de energías creadoras de sentido, sino restrictiva-

mente para lograr estándares de aprendizaje. El contorno del estándar subordina y aprisiona la libertad de la competencia. Desde esta toma de posición estatal, entonces, no se estaría ante un curriculum por competencias sino ante un curriculum por estándares de aprendizaje, es decir, por competencias confinadas en niveles preestablecidos.

La alternativa formativa consistiría en enmarcar la relación estado real ↔ estado ideal en la esfera del enfoque comunicativo, en sus aperturas a las prácticas sociales, hacia otras literacidades ligadas a otras prácticas orales y letradas, y no solo hacia una literacidad estandarizada. Sin desconocer la función indicativa de los estándares de aprendizaje, se trata de abrir sus espacios para permitir el fluir dinámico de las competencias, donde los aprendizajes comunicativos cumplan con el sentido formativo que el mismo discurso curricular oficial declara para el referido enfoque: “orienta el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales de lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 91).

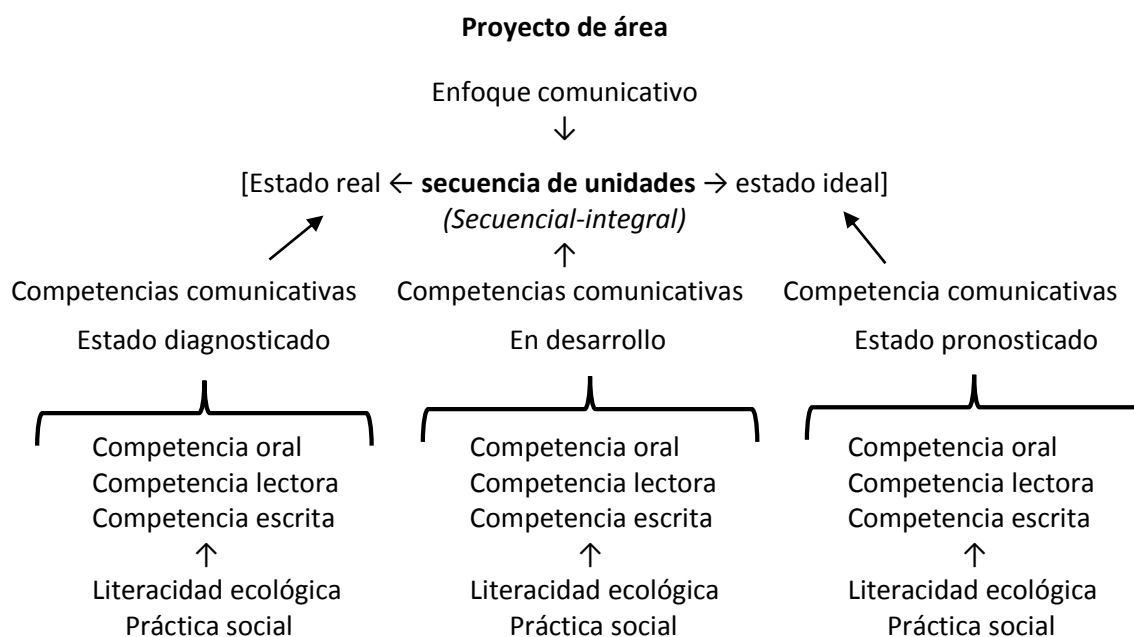
Las competencias comunicativas declaradas oficialmente para la Educación Básica Regular, son tres:

- Oralidad: “Se comunica oralmente en su lengua materna”.
- Lectura: “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.
- Escritura: “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” (p. 90).

En sus estados reales e ideales, estas competencias deben situarse, como saber-hablar, saber-leer y saber-escribir, en prácticas sociales que conllevan múltiples literacidades que actúan bajo el concepto de literacidad ecológica.

Figura 48

Proyecto de área: secuencia de unidades mediadora entre estados real e ideal de competencias comunicativas



De tal modo, en el diagnóstico de los estados reales las competencias orales y letradas no solo deben examinarse e identificarse en sus correspondencias cercanas o lejanas respecto a los estándares de aprendizaje, acentuando sobre ellas una percepción de procesos internos puros, sino que debe ser vistas como el enfoque lo dice: prácticas socioculturales.

Respecto a los estados ideales, cabe anotar que en los marcos curriculares oficiales de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2016), el perfil comunicativo diseñado de los estudiantes, expresado en las competencias comunicativas, comparte el espacio intencional con *otras intenciones* que se integran a ella, ordenables en:

- Intenciones axiológicas: enfoques transversales, valores, actitudes.
- Intenciones instrumentales y estratégicas: competencias transversales.
- Intenciones evaluativas: estándares y desempeños de aprendizaje.

Estas tres entradas intencionales determinan que las competencias comunicativas tengan dimensiones valorativas (enfoques transversales, valores, actitudes), requieran de acompañamiento evaluativo (estándares y desempeños), y se efectúen con acciones de gestión del pensamiento autónomo y manejo de entornos virtuales (competencias transversales).

Las *intenciones axiológicas* conforman la dimensión afectiva del proceso formativo (poder-ser → saber-ser), tiene estatus curricular de “enfoques transversales” o “premisas libremente aceptadas” que orientan las acciones de los integrantes de la comunidad educativa, pues buscan “propiciar las condiciones para la construcción de posiciones éticas y orientar el sentido del ejercicio ciudadano de los actores educativos”; se expresan en “valores y actitudes” asociados a los enfoque de “derechos”, “atención a la diversidad”, “interculturalidad”, “género”, “ambiente”, “orientación al bien común”, “búsqueda de la excelencia”. En la “planificación curricular del docente”, son categorizados, junto con las competencias, como “propósitos de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2016, pp. 9-10 y 12).

Cabe considerar que por su condición de “enfoques” (premisas), estas transversalidades también se incorporan en el espacio del contenido, adheridos al campo de los objetos de estudio comunicativos (tópicos, clases textuales, géneros discursivos), es decir, los tópicos comunicativos han de ser señalados en su relación de afinidad con los enfoques transversales, pues estos “sirven como marco teórico y metodológico que orienta el proceso educativo”, y además, “su tratamiento exige *reflexionar sobre los valores y las actitudes*, puesto que estos se construyen y fortalecen en las interacciones diarias” (Ministerio de Educación, 2016, pp. 9-10) (subrayado nuestro).

Esta acepción implica que los valores y actitudes son intenciones formativas en su estatus de prácticas efectivas, pero su conversión en tales prácticas requiere de toma de conciencia y reflexión, factor conceptual que los convierte en objetos de conocimiento adheridos a los tópicos comunicativos, pasando, de ese modo, a ser parte del campo u objeto de estudio del proyecto de área comunicativa.

La significatividad de los enfoques transversales implica “brindar espacios a los estudiantes para el diálogo, el debate, la discusión y la toma de decisiones, en relación con la forma de actuar de ellos u otras personas frente a diversas situaciones” (p. 12). Es decir, se dialoga, debate, discute y toma decisiones sobre acciones asociadas con valores y actitudes, se trata, por ende, de prácticas comunicativas situadas en prácticas discursivas y prácticas sociales que requieren de competencias comunicativas dirigidas por el enfoque comunicativo de corte interactivo, contextual y sociocultural.

Las *intenciones instrumentales* e *intenciones estratégicas* se expresan, respectivamente, en las competencias transversales “se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC” (lo instrumental), y “gestiona su aprendizaje de manera autónoma” (lo estratégico) (Ministerio de Educación, 2016, pp. 214-226). La competencia instrumental busca optimizar el aprendizaje y actividades formativas respaldándose en los enfoques de “alfabetización digital” y “mediación interactiva”, tomando como punto de partida la “práctica social” y “experiencia personal” insertando al estudiante en la “creación”, “innovación” y “acción ética” (p. 215). La competencia estratégica, por su parte, plantea la incorporación del estudiante en el uso de estrategias y recursos del aprender a aprender o aprendizaje autónomo en los marcos del “enfoque metacognitivo y autorregulado” (p. 220).

Las *intenciones evaluativas* corresponde a los *estándares y desempeños* de aprendizaje, esto, porque el proceso formativo de la competencia se verifica en su progresión hacia el ideal del perfil, y dicha progresión requiere de evaluación, la cual procede mediante los constructos evaluativos de estándares y desempeños de aprendizaje comunicativo (aprehendizaje). Los *estándares de aprendizaje* son intencionales porque “definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica” (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 36) (subrayado nuestro); son evaluativas, porque su propósito es “ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel de aula como a nivel de sistema (evaluaciones nacionales, muestrales, censales)”, y en este orden, la información que aportan orientan acciones propias de los procesos evaluativos: “retroalimentar”, “adecuar la enseñanza”, “programar actividades”, “alinear y articular acciones”, “monitorear el impacto de las decisiones a través de evaluaciones nacionales”, “ajustar políticas”; los estándares de aprendizaje “son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada” (p. 36). Un aspecto relevante de los estándares de aprendizaje, válido para el sentido de esta propuesta modélica, es la índole “holística” de sus descripciones: “porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas” (p. 36). Los *desempeños de aprendizaje*, por su parte, por su adjunción a los estándares de aprendizaje, también son intenciones evaluativas, pero esta vez, aportando “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje)”, observados “en una diversidad de situaciones o contextos” (p. 38).

Figura 49*Sistema de intenciones formativas del proyecto de área*

Intenciones formativas				
Competenciales				Axiológicas
Competencias comunicativas		Competencias transversales		
		Estratégica	Instrumental	
Saber-hacer	Saber-conocer	Saber-conocer	Saber-hacer	Saber-ser
↓ Oralidad Literacidad	↓ Tópicos, textos, géneros discursivos	↓ Aprendizaje Autónomo	↓ Uso de TIC	↓ Valores, actitudes (Enfoques transversales)
Evaluativas				
Desempeños de aprendizaje			Estándares de aprendizaje	

Unidades

La orientación formativa hacia el logro del estado ideal de competencias partiendo del estado real es realizada por las unidades, dispuestas como procesos secuencial-integrales en un ordenamiento enmarcado en el enfoque comunicativo, pues la operatividad secuencial-integral de las unidades equivale a la concreción de dicho enfoque en la realización curricular anual. Lo que en realidad se secuencia *de* unidad *en* unidad son las competencias comunicativas —y las capacidades por ellas portadas—, pero en su *totalidad cultural*, es decir, asociadas a contenidos lingüísticos específicos, en el entendido que las competencias se dimensionan en *poderes* (capacidad de hacer-conocer-ser) transformables en *saberes* (saber hacer-conocer-ser), con fuerzas aprehensivas.

Las competencias comunicativas son un saber-hablar conectado con ***objetos lingüísticos*** realizados como *textos* situados en *géneros discursivos* en que lo oral y letrado coexisten ecológicamente, géneros que forman parte de las *prácticas discursivas* propias

de las *prácticas sociales*. Siendo esta su naturaleza, el proyecto de área, con enfoque comunicativo, ha de prever el desarrollo de las competencias comunicativas integradas en géneros discursivos situados en prácticas discursivas y prácticas sociales. Los textos y géneros discursivos conforman los núcleos temáticos integrados en las dimensiones cognitivas de las competencias comunicativas. Los géneros discursivos orales (por ejemplo, monológicos, dialógicos, formales, coloquiales) y los géneros discursivos letrados (por ejemplo, literarios, periodísticos, publicitarios, académicos, audiovisuales), en esferas múltiples de literacidad, son los contenidos formativos lingüísticos (saber-conocer comunicativo), y solo en ellos se pueden potenciar las competencias comunicativas, en tanto los estudiantes actúen como productores e interpretantes de textualidades discursivas.

Ahora bien, no se trata solamente de asociar tal competencia comunicativa a tal clase textual de tal género discursivo en tal práctica social, sino que dichas clases textuales han de contener *tópicos pertinentes* y *transversalidades adecuadas* como entronques de lo textual-discursivo con la realidad que habrá de estudiarse.

Los *tópicos* son espacios temáticos textualizados que referencian procesos situados en la complejidad de la realidad humana, natural, social y cultural, en clara muestra de que las unidades del área comunicativa abordan el vínculo entre lo verbal (texto) y lo real (contexto): el tópico es el contexto “construido” o “incrustado” en el texto. El conjunto de tópicos, la tónica, mediatiza el “contenido hacia su formulación textual” (López, 1986, p. 62). En idea de Albaladejo (1986), “el tópico textual es la célula básica a partir de la que se desarrolla el texto en la producción y a la que se llega en la recepción del

texto”, por lo tanto, el tópico ocupa “un puesto inicial o terminal según se active el mecanismo productivo-sintético o el mecanismo analítico-reproductivo (...), respectivamente” (Albaladejo, 1986, p. 268). En la vía de la “teoría de las macroestructuras textuales de Teun A. van Dijk”, según el mismo Albaladejo, el tópico, también denominado “tema textual”, participa como formante de “la estructura semántica nuclear del texto (...) sobre la cual descansa el texto como unidad global” (p. 268).

Rige un tópico por cada unidad, pues el tópico, en su condición de espacio referencial, es el eje cohesionador de los textos y géneros discursivos que fluirán en esa unidad. Es decir, los textos y géneros discursivos de una unidad estarán ligados al mismo tópico. Por ejemplo, si el tópico es ambiental, entonces la noticia letrada (género periodístico), el conversatorio oral (género conversacional) y la monografía letrada (género académico) han de ser posibles clases textuales en que se aborde y *estudie* dicho tópico.

El área de Comunicación es un área *de estudios* de un plan *de estudios*, por lo tanto, las competencias comunicativas no deben ser reducidas a un activismo generador de textos desconectados unos de otros en cumplimiento obligatorio de tareas asignadas (el aprendizaje como información, de corte procedimental), sino que las competencias comunicativas son fuerzas portadoras de poderes y saberes *de estudio*, es decir, de aprehensión de las complejidades, multidimensionalidad y tensiones de la realidad, a partir de la interacción con el juego simbólico o potencias de la significación configuradas en textos y discursos socialmente no neutrales (el aprendizaje como desarrollo, de corte transformador).

La escuela es un lugar *de estudio*, de ingreso cognoscitivo-activo-afectivo en la realidad —realidad real o realidad imaginada—; y porque lleva a cabo *estudio*, el alumno se categoriza como *estudiante*, y se posicionan en el sentido formulado por el propio Ministerio de Educación (2016): “los estudiantes tendrán la oportunidad de desplegar sus capacidades para *actuar competentemente en situaciones complejas* para alcanzar el propósito de aprendizaje” (p. 21) (subrayado nuestro).

Este deslinde básico no debe perderse de vista al proyectar la ejecución del área de Comunicación en un año escolar. El tópico, categoría cohesionadora del lenguaje y la realidad, es el patrón común sobre el que operan las competencias comunicativas en un proyecto de área. El tópico gana para sí el rol de *objeto de estudio*. La “situación significativa” que el discurso curricular oficial plantea como “práctica pedagógica” inserta en el proceso de planificación del área, equivaldría a la identificación y selección del tópico, es decir, del problema social verbalizado y tematizado en textos y discursos de distinta forma y orden. “Plantear situaciones significativas que tengan un contexto, destinatario y productos pertinentes al propósito de aprendizaje”, dice el Ministerio de Educación (2016, p. 21). En el área de Comunicación estás “situaciones significativas” se han de expresar en términos de tópicos.

Evidencias

En su desarrollo, las competencias comunicativas deben demostrarse en producciones concretas de los estudiantes; en Comunicación, se trata de producciones textuales orales y letradas en que los estudiantes ponen en acción el nivel de dominio, interioriza-

ción o desarrollo tienen de las competencias comunicativas. Esta demostración competencial, productiva, se expresa en las **evidencias**, elaboraciones propias de los estudiantes, relacionadas con los textos y géneros discursivos considerados en cada unidad, evidencias también previstas, en el interior de las unidades. Las evidencias son categorizadas como productos que habilitan la acción evaluativa. La valoración de las competencias logradas se viabiliza en las evidencias, en ellas se plasman las asimilaciones y dominios comunicativos en relación con los tópicos de los textos y géneros discursivos. No hay competencia verificada (condición formativa) sin evidencia producida (condición evaluativa). En la evidencia se coteja el estado deseado de competencia, expresado en el estándar, y la cercanía o lejanía que respecto de él muestran los estudiantes.

Método y evaluación

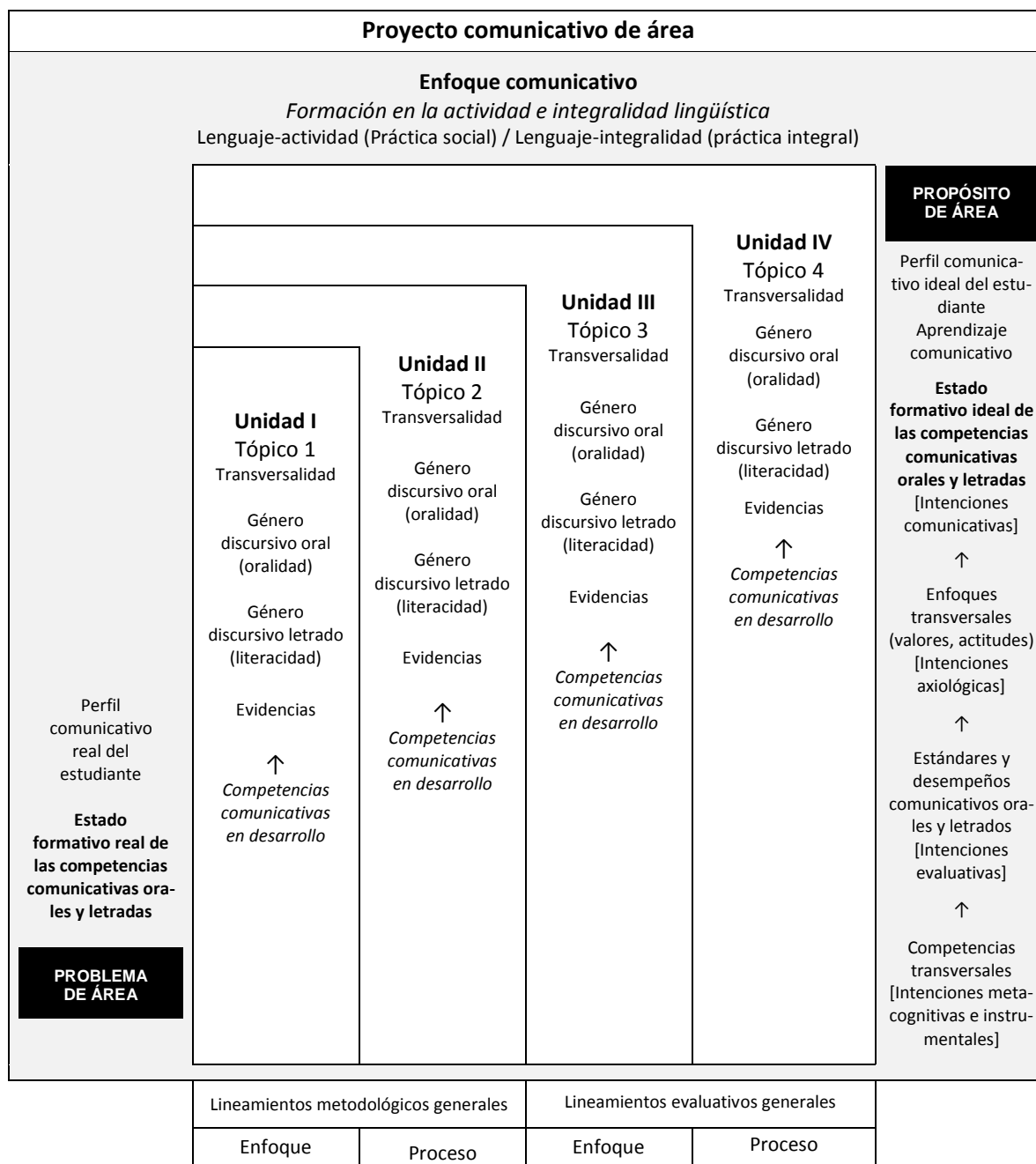
Asimismo, a nivel de proyecto de área, no solo es pertinente incluir las unidades y sus configuraciones formativas internas, pues ello contribuiría a hacer del proyecto de área un organizador estacionario, se requiere, además, mostrar los componentes que dinamizan el área y que hacen de la secuencialidad-integralidad de las unidades precisamente una *proyección*, a saber, el **método** (lineamientos metodológicos generales) y la **evaluación** (lineamientos evaluativos generales), cada cual, en dos entradas: enfoque (ideas-fuerza metodológicas y evaluativas) y proceso (líneas-base metodológicas y evaluativas).

En suma, en un proyecto de área, cada unidad dispone, básicamente, como organizadores internos: [tópico + transversalidad + textos y géneros discursivos orales y letrados + evidencias + lineamientos metodológicos generales + lineamientos de evaluación

generales], todo el bloque integrado, en realidad, a las competencias comunicativas orales y letradas en desarrollo, en sentido secuencial-integral, cuya dinámica va desde un estado comunicativo real hacia un estado comunicativo ideal, como polos en tensión contradictoria (Figura 50).

Figura 50

Proyecto comunicativo de área: organización secuencial-integral de unidades



El proyecto de área (configuración / formato):

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA**“San Martín”****• Lambayeque, Perú •**

**Educación Básica Regular
Secundaria****Año Escolar 2018****Área de Comunicación****Proyecto de área****Segundo grado****Equipo docente**

Ciclo VI	COMUNICACIÓN	Segundo Grado
	PROYECTO DE ÁREA	
	2018	

I. INFORMACIÓN

- 1.1. GRED : Lambayeque
- 1.2. UGEL : Lambayeque
- 1.3. Servicio Educativo : Jornada Escolar Completa
- 1.4. Institución Educativa : “San Martín”
- 1.5. Distrito : Lambayeque
- 1.6. Director : Mg. Carlos Nima Monteza
- 1.7. Año escolar : 2018
- 1.8. Ciclo de estudios : VI
- 1.9. Grado de estudios : 2°
- 1.10. Secciones : A, B, C
- 1.11. Área : Comunicación
- 1.12. Horas semanales : 6.
- 1.13. Horas totales : 234.
- 1.14. Inicio : 12 marzo 2018.
- 1.15. Término : 14 diciembre 2018
- 1.16. Docentes : ...

II. CALENDARIZACIÓN

Año Escolar 2018						
Inicio			Término			
12 de marzo			14 de diciembre			
Bimestres	I	II	Receso	II	IV	Totales
Inicio	12 marzo	21 mayo	Del 30 de julio al 10 de agosto	13 agosto	8 octubre	
Término	18 mayo	27 julio		5 octubre	14 diciembre	
Semanas	10	10		9	10	39
Horas	60	60		54	60	234
Días laborables	50	50		45	50	195
Días no laborables	6	1		2	1	10

III. ENFOQUE COMUNICATIVO

Perspectiva nacional

“El enfoque orienta el desarrollo de *competencias comunicativas* a partir de *usos y prácticas sociales de lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos*”.

- “Es **comunicativo** porque su punto de partida es el lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes *comprenden y producen textos orales y escritos* de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros”.
- “Considera las *prácticas sociales del lenguaje* porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos”.
- “Enfatiza *lo sociocultural* porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas. Por ello, se debe tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en las diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales, sobre todo en un país como el nuestro donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano”.

“Asimismo, el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los distintos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida. Esa reflexión se realiza considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana. De este modo se asegura la apropiación **integral** del lenguaje”. (Ministerio de Educación, 2016, p. 91) (Subrayado nuestro).

Perspectiva institucional

Formación en la actividad e integralidad lingüística

Lenguaje-actividad (práctica social)

Lenguaje-integralidad (práctica integral)

Literacidad disciplinar	Literacidad vernácula	Literacidad literaria	Literacidad digital
Procesos humanos ↔ Procesos sociales ↔ Procesos culturales ↔ Procesos ambientales			

IV. PROBLEMA Y PROPÓSITO COMUNICATIVO

Problema de área	Propósito de área
Perfil comunicativo real del estudiante	Perfil comunicativo ideal del estudiante
<p>Estado formativo real de las competencias comunicativas orales y letradas</p> <p>Necesidades formativas comunicativas (Según resultados de aprendizajes del año escolar 2017) Por ejemplo:</p> <p>Necesidades de formativas lectoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La lectura de ‘textos en relación con sus contextos de producción’</i> • <i>La lectura de ‘textos en relación con sus intertextos’</i> • <i>La lectura de ‘textos para comprender procesos culturales’</i> • <i>La lectura de ‘textos discutir sobre asuntos sociales’</i> • <i>La lectura de ‘textos reflexionar sobre asuntos humanos’</i> <p>Necesidades formativas orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La oralidad para discutir acerca de lo leído.</i> • <i>La oralidad para socializar lo indagado.</i> • <i>La oralidad para dialogar con interlocutores externos.</i> <p>Necesidades formativas escritas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La escritura de textos hegemónicos y vernáculos, acerca de lo hablado y leído.</i> • <i>La escritura de textos digitales, acerca de lo hablado y leído.</i> • <i>La escritura de textos literarios, desde los temas hablados y leídos.</i> <p>(Según aplicación de instrumentos de diagnóstico para identificación de necesidades formativas comunicativas de los estudiantes que el 2018 cursarán 2.º grado. Por ejemplo, diagnóstico lector).</p>	<p>“El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.</p> <p>El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 15).</p>

V. UNIDADES COMUNICATIVAS

[Requerimiento nacional]																																								
1													2																	3										
Propósitos formativos													Propósitos evaluativos																	Propósitos axiológicos										
Competencias comunicativas													Estándares comunicativos																	Enfoques transversales										
Lee			Escribe			Habla							En lectura					En escritura					En oralidad																	
Capacidades comunicativas													Desempeños comunicativos																											
Lectoras			Escritas				Orales						Lectores						Escritos					Orales																
1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	
x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x				
x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
[Requerimiento nacional]																																								

[Requerimiento nacional]

[Procedimiento institucional]			
4	5		6
Problema	Contenido		Tiempo
Necesidades formativas comunicativas	Unidades	Campos temáticos	Calendarización
Se diagnostican	Se secuencian	Se seleccionan	Se temporaliza
Potenciar el saber lector-oral-escrito acerca de tópicos culturales.	I Leemos, conversamos y escribimos sobre interculturalidad [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la aprehensión de procesos culturales]	Lectura Artículo hemerográfico ↓ Oralidad Conversatorio ↓ Escritura Crónica urbana Tópico 1 <i>Interculturalidad</i>	Del 12 de marzo al 18 de mayo Producto: Crónica urbana sobre grupos y estilos musicales en Lambayeque
Potenciar el saber lector-oral-escrito acerca de tópicos personal-sociales.	II Leemos, debatimos y escribimos sobre ciudadanía [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la aprehensión de procesos personal-sociales]	Lectura Cuento ↓ Oralidad Debate ↓ Escritura Testimonio Tópico 2 <i>Derechos (Ciudadanía)</i>	Del 21 de mayo al 27 de julio Producto: Testimonio audiovisual sobre prácticas ciudadanas destacadas en la historia del Pueblo Joven San Martín

[Procedimiento institucional]

1														2														3													
Propósitos formativos														Propósitos evaluativos														Propósitos axiológicos													
Competencias comunicativas														Estándares comunicativos														Enfoques transversales													
Lee			Escribe			Habla			En lectura					En escritura					En oralidad																						
Capacidades comunicativas														Desempeños comunicativos																											
Lectoras			Escritas			Orales			Lectores					Escritos					Orales																						
1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							x		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x								x		

4	5		6
Problema	Contenido		Tiempo
Necesidades formativas comunicativas	Unidades	Campos temáticos	Calendarización
Se diagnostican	Se secuencian	Se seleccionan	Se temporaliza
Potenciar el saber lector-oral-escrito acerca de tópicos sociales.	III Leemos, charlamos y escribimos sobre reciprocidad. [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la aprehensión de procesos sociales]	Lectura Leyenda ↓ Oralidad Charla ↓ Escritura Narración audiovisual Tópico 3 <i>Bien común (Reciprocidad)</i>	Del 13 de agosto al 5 de octubre Producto: Narración audiovisual explicada de leyendas recopiladas de narradores orales locales
Potenciar el saber lector-oral-escrito acerca de tópicos ambientales.	IV Leemos, entrevistamos y escribimos sobre ambiente. [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la aprehensión de procesos ambientales]	Lectura Informe divulgativo ↓ Oralidad Entrevista ↓ Escritura Ensayo Tópico 4 <i>Ambiente</i>	Del 8 de octubre al 14 de diciembre Producto: Ensayo problema-solución sobre problemas ambientales locales-globales

[Requerimiento nacional]																	
Propósitos formativos							Propósitos evaluativos										
Competencias transversales							Estándares transversales										
Entornos virtuales				Gestión aprendizaje			En Entornos virtuales							En gestión del aprendizaje			
Capacidades transversales							Desempeños transversales										
Entornos virtuales				Gestión aprendizaje			Entornos virtuales							Gestión aprendizaje			
1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4
x	x	x	x	x	x	x	X	x		x	x	X		x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	X	x		x	x	X		x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	X	x		x	x	X	X	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	X	x		x	x	X	X	x	x	x	x

[Procedimiento institucional]	
Contenido	
Unidades	Campos temáticos
I Leemos inferencialmente un texto expositivo [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la comprensión inferencial de un texto expositivo]	Entornos virtuales Foros Software interactivo Metas de aprendizaje lector-oral-escrito Acciones estratégicas lectoras-orales-escritas
II Leemos inferencialmente un texto argumentativo [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la comprensión inferencial de un texto argumentativo]	Entornos virtuales Foros Software interactivo Metas de aprendizaje lector-oral-escrito Acciones estratégicas lectoras-orales-escritas
III Leemos inferencialmente un texto narrativo oral [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la comprensión inferencial de un texto narrativo oral]	Entornos virtuales Foros Software interactivo Presentaciones digitales / Bloques gráficos Metas de aprendizaje lector-oral-escrito Acciones estratégicas lector-oral-escrito
IV Leemos inferencialmente un texto literario [Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la comprensión inferencial de un texto literario]	Entornos virtuales Foros Software interactivo Presentaciones digitales / Bloques gráficos Metas de aprendizaje lector-oral-escrito Acciones estratégicas lectoras-orales-escritas

VI. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y EVALUATIVOS

Lineamientos metodológicos generales		Lineamientos generales de evaluación	
Enfoque	Proceso	Enfoque	Proceso
<p>Enfoque socioconstructivista del aprendizaje: “El conocimiento es construido por el sujeto que aprende y por la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, de tal forma que su mutua influencia acaba produciendo aprendizaje”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 171).</p> <p>Enfoque secuencial-integral Las unidades, las actividades, las competencias se desarrollan como totalidad, holísticamente, bajo la idea formativa de lenguaje-actividad y lenguaje-integralidad.</p>	<p>En el proceso metodológico, se toma en cuenta dos niveles de orientaciones para el proceso formativo comunicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las orientaciones metodológicas nacionales: “(a) partir de situaciones significativas; (b) generar interés y disposición como condiciones para el aprendizaje; (c) aprender haciendo; (d) partir de saberes previos; (e) construir el nuevo conocimiento; (f) aprender del error o el error constructivo; (g) generar el conflicto cognitivo; (h) mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior; (i) promover el trabajo cooperativo; (j) promover el pensamiento complejo”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 171-173). Las orientaciones metodológicas institucionales: (i) el área de organiza en unidades didácticas secuenciadas para atender las necesidades de aprendizaje comunicativo lector inferencial, integrando prácticas sociales de escritura y oralidad, y según la disposición de textos específicos: expositivo, argumentativo, narrativo oral, literario; (ii) las competencias lectoras, escritas y orales participan integradas en cada unidad didáctica (lectura ↔ escritura ↔ oralidad); (iii) en la secuencialidad interna, el orden de desarrollo comunicativo va de lo lector a lo oral, y de lo oral a lo escrito; (iv) dicho desarrollo se extiende hacia acciones de comprensión del entorno sociocultural desde las prácticas comunicativas; (v) cada unidad didáctica dispone de un producto específico de aprendizaje comunicativo (evidencia de aprendizaje): crónica, testimonio audiovisual, narración audiovisual, registro de locuciones. 	<p>Enfoque de procesos: “una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje”. La evaluación “diagnóstica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes”, es “un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 177).</p> <p>Enfoque formativo: “la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje”. (Ministerio de Educación, [2016] 2017, p. 177).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Qué evaluar: competencias comunicativas: leer, escribir, hablar. Para qué evaluar: “atender la diversidad de necesidades de aprendizaje”, y retroalimentar el proceso de aprendizaje. Cómo evaluar: “comprender la competencia por evaluar”, “analizar el estándar del aprendizaje de ciclo”, “seleccionar o diseñar situaciones significativas”, “utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos”, “comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los instrumentos de evaluación”, “valorar el desempeño actual del estudiante a partir del análisis de evidencias”, “retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas”; la calificación con fines de promoción es trimestral y anual; la escala de calificación es: en inicio (C), en proceso (B), logro esperado (A), logro destacado (AD). (Ministerio de Educación, [2016] 2017, pp. 178-181). Con qué evaluar: rúbricas, portafolios. Cuándo evaluar: inicio, proceso, final. Quién evalúa: el docente (heteroevaluación), el estudiante (autoevaluación)

Proyecto de unidad: secuencialidad-integralidad de actividades

En toda área de estudios, los docentes y estudiantes se sitúan e interactúan en torno a saberes emanados de poderes: [poder-hacer, poder-conocer, poder-ser] → [saber-hacer, saber-conocer, saber-ser], relación poder → saber que es sociocultural. Esta tridimensionalidad elemental de los *poderes* → *saberes* (capacidades → competencias) determina que la formación tenga ante sí la opción de priorizar una u otra de las tres dimensiones y generar tres perspectivas formativas: activa (centrada en el hacer), cognoscitiva (centrada en el conocer) y afectiva (centrada en el ser).

- Formación centrada en el saber-hacer: activa
- Formación centrada en el saber-conocer: cognoscitiva
- Formación centrada en el saber-ser: afectiva

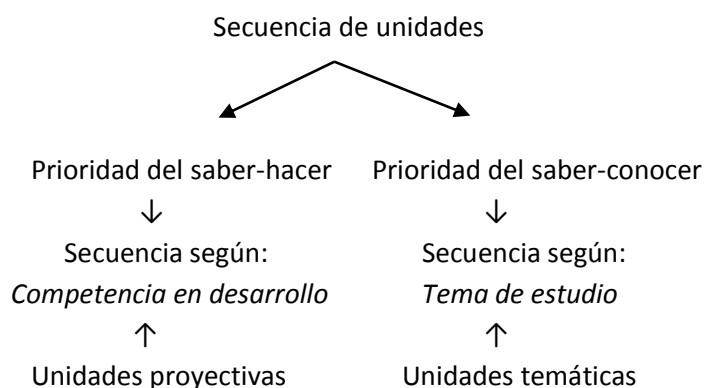
La priorización de una de las tres dimensiones determina, igualmente, que la organización del área con fines de ejecución, es decir, su ‘desagregación’, su conversión en *unidades*, tome como punto de apoyo la dimensión que predomina y se obtenga de esa manera tres opciones o tipos de unidades: proyectivas (saber-hacer), temáticas (saber-conocer), valorativas (saber-ser). Se llaman *unidades* porque son espacios de estudio cohesionados en torno a un núcleo. La naturaleza del núcleo define las variantes de unidades.

- Unidades derivadas según la prioridad del saber-hacer: proyectivas
- Unidades derivadas según la prioridad del saber-conocer: temáticas
- Unidades derivadas según la prioridad del saber-ser: valorativas.

La tensión central entre las opciones de unidades ha recaído en las dos primeras: unidades proyectivas ↔ unidades temáticas. La hegemonía la han tenido las unidades temáticas, debido al peso de las posiciones cognoscitivas y a la relevancia atribuida al tema de estudio, en su estatus de contenido conceptual. Las áreas de estudios, según está dominancia, tendieron a organizarse en segmentos (secuencias) correspondientes a subdivisiones derivativas verticales operadas por campos temáticos: macrotemas → temas → subtemas. El objeto de estudio terminó siendo separado del hacer requerido (su práctica) y asumió roles formativos marcadamente teóricos, pues los esfuerzos e intereses docentes se centraron en las abstracciones de *los objetos*. Las unidades temáticas son, por ende, la marca curricular formal de una percepción y toma de posición formativa de corte cognoscitivo: la rectoría del saber-conocer.

Ante la posición cognoscitiva de la organización de unidades, surge la posición activa, con relieve en el saber-hacer, en la actividad, la acción integral (hacer-conocer-ser), en la competencia aprehensiva. Las unidades ya no optan por secuenciarse en atención de los temas de conocimiento, sino de las competencias en desarrollo. A estas unidades, aquí se les denomina *unidades proyectivas*, pues la dominancia está puesta en el polo de saber-hacer, pero sin aislar o excluir las otras dimensiones (saber-conocer, saber-ser), sino más integrándolas en su solo proceso que reconoce la integralidad de la persona y su proceso formativo. Ya no se trata de secuenciar el proceso temáticamente, sino por momentos de desarrollo competencial. El tema no se sostiene por sí mismo o por su sola asimilación, su sentido se da en función de qué hace el estudiante con el tema en situaciones de actuación personal-social. Las unidades temáticas y las unidades proyectivas son *didácticas*, porque una y otra cumple funciones formativas, son organizaciones conscientes orientadas hacia la formación de las personas.

Figura 51
Opciones de secuencia de unidades de área



En este marco, en el área de Comunicación entendida curricularmente en perspectiva secuencial-integral, con base en las competencias comunicativas aprehensivas en un proceso dirigido por el enfoque comunicativo, la opción organizativa de unidades del área atañe a las *unidades proyectivas* efectuadas en los *proyectos de unidad*, organizadores dinámicos del proceso formativo.

El proyecto de unidad se define como el espacio formativo cohesionado por la competencia y su sentido dinámico holístico, no por el tema de estudio desagregado o aislado para una asimilación en sí mismo. En el caso del proyecto de unidad aplicado al área de Comunicación, su presencia ya esbozada, demarcada y declarada en el proyecto de área, pasa a ser conformada de manera autónoma —pero relacional— cohesionando las competencias orales y letradas (lectura, escritura) en un momento de su desarrollo anual. Si en un año escolar hay cuatro bimestres calendarios, habrá cuatro momentos de tiempo formativo (cuatro tramos de desarrollo de las competencias comunicativas), cada momento o tramo corresponde a un proyecto de unidad. En un año escolar habrá cuatro proyectos de unidad porque son cuatro tramos formativos asociados a cuatro tramos calendarios.

El proyecto de unidad comunicativo es el producto de un nivel estructural (estrato formativo) que se ocupa del desarrollo *secuencial-integral* de las competencias comunicativas en un tramo bimestral, es decir, en un momento de su desarrollo anual. Se proyecta el desarrollo de las tres competencias comunicativas secuencialmente dispuestas, con criterio formativo en su orden secuencial: primero leer, como base toma de posición ante los sentidos textualizados; segundo hablar, como discusión de los sentidos leídos; tercero escribir, como sistematización propositiva, aplicativa o transformativa de lo discutido.

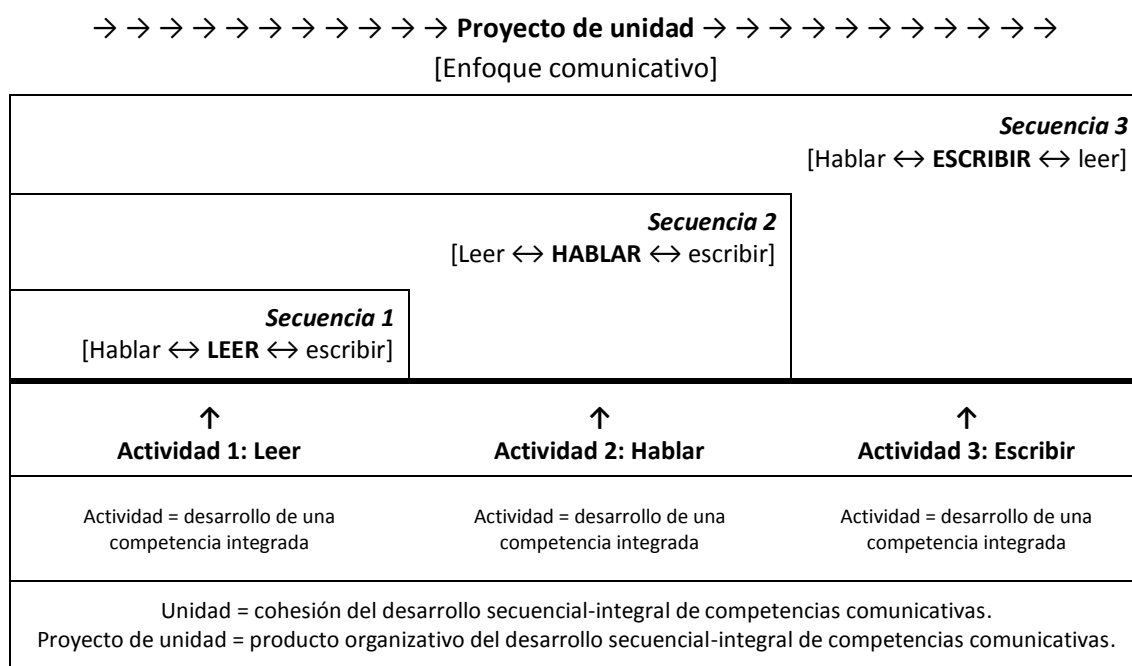
Secuencia 1 [leer] → secuencia 2 [hablar] → secuencia 3 [escribir].

En cada secuencia, las competencias no actúan de manera aislada una de otra, sino las tres integradas, con dominancia de una sobre las otras, y cada secuencia siguiente implicando a la anterior, conllevando de este modo su desarrollo en cualidades y cantidades. Por lo tanto, en cada secuencia rige una competencia comunicativa, pero integrada a las otras dos, con criterio secuencial-integral.

Por contener el desarrollo de una competencia integrada, cada secuencia de la unidad equivale a una *actividad*, es decir, a un *desarrollo competencial holístico*. Se asume que la fuerza y dinamismo de la actividad como condición productiva y creadora subyace en la competencia. De esta manera, las unidades organizan actividades que equivalen a competencias en desarrollo. Si participan tres competencias comunicativas cohesionadas en una unidad [hablar ↔ leer ↔ escribir], entonces, la unidad se encarga de organizar la secuenciación integral de tres actividades comunicativas, una actividad por competencia, esto, porque *competencia es actividad*: [actividad de hablar ↔ actividad de leer ↔ actividad de escribir].

Figura 52

El proyecto de unidad: organizador de actividades (competencias)



Según la previsión del proyecto de área, cada unidad opera sobre un tópico situado en una clase de texto, en un género discursivo de una práctica discursiva como dimensión de una práctica social; tópico común a las tres actividades de la unidad, además, asociado con un enfoque transversal que brinda el marco reflexivo sobre las dimensiones axiológicas y actitudinales implicadas en su esfera de acción. Estas dimensiones formativas actúan como totalidad en el desarrollo de cada una de las tres actividades comunicativas: en el desarrollo del leer, del hablar y el escribir.

De un lado, los tópicos y géneros discursivos son los reales objetos de estudio (“situaciones significativas”) que aportan el saber-conocer conectado al saber-hablar. El tópico se mantiene en las tres actividades: se lee, habla y escribe sobre ese tópico, en instancias de mayor desarrollo unas respecto a otras, en términos secuenciales: la lectura aporta la toma de posición aprehensiva ante el sentido textual-discursivo del tópico, la

oralidad contribuye con su puesta en conversación y debate, y la escritura con la construcción de una versión propositiva o crítica respecto sus transformaciones sociales. El tópico es transversal a las tres actividades, pero enmarcado en géneros discursivos distintos que varían de actividad en actividad, según su correspondencia con la condición oral y letrada de las competencias en desarrollo.

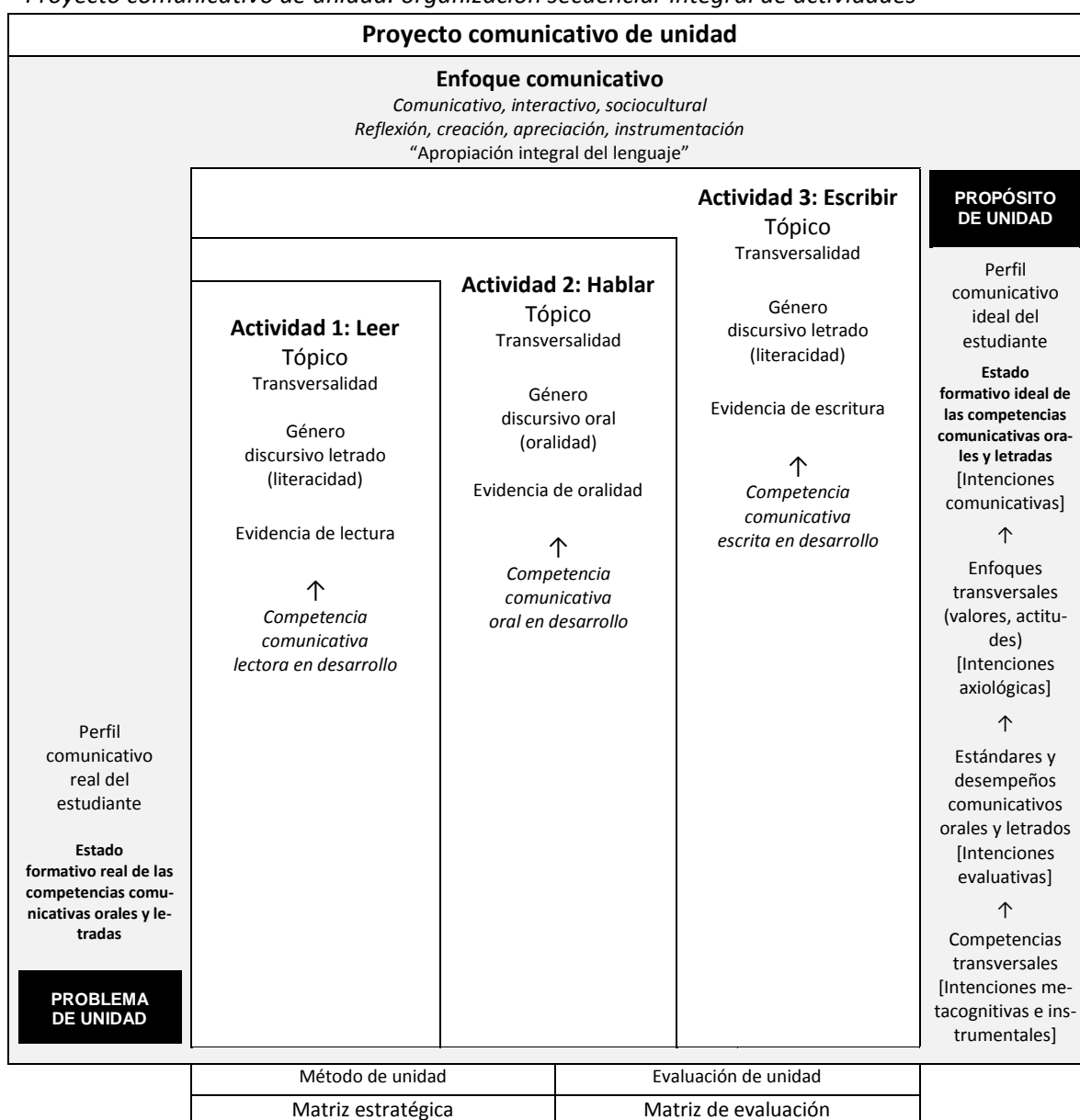
De otro lado, los enfoques transversales son marcos de referencia para el análisis del sentido humano, valorativo o ético con que deben ser discutidos los tópicos como factor de incidencia en los esquemas y acciones valorativas y actitudinales de los sujetos educativos. Los enfoques transversales aportan la mirada axiológica de los tópicos en estudio, examinan los sentidos de su construcción textual y de la dirección discursiva que toman, esto, como parte del desarrollo de las aprehensiones comunicativas propias de las actividades de lectura oralidad y escritura. Los enfoques transversales suman la entrada axiológica a las otras perspectivas disciplinares requeridas por la lectura, oralidad y escritura del tópico.

El proyecto de unidad también integra en cada una de sus tres actividades las competencias transversales de desarrollo de la autonomía del aprendizaje y del uso de TIC, no como acciones formativas añadidas, por fuera del desarrollo mismo de las competencias comunicativas, sino como dimensiones estratégicas e instrumentales propias del desarrollo lector, oral y escrito. Con enfoque integrador, la gestión de la autonomía del aprendizaje o metacognición es un factor estratégico con aplicaciones orales y letradas, y el uso de TIC en entornos virtuales es parte de las nuevas literacidades que fluyen en las prácticas letradas de los estudiantes por fuera de la escuela y que requieren ser utilizadas como instrumentos productivos en el desarrollo lector, oral y escrito.

Asimismo, en cada actividad del proyecto de unidad interviene los desempeños y estándares de aprehendizaje, como referentes de evaluación oficial, para identificar los niveles de logro del desarrollo oral y letrado, esto, sin ser condiciones valorativas que cierran las potencias comunicativas en su proceso formativo escolar. La mediación y acompañamiento evaluativo requiere de productos orales y letrados aportados, en este caso, por las *evidencias*, como productos en que convergen las competencias en su proceso de desarrollo (Figura 53).

Figura 53

Proyecto comunicativo de unidad: organización secuencial-integral de actividades



El proyecto de unidad, por ende, se centra en la secuenciación integrada de las *actividades*, puntualmente en la secuencialidad-integralidad de las competencias comunicativas con miras a su desarrollo holístico. Su acepción es esa, reúne el sentido categorial proveniente de las percepciones epistémicas de los fundamentos: proyección, proceso, actividad, dinámica, relación, dialéctica, transformación, estructura, integralidad, holístico, totalidad, contenidos compendiados en la categoría modélicamente formulada: *secuencial-integral*.

Los proyectos son la alternativa desarrolladora ante los *planes* o *programas*, denominados, en un momento, como planificación anual, unidad didáctica (Ministerio de Educación, 2016, p. 15), y en otro momento, como programación anual, planificación de unidad didáctica y planificación de sesión de aprendizaje, en las herramientas pedagógicas JEC.

Proyecto de área	≈ planificación anual	≈ programación anual.
Proyecto de unidad	≈ unidad didáctica	≈ planificación de unidad didáctica.
Proyecto de actividad	≈ planificación de sesión de aprendizaje.	

Más allá de las semejanzas o diferencias nominales ente planes, programas y proyectos, lo central recae en la conceputación o categorización que estos nombres contienen y que tienen la opción de ser resemantizados o adecuados a las concepciones con que se les explique o a las intenciones formativas que se les asigne.

El nombre *proyecto*, planteado como opción microcurricular que organiza el desarrollo secuencial-integral de las competencias comunicativas, recoge la idea de proyección, movimiento, de una estructura dialécticamente transformable. El proyecto es una opción organizativa formativa desarrolladora.

Jurado (1999) traza diferencias puntuales en torno a *programa* y *proyecto*, en el contexto de la diferenciación entre “programa curricular” y “proyecto de aula”:

Mientras que el programa connota la organización de contenidos y objetivos, en listados, que tienen que cumplirse, de acuerdo a unos ritmos y tiempos fijos, para una población homogénea, el proyecto, al contrario, connota incertidumbre, horizonte investigativo y seguimiento pausado para una población heterogénea. Si un determinado programa significa planeación para ejecutar, un determinado proyecto significa poner a prueba conjeturas, dar cuenta de lo que va ocurriendo en el proceso, intentar un cambio. Si de un programa se espera y resulta un final feliz, es muy probable que del proyecto esperemos y resulte cierta impresión de fracaso. Si el programa tiene cierres y clausuras —*hasta ceremonias se hacen cuando ‘termina’*—, el proyecto permanece siempre abierto. Si el programa es la panacea, donde todo está resuelto y sólo hay que ejecutar, el proyecto es siempre una virtualidad de muchos senderos donde las metas se difuminan. Pero, finalmente, si el programa es alienador y genera tedio, el proyecto busca desalienar para experimentar el asombro (pp. 91-92).

Se deslindan los rasgos distintivos del proyecto y el programa, incidiendo en sus condiciones, respectivamente, dinámica y estacionaria de uno y otro. Se infiere la condición no terminal del proyecto, ni fórmula previa, ni fórmula final, sino su naturaleza de desarrollo, de proceso, cambio y transformación, es decir, de *actividad humana*.

Proyecto de unidad (configuración / formato):

Comunicación / Segundo grado
PROYECTO DE UNIDAD n.º 1

Leemos, conversamos y escribimos sobre interculturalidad

Integramos prácticas de lectura, oralidad y escritura en la aprehensión de procesos culturales

Tópico 1: Interculturalidad

Géneros discursivos: periodístico (artículo hemerográfico), conversacional (conversatorio), periodístico-literario (crónica urbana)

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Actividad 1: LEER

Leemos un artículo hemerográfico

(18 horas)

Situación significativa	Desempeños lectores (Metas de aprendizaje lector)		(10 horas)		Estrategias de lectura (Acciones estratégicas lectora)	Materiales y recursos
¿Cómo usar integralmente el lenguaje para leer, hablar y escribir acerca de un tópico intercultural: relación entre la migración y la música chicha?	1	“Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en textos expositivos de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado”.	Artículo hemerográfico (Texto expositivo)	Los procedimientos expositivos	Estrategia 1 <i>Cómo dice el texto:</i> <i>Los procedimientos de exposición / Dimensión expresiva</i>	Ruta de lectura literal
	2	“Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo de textos expositivos ”.		La estructura temática	Estrategia 2 <i>Qué dice el texto:</i> <i>Los contenidos expositivos / Dimensión temática</i>	Ruta de lectura temática [Entornos virtuales]
		“Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto expositivo con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.				
	3	“Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto expositivo (causa-efecto, semejanza-diferencia, problema-solución) a partir de información contrapuesta del texto, o al realizar una lectura intertextual”.		La estructura comunicativa	Estrategia 3 <i>Qué comunica el texto:</i> <i>Los elementos dialógicos expositivos / Dimensión comunicativa</i>	
		“Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado, en un texto expositivo ”.				
	4	“Explica la intención del autor”.				
		“Explica los diferentes puntos de vista, los estereotipos, en un texto expositivo ”.				
	5	“Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, en un texto expositivo ”.		El sentido del texto	Estrategia 4 <i>Qué tensiones se dan en el texto:</i> <i>Los sentidos expositivos / Dimensión social</i>	Ruta de lectura crítica [Foros]
	6	“Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en un texto expositivo ”.		La valoración del texto	Estrategia 5 <i>Qué posiciones genera el texto:</i> <i>Las valoraciones de lo expositivo / Dimensión valorativa</i>	
		“Contrasta el texto expositivo con otros textos , y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”.				

Actividad 2: HABLAR
Participamos en un conversatorio
(18 horas)

Situación significativa	Desempeños orales (Metas de aprendizaje oral)		Campo temático		Estrategias de oralidad (Acciones estratégicas orales)	Materiales y recursos	
¿Cómo usar integralmente el lenguaje para leer, hablar y escribir acerca de un tópico intercultural: la relación entre la migración y la música chicha?	1	“Recupera información explícita de un texto oral conversacional .	Conversatorio (Texto conversacional)	La estructura de un apunte Tema Propósito Información relevante Información complementaria Conclusiones: texto-contexto-experiencias Relación entre modos de hablar e intención del hablar	Estrategia 1 <i>Toma de apuntes</i>	Guía de toma de apuntes [Entornos virtuales]	
	2	“Explica el tema y propósito comunicativo del texto conversacional . Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto conversacional con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.					
	3	“Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto conversacional (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta, presuposiciones y sesgos del texto”.					
	4	“Explica las intenciones de sus interlocutores considerando el uso de algunas estrategias discursivas y recursos no verbales y paraverbales”.					
	5	“Adecúa el texto conversacional a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo conversatorio ”.	La estructura secuencial del conversatorio Preparación Exposición Discusión Redacción	Estrategia 2 <i>Participación oral</i>	Guía de comunicación oral: conversatorio [Foros] [Software interactivo]		
	6	“Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada en un conversatorio . Ordena y jerarquiza las ideas en torno al tema, y las desarrolla para ampliar o precisar la información”.					
		“Incorpora un vocabulario pertinente que incluye sinónimos y términos propios de los campos del saber”.					
	7	“Emplea gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice. Regula la distancia física que guarda con sus interlocutores. Ajusta el volumen, la entonación y el ritmo de su voz para transmitir emociones, caracterizar personajes o producir efectos en el público, como el suspenso, el entretenimiento, entre otros”.					
	8	“Participa en un conversatorio alternando los roles de hablante y oyente”.				La interacción conversacional	Estrategia 3 <i>Intercambio oral</i>
	9	“Justifica su posición sobre lo que dice el texto conversacional considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.				La relación texto-contexto	Estrategia 4 <i>Valoración</i>
10	“Determina si la información del texto conversacional es confiable contrastándola con otros textos o fuentes de información”.	La pertinencia de las fuentes de información					

Actividad 3: ESCRIBIR						
Escribimos una crónica urbana						
(24 horas)						
Situación significativa	Desempeños escritos (Metas de aprendizaje escrito)		Campo temático		Estrategias de escritura (Acciones estratégicas escritas)	Materiales y recursos
¿Cómo usar integralmente el lenguaje para leer, hablar y escribir acerca de un tópico intercultural: la relación entre la migración y la música chicha?	1	“Mantiene el registro formal narrativo adaptándose a los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria”.	Crónica urbana (Texto narrativo)	La estructura interna de la crónica. El registro y organización de hechos. Uso social de la crónica. Documentación.	Estrategia 1 <i>Elaboración de un plan de escritura de una crónica urbana</i>	Guía de escritura de una crónica urbana [Entornos virtuales] [Foros]
	2	“Escribe un texto narrativo de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. Establece relaciones lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad o disyunción, a través de varios tipos de referentes o conectores. Incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y diversos términos propios de los campos del saber”.		La escritura secuencial de la crónica (orden cronológico) • <i>Secuencia 1: Contexto (entrada)</i> • <i>Secuencia 2: Hechos (cuerpo)</i> • <i>Secuencia 3: Reflexión (cierre)</i> Estructura de contenido, párrafos, construcciones gramaticales, normativa estilística, ortográfica y tipográfica.	Estrategia 2 <i>Textualización del plan de escritura de la crónica urbana.</i>	
	3	“Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tildación diacrítica) que contribuyen al sentido de su texto narrativo ”.				
	4	“Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertinencia del vocabulario para mejorar el texto narrativo y garantizar su sentido”.				
	5	“Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, algunas características del tipo textual narrativo y del género discursivo crónica , así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto narrativo ”.				

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA									
Evidencia de aprendizaje lector secuencial-integral	Qué evaluar		Cómo evaluar				Con qué evaluar	Cuándo evaluar	Quién evalúa
	Objeto de evaluación		Criterios	Desempeños lectores	Escala	Técnicas	Instrumentos	Momentos	Sujetos
	Competencias	Capacidades							
Reporte de lectura de un texto expositivo	“Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”	“Obtiene información del texto escrito”	Identificación procedimental	1. “Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en textos expositivos de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado”.	“En inicio” (08-10) “En proceso” (11-13)	Observación sistemática	Rúbrica de lectura	Inicio Proceso Salida	Heteroevaluación
		“Infiere e interpreta información del texto”	Deducción temática y comunicativa	2. “Explica el tema, el subtema y el propósito comunicativo de textos expositivos ”.	“Logro esperado” (14-17) “Logro destacado” (18-20)				
				2. “Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto expositivo con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.					
				3. “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto expositivo (causa-efecto, semejanza-diferencia, problema-solución) a partir de la información contrapuesta del texto, o al realizar una lectura intertextual”.					
				3. “Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado, en un texto expositivo ”.					
		“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito”	Toma de posición	4. “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, en un texto expositivo ”.					
				5. “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, en un texto expositivo ”.					
				6. “Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en un texto expositivo ”.					
				6. “Contrasta el texto expositivo con otros textos , y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”.					

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL									
Evidencia de aprendizaje oral secuencial-integral	Qué evaluar		Cómo evaluar				Con qué valorar	Cuándo evaluar	Quién evalúa
	Objeto de evaluación		Criterios	Desempeños orales	Escala	Técnicas	Instrumentos	Momentos	Sujetos
	Competencias	Capacidades							
Reporte de estructura comunicativa y conclusiones de un conversatorio	“Se comunica oralmente en su lengua materna”.	“Obtiene información de textos orales”	Registro	1. “Recupera información explícita de un texto oral conversacional ”.	“En inicio” (08-10) “En proceso” (11-13) “Logro esperado” (14-17) “Logro destacado” (18-20)	Observación sistemática	Rúbrica de oralidad	Inicio Proceso Salida	Heteroevaluación
		“Infiere e interpreta información de textos orales”		2. “Explica el tema y propósito comunicativo del texto conversacional . Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto conversacional con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.					
				3. “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto conversacional (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta, presuposiciones y sesgos del texto”.					
				4. “Explica las intenciones de sus interlocutores considerando el uso de algunas estrategias discursivas y recursos no verbales y paraverbales”.					
		“Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”	Participación	5. “Adecúa el texto conversacional a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo conversatorio ”.					
				6. “Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada en un conversatorio . Ordena y jerarquiza las ideas en torno al tema, y las desarrolla para ampliar o precisar la información”.					
				6. “Incorpora un vocabulario pertinente que incluye sinónimos y términos propios de los campos del saber”.					
		“Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica”	Intercambio	7. “Emplea gestos y movimientos corporales que enfatizan o atenúan lo que dice. Regula la distancia física que guarda con sus interlocutores. Ajusta el volumen, la entonación y el ritmo de su voz para transmitir emociones, caracterizar personajes o producir efectos en el público, como el suspenso, el entretenimiento, entre otros”.					
		“Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores”		8. “Participa en un conversatorio alternando los roles de hablante y oyente”.					
		“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral”.	Valoración	9. “Justifica su posición sobre lo que dice el texto conversacional considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.					
10. “Determina si la información del texto conversacional es confiable contrastándola con otros textos o fuentes de información”.									

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITA											
Evidencia de aprendizaje escrito secuencial-integral	Qué evaluar		Cómo evaluar				Con qué evaluar	Cuándo evaluar	Quién evalúa		
	Objeto de evaluación		Criterios	Desempeños escritos	Escala	Técnicas	Instrumentos	Momentos	Sujetos		
	Competencias	Capacidades									
Crónica urbana sobre grupos musicales lambayecanos	“Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”.	“Adecúa el texto a la situación comunicativa”	Planificación	1. “Mantiene el registro formal narrativo adaptándose a los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria”.	“En inicio” (08-10)	Observación sistemática	Rúbrica de escritura	Inicio Proceso Salida	Heteroevaluación		
		“Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”	Textualización	2. “Escribe un texto narrativo de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrollar para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. Establece relaciones lógicas entre las ideas, como comparación, simultaneidad o disyunción, a través de varios tipos de referentes o conectores. Incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y diversos términos propios de los campos del saber”.	“En proceso” (11-13)					“Logro esperado” (14-17)	“Logro destacado (18-20)
		“Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”		3. “Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tildación diacrítica) que contribuyen al sentido de su texto narrativo ”.							
		“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito”	Revisión	4. “Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertinencia del vocabulario para mejorar el texto narrativo y garantizar su sentido”.							
				5. “Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, algunas características del tipo textual narrativo y del género discursivo crónica , así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto narrativo ”.							

Proyecto actividad: secuencialidad-integralidad de estrategias

El proyecto de área organiza unidades y el proyecto de unidad organiza actividades, en ambos casos, secuenciales-integrales. El núcleo de atención formativa son las competencias comunicativas: de una parte, planteadas dentro de unidades o tramos de desarrollo del área en un año escolar (proyecto de área); de otra parte, formuladas en secuencias integrales de actividades cohesionadas en una unidad (proyecto de unidad). El área opera con unidades, y las unidades operan con actividades. Es el mismo proceso formativo, focalizado en las competencias comunicativas, en distintos niveles de sistematicidad estructural: área y unidad.

La actividad es la categoría microcurricular que designa la organización del desarrollo específico de una competencia. El nombre actividad se asume en el sentido productivo, creador, energético y dinámico que identifica al lenguaje, categorizado como *actividad lingüística* (actividad humana cognoscitiva simbólica creadora, libre). Siendo saberes que forman parte del plano individual de realización lingüística, las competencias comunicativas son propiamente actividades y su formación y desarrollo escolarizado, por lo tanto, ha de tratarlas como tales, en sentido productivo.

En esta línea, si cada proyecto de unidad contiene tres actividades (leer, hablar, escribir), en dimensión secuencial-integral, entonces cada una de dichas actividades tiene la opción de disponer de un proyecto específico, curricularmente con fines de acompañamiento y seguimiento sistemático de su desarrollo: el *proyecto de actividad*.

El proyecto de actividad se define entonces, como el producto organizativo del desarrollo integrado de una competencia, en tanto esta competencia forma parte de una

secuencia de competencias cohesionadas en una unidad. Si el proyecto de unidad organiza el desarrollo secuencial de las competencias *leer* (competencia lectora), *hablar* (competencia oral) y *escribir* (competencia escrita), y cada competencia equivale a una actividad, entonces habrán de ser tres proyectos de actividades los que convergen en cada unidad: uno primero, para lectura; un segundo, para oralidad; un tercero para escritura.

Pero no se trata de un proyecto para lectura, oralidad y escritura “puras”, desconectadas unas de otras, sino de lectura, oralidad y escritura integradas, donde (a) leer implica hablar y escribir, (b) hablar implica leer y escribir; (c) escribir implica leer y hablar, en una integración funcional en que una competencia es núcleo de la actividad y las otras dos se adhieren complementándola. De esta manera: **actividad lectora** [hablar ↔ *leer* ↔ escribir]; **actividad oral** [leer ↔ *hablar* ↔ escribir]; **actividad escrita** [hablar ↔ *escribir* ↔ leer].

Proyecto de actividad lectora: desarrollo integrado de la competencia lectora

Proyecto de actividad oral: desarrollo integrado de la competencia oral

Proyecto de actividad escrita: desarrollo integrado de la competencia escrita.

Si cada proyecto de unidad genera tres proyectos de actividad, uno por cada competencia, entonces, en el lapso anual sumarían un total de doce proyectos de actividad, cantidad que podría devenir en una carga formativa un tanto densa para una atención organizativa equilibrada. Esta objeción es válida si los proyectos de actividad son vistos como productos separados. Sin embargo, por el sentido secuencial-integral con que se les propone, los tres proyectos de actividad ya estarían prediseñados en el proyecto de unidad, y, además, dada la condición del tópico común que los vincula, y la integración de

una actividad en otra, entonces se trataría de un solo momento formativo regido por el tramo de cada unidad didáctica.

Un proyecto de actividad organiza el desarrollo integrado de una competencia disponiendo secuencialmente el *sistema de estrategias* que permiten trazar la ruta de logro de dicha competencia. Las estrategias toman el sentido de cada competencia cuyo desarrollo promueven: (a) estrategias de desarrollo lector; (b) estrategias de desarrollo oral; (c) estrategias de desarrollo escrito.

Proyecto de actividad lectora: organiza estrategias de desarrollo lector

Proyecto de actividad oral: organiza estrategias de desarrollo oral

Proyecto de actividad escrita: organiza estrategias de desarrollo escrito.

Las estrategias son método, conducción, ruta a seguir en el desarrollo de las competencias comunicativas: *estrategia*, del indoeuropeo *str-* de *ster* ‘extender’ + *-ēgós*, de *ágein* ‘dirigir, conducir’ (Gómez, 1999, p. 281). Con la salvedad planteada por Solé (1992), de que “las estrategias no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir” (s. p.), más la cita de Valls (1990) que la misma Solé expone, en el sentido que las estrategias son “sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (s. p.), vale decir, “que cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de unos objetivos” (Solé, 1992, s. p.). Por lo tanto, conceptualmente, respecto a las estrategias de aprendizaje cabe considerar sus propiedades de “autodirección” (presencia y conciencia de un objetivo) y “autocontrol” (supervisión de “la propia acción para ver si esa acción efectivamente nos conduce efectivamente a los objetivos que nos hemos propuesto”), lo cual, en buena cuenta, significa, para Solé, que

al usar el “pensamiento estratégico”, uno “se arriesga inteligentemente”, pues “tiene un objetivo a conseguir”, “pone en marcha una serie de actividades para conseguirlo” y “tiene capacidad para ir evaluando si ese objetivo se cumple, y en caso contrario, ir modificando sus acciones para lograr ese propósito” (s. p.)

Bajo esta acepción de estrategia como decisiones arriesgadas en búsqueda de caminos adecuados, de autorregulación del proceder, sin perder de vista el objetivo, es posible afirmar que los proyectos de actividad tienen como núcleo de atención la organización estratégica del desarrollo lector, oral y escrito, en sus modalidades de competencia de aprehensión lectora, competencia de aprehensión oral y competencia de aprehensión escrita, las cuales operan sobre objetos de estudio conformados por tópicos conectados con enfoques transversales e insertos en clases textuales, géneros discursivos, prácticas discursivas y prácticas sociales.

Asimismo, la competencia comunicativa objeto del proyecto de actividad tiene adjuntas las intenciones axiológicas y actitudinales articuladas al enfoque transversal seleccionado, a las intenciones evaluativas de los estándares y desempeños respectivos, a las intenciones estratégicas e instrumental del aprendizaje autónomo y los entornos virtuales, y a la evidencia o producto de actividad en que se hace visible y efectiva la competencia comunicativa del proyecto de actividad. Este conjunto formativo se realiza en los marcos conceptuales del enfoque comunicativo, y es la instancia con mayor fuerza operativa en la mediación que efectúa el área de Comunicación entre los estados real e ideal de las competencias o saberes comunicativos de los estudiantes.

¿Cómo construir en un “proyecto de actividad” el “sistema de estrategias” de cada competencia comunicativa? Se considera que el criterio curricular básico consiste en conformar un *sistema cohesionador* de las *intenciones comunicativas* propiamente dichas (competencias y capacidades comunicativas) con las *intenciones evaluativas* (estándares y desempeños). De la vinculación de ambos bloques intencionales, uno formativo y otro evaluativo, se deriva el sistema metodológico nuclear conformado por las *estrategias* y *secuencias*, categorías que tienden el paso del área de Comunicación desde su organización curricular hacia su ejecución didáctica.

Curricularmente, las competencias comunicativas (saberes verbales) contienen —proviene— de capacidades comunicativas (poderes verbales), toman posición como intenciones formativas. El desarrollo de las competencias se orienta hacia niveles esperados comunes para todos los estudiantes que cursan oficialmente los estudios básicos, niveles de aprendizaje estandarizados o estándares de aprendizaje (aprendizaje), los cuales valoran los logros formativos obtenidos contrastándolo con los logros formativos esperados, tomando como referencia los lapsos de los ciclos de estudios de la educación básica. Se establece, entonces, una asociación intencional formativa/evaluativa, a nivel de ciclo de estudios, entre *competencia comunicativa* (intención formativa) y *estándar comunicativo* (intención evaluativa). La competencia se desarrolla y el estándar valora el nivel de ese desarrollo, lo verifica si satisfizo el nivel estandarizado, o, en todo caso, “cuán lejano o cercano está” del nivel esperado. El estándar ocupa una posición de estado deseado hacia el cual se dirige la dinámica de la competencia. El desarrollo de la competencia tiene, de esta manera, un horizonte formativo estandarizado.

Además, el desarrollo de las competencias comunicativas hacia su estado de saberes aprehensivos realizados, tienen como punto de partida el poder o potencias de las *capacidades comunicativas*, que asumen también el rol de intenciones formativas, generándose de ese modo el par competencia/capacidades. En el polo de la evaluación, para valorar el proceso formativo de las capacidades interviene el *desempeño comunicativo*, que juzga el desarrollo de las capacidades a partir de la idea evaluativa de que no todos los estudiantes marchan con la misma intensidad en el proceso de transformación de las capacidades en competencias, es decir, en tales capacidades de tales competencias existen desarrollos (desempeños) heterogéneos.

Siendo así, se establece una segunda asociación formativo/evaluativa, entre *capacidad comunicativa* (intención formativa) y *desempeño comunicativo* (intención evaluativa), pero esta vez a nivel de grado de estudios. La relación conjunta, analógica, entre formación y evaluación, con el tiempo formativo de por medio, es la siguiente:

Intención formativa	Intención evaluativa	Tiempo formativo
Competencia comunicativa	Estándar comunicativo	Ciclo de estudios
Capacidad comunicativa	Desempeño comunicativo	Grado de estudios

Esta relación analógica indica que los desempeños y estándares son los puntos referenciales de orientación formativa de las capacidades y competencia, es decir, la “ruta” de desarrollo del par capacidades → competencia está orientada hacia el estado deseado del par desempeños → estándares. Siendo ruta a seguir, ese trayecto ha de ser asumido por el método, pero en sentido estratégico, situado en los marcos orientadores del enfoque comunicativo. El método, como sistema estratégico, es el componente que establece curricularmente el enlace entre las intenciones formativas con las intenciones evaluativas (Figura 54):

Figura 54

Sistema estratégico: punto de enlace de intenciones formativas y evaluativas

Intención formativa	Método			Intención evaluativa	Tiempo formativo
Competencia comunicativa	←	Sistema estratégico	→	Estándar comunicativo	Ciclo de estudios
Capacidad comunicativa				Desempeño comunicativo	Grado de estudios

Si la vía de desarrollo formativo va de las capacidades a las competencias y las vías de valoración formativa va de los desempeños (grados) a los estándares (ciclos), entonces la configuración del sistema estratégico procede a establecerse en la ‘lógica comunicativa’ que vincula a ambos conceptos curriculares: ¿qué capacidades lectoras?, ¿qué capacidades orales?, ¿qué capacidades escritas? (integradas en las competencias) *se corresponden con* ¿qué desempeños lectores?, ¿qué desempeños orales?, ¿qué desempeños escritos? (integrados en los estándares). El punto de enlace del sentido de las capacidades (lectoras, orales, escritas → hacia las competencias) con el sentido de los desempeños (lectores, orales, escritos → hacia los estándares) genera el sistema de estrategias (lectoras, orales, escritas) que pasa a ser organizado en secuencias formativas de proyección didáctica por los respectivos proyectos de actividad (proyecto de actividad lectora, proyecto de actividad oral, proyecto de actividad escrita).

Las estrategias emergen de las *esferas comunicativas* portadas por las competencias a través de las capacidades, que son las mismas esferas que subyacen en los desempeños y se extienden a los estándares, o, a la inversa, son las esferas que conllevan los estándares, se replican en los desempeños y se extienden a las capacidades y competencias. En verdad, las [capacidades → competencias ↔ estándares ← desempeños] son una sola totalidad, contruidos desde una toma de posición curricular, con sus propias esferas constitutivas. Por ejemplo, la totalidad [capacidades lectoras → competencia lectora ↔

estándares lectores ← desempeños lectores] está curricularmente construida sobre la base de tres esferas constitutivas implícitas: *lectura informativa* (buscar información), *lectura interpretativa* (inferir información), *lectura reflexiva* (reflexionar y evaluar).

Estos tres espacios internos que dividen la *lectura escolarizada*, actúan en los bloques de capacidades, competencias, desempeños y estándares lectores, y siendo así, requieren, de tal modo, de un sistema estratégico organizado en tres entradas de estrategias: (a) estrategias de lectura informativa; (b) estrategias de lectura interpretativa; (c) estrategias de lectura reflexiva. En otros términos, el sentido y líneas de conformación estratégica lectora están prefigurados en el mismo sistema de formulación curricular del bloque lector: [capacidades lectoras → competencia lectora ↔ estándares lectores ← desempeños lectores].

Es decir, si este bloque de intenciones comunicativas lectoras (formativas y evaluativas) se estructura sobre la base de tres entradas de desarrollo lector, entonces el método (sistema estratégico) ha de operar atendiendo a esas tres entradas configurativas lectoras. El sentido de las estrategias lectoras está inscrito en el sentido de las intenciones lectoras. En concreto, las capacidades y desempeños lectores son la fuente de las estrategias lectoras. Este mismo procedimiento organizativo estratégico lector funciona para el caso de la oralidad y la escritura. En la oralidad, las esferas inferidas son: *oralidad informativa*, *oralidad interpretativa*, *oralidad normativa*, *oralidad estratégica* y *oralidad reflexiva*. En la escritura, las esferas identificadas son: *escritura situada*, *escritura textualizada*, *escritura normada* y *escritura reflexiva*. Estas esferas cruzan los espacios configurativos de las capacidades, competencias, desempeños y estándares, en este caso, orales y escritos.

Para su previsión didáctica, el sistema estratégico lector, oral y escrito, núcleo organizativo de los proyectos de actividad, se distribuye secuencialmente, de manera general, en tres momentos: *secuencia A* (de inicio), *secuencia B* (desarrollo), *secuencia C* (cierre), sistema secuencial que corresponde a cada competencia comunicativa, y donde la secuencia B ejerce la función de núcleo formativo, y la secuencia A funciona como momento de *ingreso* a B, y la secuencia C funciona como momento de *egreso* de B.

Se trata de secuencias funcionales. Por lo tanto, en la secuencia B se concentra el desarrollo estratégico central, pues ahí confluye la acción transformativa de las capacidades comunicativas en competencias comunicativas (intención formativa) y ahí se operan las valoraciones de los desempeños y estándares respectivos (intención evaluativa) (Figura 55).

Figura 55

Construcción del sistema estratégico cohesionando intenciones formativas e intenciones evaluativas

Intenciones formativas →		← Sistema estratégico →		← Intenciones evaluativas	
Competencias	Capacidades	Estrategias	Secuencias	Desempeños	Estándares
Competencia lectora	Capacidad 1 Capacidad 2 Capacidad 3	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3	Secuencia A Secuencia B Secuencia C	Desempeños 1 Desempeños 2 Desempeños 3	Estándar lector
Competencia oral	Capacidad 1 Capacidad 2 Capacidad 3 Capacidad 4 Capacidad 5 Capacidad 6	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3 Estrategia 4 Estrategia 5 Estrategia 6	Secuencia A Secuencia B Secuencia C	Desempeños 1 Desempeños 2 Desempeños 3 Desempeños 4 Desempeños 5 Desempeños 6	Estándar oral
Competencia escrita	Capacidad 1 Capacidad 2 Capacidad 3 Capacidad 4	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3 Estrategia 4	Secuencia A Secuencia B Secuencia C	Desempeños 1 Desempeños 2 Desempeños 3 Desempeños 4	Estándar escrito

En términos aprehensivos, son estrategias de aprehensión lectora, estrategias de aprehensión oral y estrategias de aprehensión escrita, abarcables por tres tipos de proyectos de actividad, cada proyecto con el encargo social de prever el desarrollo de una competencia comunicativa; tres proyectos sistemáticamente insertados dentro del proyecto de unidad que, a lo sumo, es el proyecto condensador de área e integrador de competencias (Figura 56).

Figura 56

El proyecto de unidad: organizador de actividades (competencias)

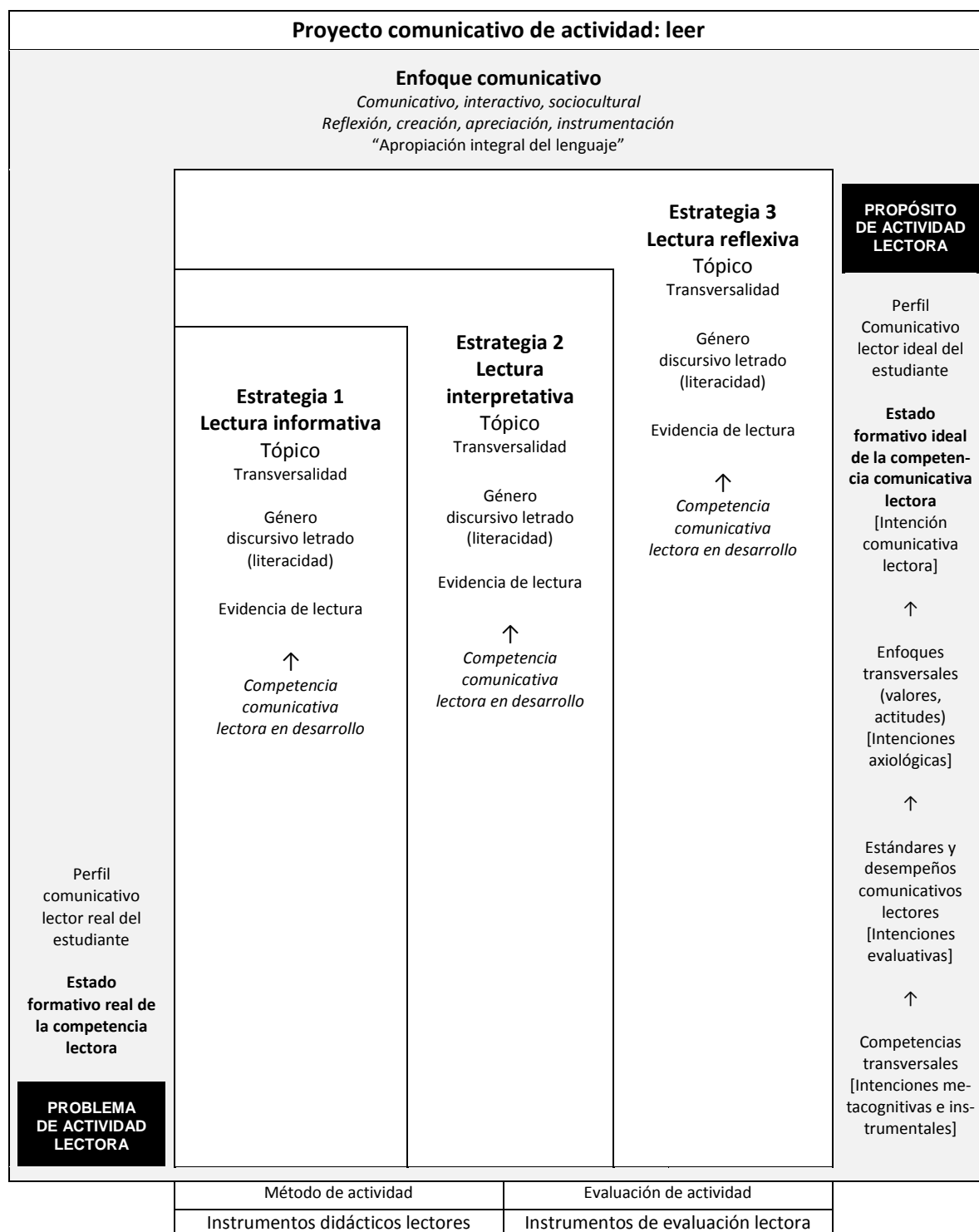
→ → → → → → → → → → **Proyecto de unidad** → → → → → → → → → →
[Enfoque comunicativo]

<p style="text-align: right;">Secuencia 3 [Hablar ↔ ESCRIBIR ↔ leer]</p>		
<p style="text-align: right;">Secuencia 2 [Leer ↔ HABLAR ↔ escribir]</p>		
<p style="text-align: right;">Secuencia 1 [Hablar ↔ LEER ↔ escribir]</p>		
↑ Actividad 1: Leer	↑ Actividad 2: Hablar	↑ Actividad 3: Escribir
↑ Proyecto de actividad 1 <i>Competencia lectora</i> Estrategias de aprehensión lectora ↑ Lectura informativa Lectura interpretativa Lectura reflexiva	↑ Proyecto de actividad 2 <i>Competencia oral</i> Estrategias de aprehensión oral ↑ Oralidad informativa Oralidad interpretativa Oralidad normativa Oralidad estratégica Oralidad reflexiva	↑ Proyecto de actividad 3 <i>Competencia escrita</i> Estrategias de aprehensión escrita ↑ Escritura situada Escritura textualizada Escritura normada Escritura reflexiva
Actividad = desarrollo integrado de una competencia comunicativa. Proyecto de actividad = producto organizativo del desarrollo estratégico de una competencia comunicativa integrada.		

En la Figura 57 se registra los elementos formativos que concurren en el proyecto de actividad lectora.

Figura 57

Proyecto comunicativo de actividad lectora: sistema de tres estrategias lectoras



El proyecto de actividad (configuración / formato):

UNIDAD n.º 1			
Leemos, conversamos y escribimos sobre interculturalidad			
(Del 12 de marzo al 18 de mayo de 2018)			
Tiempo pedagógico: 18 horas		ACTIVIDAD 1 / 3	
De: 12 marzo A: 30 marzo			
Situación significativa lectora			
¿Cómo usar integralmente el lenguaje para leer, hablar y escribir acerca de un tópico intercultural: relación entre la migración y la música chicha?			
Momentos lectores		Estrategias lectoras	
Inicio (Antes de la lectura)	Saberes previos lectores		Del contexto al texto
	<ul style="list-style-type: none">Desde el tópico a estudiar Interrogación y diálogo: ¿A qué se llama “música chicha”? ¿Es un género musical peruano? ¿Qué canciones conocen? ¿Qué cantantes conocen? ¿Qué grupos musicales conocen? ¿En qué medios se escucha la música chicha? ¿Quiénes la escuchan? ¿Quiénes la bailan? ¿En los bailes populares la música preferida es “chicha”? ¿Es una música “costeña”, “andina”, “amazónica”? ¿En qué se diferencia del huayno? ¿En qué se diferencia de la cumbia? ¿La música norteña es “chicha”? ¿La música que actualmente bailan los lambayecanos, es “chicha”? A la vez: ¿Qué son las migraciones? ¿El Pueblo Joven San Martín es un poblado de migrantes? ¿Qué otros lugares de la región Lambayeque están poblados por migrantes?Desde el texto a leer Interrogación: ¿Qué es un texto expositivo? ¿Quiénes producen textos expositivos? ¿Quiénes leen textos expositivos? ¿Dónde circulan los textos expositivos? ¿Por qué es importante leer textos expositivos? ¿Qué es un texto divulgativo? ¿Qué es un artículo hemerográfico?		
	Conflicto cognitivo lector		
	<ul style="list-style-type: none">¿Qué relación existe entre las migraciones y la música chicha? La música chicha, como todo género musical, ¿tiene una explicación histórico-social? Se leerá y analizará un texto del “historiador de profesión y periodista de oficio” Pablo O’Brien. ¿Quién es él? Aquí se hallan datos suyos: https://gestion.pe/blog/parte-de-guerra/		Intertextos Canciones Letras de canciones

Momentos lectores		Estrategias lectoras		
Desarrollo (Durante la lectura)	Patrón didáctico lector [Acciones estratégicas]		El contexto en el texto	Intertextos Canciones Letras de canciones
	Lectura literal	<p>Estrategia 1. Cómo dice el texto: los procedimientos expositivos / Dimensión expresiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del artículo hemerográfico, sobre ‘la migración y la música chicha’, de Pablo O’Brien, adaptación de <i>Somos</i>, 1999, n.º 643, Año XIII. • Identificación de “información explícita” (relevante y complementaria), mediante la selección de datos específicos, estableciéndolos como <i>evidencias textuales</i> con sus correspondientes <i>funciones retóricas</i>: cómo expone el texto. • Explicación global de las evidencias textuales + las funciones retóricas: así se expresa el texto. 		
	Lectura inferencial	<p>Estrategia 2. Qué dice el texto: los contenidos expositivos / Dimensión temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la estructura temática del texto: tema → subtemas → ideas temáticas → ideas relevantes (“principales”) → ideas complementarias (“secundarias”): el pensamiento del autor. • Resumen textual condensando las subtemas e ideas relevantes: información aprehendida. • Graficación del contenido aprehendido. • Derivación las “conclusiones” vinculando el contenido textual con su “experiencia” y “contextos socioculturales” (saberes contextuales). • Deducción de relaciones lógicas (causa-efecto, semejanza-diferencia, problema solución), a partir de la información relevante y complementaria del texto. • Organización de la estructura temática del texto en el esquema <i>explicativo</i>: tema + problema + explicación + conclusión evaluativa. <p>Estrategia 3. Qué comunica el texto: los elementos dialógicos expositivos / Dimensión comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de los elementos dialógicos de la exposición: propósitos (para qué escribe), identidad y posicionamiento “del autor” (quién escribe), identidad y posicionamiento “del lector” (para quién escribe). Se toma como base los datos de las dimensiones expresiva y temática. 		

Momentos lectores		Estrategias lectoras	
Desarrollo <i>(Durante la lectura)</i>	Patrón didáctico lector [Acciones estratégicas]		Intertextos “Néctar, cumbia peruana con destino de mito” (Marcel Velázquez) <i>“Borrachos de amor”</i> : la lucha por la ciudadanía en el cancionero popular peruano (Víctor Vich) “La música chicha como mecanismo de inserción e inclusión social de la juventud migrante en Lima (1960-1990)” (Damiel Díaz) Exposición fotográfica “Contra viento y arena: el nuevo rostro de Lima”.
	Lectura crítica	<p>Estrategia 4: <i>Qué tensiones se dan en el texto: los sentidos expositivos / Dimensión social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación de los puntos de vista del texto (P. O’Brien) con el punto de vista de otro texto (M. Velázquez) • Explicación de las ideas estereotipadas construidas acerca del vocablo “chicha” y sus varias aplicaciones adjetivales: “música chicha”, “diario chicha”, “universidad chicha”. ¿Qué es un estereotipo? ¿Cómo funcionan socialmente los estereotipos? • Opinión acerca del contenido del texto, organización textual y recursos textuales. • Interpelación de las esferas sociales representadas en el texto: ¿Cuáles son? ¿Sociedad, historia, demografía? ¿Qué situaciones-conflicto se perciben en esas esferas? ¿Cómo se resolvieron? ¿Cómo se dio la relación entre migración, sensibilidad del migrante y expresión musical? Consulta de documentos para intertextualizar las respuestas. <p>Estrategia 5: <i>Qué posiciones genera el texto: las valoraciones de lo expositivo / Dimensión valorativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustentación de una o más posiciones ante las redes interculturales de la música chicha. ¿Las manifestaciones culturales son estáticas o dinámicas? ¿Los cambios sociales generan cambios culturales? ¿Cómo aporta en la construcción de identidades? ¿Cuál es su situación, formas y retos actuales? • Contrastación del texto de Pablo O’ Brian (1999) con los textos de Víctor Vich (2003) y Damiel Díaz (2015). ¿En qué se diferencian? ¿En qué coinciden? • Reporte de lectura de texto expositivo. 	El contexto en el texto

Momentos lectores		Estrategias lectoras	
Cierre <i>(Después de la lectura)</i>	Retroalimentación lectora <ul style="list-style-type: none"> Revisión orientada y comentada de las dimensiones lectoras expresiva, temática, comunicativa, social y valorativa. 	Del texto al contexto	Intertextos <i>Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980</i> (José Mantos Mar, 1986) (Fragmento adaptado)
	Extensión lectora / Transferencia lectora <ul style="list-style-type: none"> Leer para interrelacionar ¿Qué otras áreas de estudio se relacionan con el tema tratado en la lectura del artículo hemerográfico? ¿Qué información aportarían las otras áreas para profundizar en el conocimiento de la relación entre las migraciones y la música chicha? Leer para conversar ¿Qué temas surgen del reporte de lectura, acerca de la relación entre migración y música chicha? ¿Qué temas surgen de los otros textos leídos? ¿Qué temas surgen desde el contexto local del Pueblo Joven San Martín? ¿Qué temas surgen desde el contexto regional lambayecano? ¿Qué temas surgen desde el contexto nacional peruano? 		<i>Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú</i> (José Matos Mar, 1990) (Fragmento adaptado)

Anexos I: Instrumentos de formación lectora

- Ruta de lectura literal
- Ruta de lectura inferencial
- Ruta de lectura crítica

Anexos II: Instrumento de evaluación lectora

Rúbrica de competencia lectora

El cuarto principio organizativo de la concepción (ítem 1.5.4.) formula que *la competencia comunicativa actúa en un eslabonamiento triádico holístico*: [saber hablar ↔ saber leer ↔ saber escribir]. Este enunciado es el núcleo de la propuesta secuencial-integral, en función de su orientación hacia la atención de una práctica institucional en tránsito hacia la consolidación de una formación holística de las competencias comunicativas. Las competencias comunicativas solo son posibles de desarrollarse si se las asume como totalidad en desarrollo, y si, socioculturalmente se entiende que hablar, leer y escribir son prácticas interactuantes, en interinfluencia, que van adecuándose a los propósitos y retos de las situaciones sociales y sus complejidades.

El desarrollo eslabonado triádico holístico de las competencias comunicativas es realizable si son entendidas como *saberes culturales*, aprehensivos, adheridos a *actividades integrales*, es decir, cada competencia es un *saber* inserto en un *hacer*, es *saber* (competencia) *decir* (actividad), proceso, dinámica, desarrollo, condición que ha de conllevar a la escuela a organizar su formación sobre una base pertinente: el *proyecto de actividad*. Una competencia es una actividad, y una actividad se proyecta, el producto de su proyección es el proyecto: (a) proyecto de actividad de leer; (b) proyecto de actividad de hablar; (c) proyecto de actividad de escribir.

Dentro de un proyecto de actividad, cada competencia comunicativa (saber) se desarrolla sobre la base de sus potencias o capacidades comunicativas (poder). Las capacidades se movilizan a partir de la operatividad de las estrategias, las cuales se disponen de acuerdo a la organicidad de las capacidades y de los desempeños que las perfilan, encaminan y regulan: las *estrategias de lectura* (que conllevan capacidades-desempeños lectores) inciden en el desarrollo de la competencia lectora; las *estrategias de oralidad*

(que conllevan capacidades-desempeños orales) inciden en el desarrollo de la competencia oral; las *estrategias de escritura* (que conllevan capacidades-desempeños escritos) inciden en el desarrollo de la competencia escrita. Es decir, [estrategia → estrategia → estrategia → estrategia] = **actividad proyectada**.

Si bien un proyecto es una actividad, y una actividad una competencia, dada la integralidad, cada proyecto de actividad no contiene exclusivamente una competencia comunicativa, ella se activa en relación con las otras, actúan integralmente, con un criterio de funcionalidad: una competencia es núcleo, y las dos restantes son adjuntas: (a) el proyecto de actividad de leer incluye hablar y escribir; (b) el proyecto de actividad de hablar incluye leer y escribir; (c) el proyecto de actividad de escribir incluye leer y hablar.

En cada proyecto las competencias actúan de manera integrada, y, aún más, un proyecto de actividad siguiente requiere del proyecto de actividad anterior. Este requerimiento de uno por otro determina la funcionalidad y desarrollo eslabonado, encadenado de las competencias situadas dentro de los proyectos formativos. Vale decir, el proyecto de oralidad requiere del desarrollo previo del proyecto de lectura, y el proyecto de escritura requiere del desarrollo previo de proyecto de oralidad. Por lo tanto, los proyectos de actividad también se eslabonan, dentro de la unidad.

El concepto curricular de unidad tiene sentido proyectivo, no temático, y su nombre de *unidad* refiere la unificación del desarrollo eslabonado e integrado de las tres competencias comunicativas: [proyecto de actividad lectora → proyecto de actividad oral → proyecto de actividad escrita] = **unidad proyectada**.

A su vez, cada unidad proyectiva es condición de la siguiente unidad proyectiva, y todas, también eslabonadas, de manera conjunta, conforman la totalidad del área: [proyecto de unidad I → proyecto de unidad II → proyecto de unidad III → proyecto de unidad IV] = *área proyectada*.

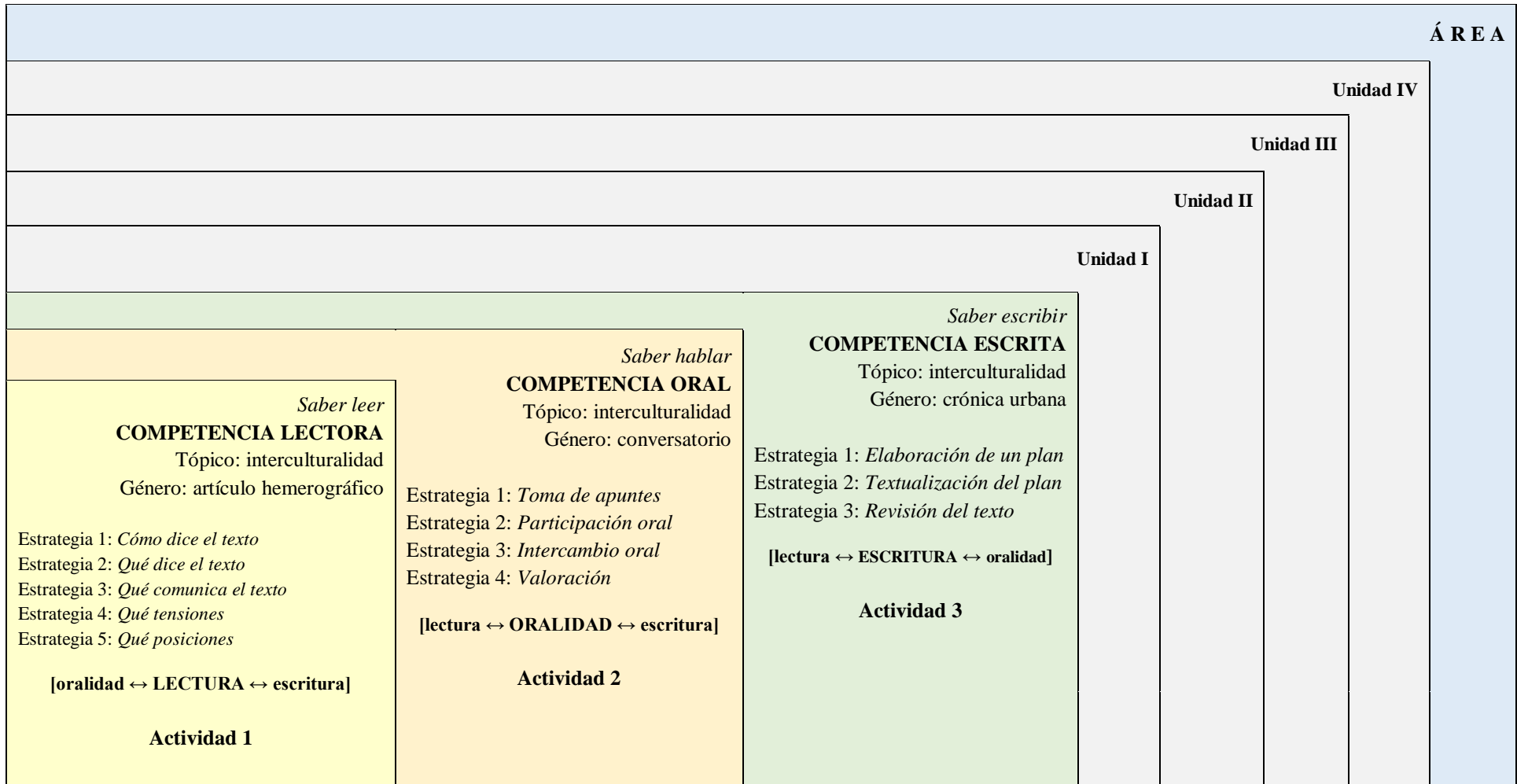
Considerando que las competencias comunicativas se orientan hacia un saber leer, hablar y escribir sobre la realidad efectiva o construida, constatada o creada, para conocerla y aprehenderla, racional e imaginativamente —es decir, se lee, habla y escribe sobre *algo*—, el proceso desarrollador de competencias comunicativas requiere de la participación del *tópico*, los cuales pueden ser tomados de la fuente de los enfoques transversales, pues en ellos se posicionan asuntos o situaciones-problema relacionadas con los procesos humanos, sociales, culturales y ambientales. Los diferentes tópicos van marcando el paso de una unidad a otra unidad. Si en el lapso del año escolar se organizan cuatro unidades proyectivas, serán cuatro los tópicos abordados. Esta decisión implica que dentro de cada unidad, las tres competencias eslabonadas abordarán el mismo tópico, pero desde entradas diferentes: en una unidad, acerca del mismo tópico se lee, se habla y se escribe. La permanencia del tópico dentro de una unidad aporta a la unificación del eslabonamiento de las competencias y a la cohesión de su estudio.

La presencia del tópico y el enfoque comunicativo del área dan pie a que aquel sea estudiado dentro de géneros discursivos, o más específicamente, realizado en clases textuales conectadas con la naturaleza de cada competencia comunicativa: el tópico *se lee* y *se escribe* dentro de clases textuales de dominancia escrita (artículo hemerográfico, crónica urbana, ensayo problema-solución, cuento, leyenda registrada) y se habla dentro de

clases textuales de dominancia oral (conversatorio, charla, debate). Una variante multimodal la aporta el género discursivo audiovisual, en el que se integran imagen, sonido, movimiento, voz, escritura. El género discursivo aporta fuerza sociocultural a las acciones lectoras, orales y escritas. El tópico se hace presente textualizado y discursivizado. Se lee, habla y escribe en ese espacio de textualización.

El modelo secuencial-integral asume que en el ordenamiento eslabonado de competencias comunicativas hay un orden formativo, hipotéticamente decidido como la posibilidad de concreción del desarrollo comunicativo del estudiante bajo las consideraciones microcurriculares expuestas: *leer* es el eslabón de inicio, le sigue *hablar* como segundo eslabón, y *escribir* como eslabón de cierre. Se lee el referente; se habla a partir de lo leído; se escribe a partir de lo hablado. En cada unidad rige este patrón de eslabonamiento comunicativo: leer → hablar → escribir. La lectura es la competencia de partida y la escritura la competencia de llegada. Ambas mediadas por la oralidad.

La opción por la lectura como competencia de inicio, obedece a que mediante ella se puede tomar posición analítica ante los textos-discursos, hacer un ingreso pausado a las formas y sentidos de las voces escritas, interactuar e intercambiar puntos de vista de manera gradual, construir y decidir las tomas de posición colectivamente, intertextualizar y contextualizar documentando paso a paso el proceso aprehensivo, y, sobre todo, derivando varias entradas que extenderán y profundizarán en el tópico en estudio, las mismas que se convertirán en temas para *hablar* (conversar, charlar, debatir, entrevistar), actividad que, su vez, dará las extensiones y asuntos para *escribir* (narrar, proponer). A partir de los proyectos de área, unidad y actividad, el eslabonamiento e integralidad de competencias comunicativas se aprecia en la organización de la Unidad I (Figura 58).

Figura 58*Modelo secuencial-integral: eslabones formativos comunicativos*

3.2. Discusión

En relación con la *hipótesis de estudio*, los resultados descriptivos confirman la variable-problema, desde una mirada que relaciona las prácticas curriculares (programaciones), con la didáctica (sesiones) y la evaluación (actas), permitiendo entender que las competencias comunicativas se escolarizan curricular, didáctica y evaluativamente. Aún más, esta confirmación se realizó desde una percepción situada de las prácticas curriculares institucionales en el área de Comunicación, en relación con el contexto de cambios curriculares nacionales y la incorporación de la institución educativa en acciones de servicio educativo de extensión temporal de la jornada de estudios. En la práctica curricular interna institucional, diversa, los resultados dejan entrever que las competencias comunicativas oral y letrada están en proceso tránsito hacia opciones formativas de desarrollo holístico.

De otra parte, en el mismo espacio de atención de la hipótesis de estudio, los resultados propositivos, expresados en los *lineamientos organizativos*, subrayan la prospectiva operativa de estas líneas de acción comunicativa, su orientación hacia la transformación directa de la variable-problema, y la satisfacción de las condiciones del modelo secuencial-integral como alternativa de solución organizativa curricular con intenciones de desarrollo comunicativo holístico. La orientación transformadora de los lineamientos es coherente con el paradigma pragmático del estudio y satisface las condiciones de una *secuencialidad-integralidad estructurada*, en que el área de Comunicación articula el enfoque comunicativo (área conceptuada) con los componentes comunicativos (área diversificada), totalidad pasa a movilizarse en el lapso de un año escolar como estratos comunicativos (área estratificada) y proyecciones comunicativas (proyectos de área), cuyo

punto de concreción es el movimiento eslabonado secuencial-integral de las competencias oral, lectora y escrita. Los lineamientos organizativos buscan la ejecución holística de las competencias comunicativas, hacen que el enfoque de área conserve su presencia conceptual en la estratificación, proyección y eslabonamiento integral oral y letrado.

Los lineamientos organizativos, asimismo, son la extensión práctica de los *principios organizativos* (concepción) que a su vez derivan de las *bases epistémicas* (fundamentación), y hacen, de esta manera, que en la secuencialidad-integralidad estructurada subyazcan los implícitos respectivos de la *secuencialidad-integralidad conceptuada* y la *secuencialidad-integralidad fundamentada*. Los principios de la concepción son los cimientos propiamente curriculares, definen el sentido del curriculum comunicativo, área comunicativa, proyecto comunicativo y competencia comunicativa, unidos por el eje relacional triádico holístico, garantía de la dinámica componencial del proceso formativo comunicativo. Las bases de la fundamentación, expresadas en el proceso formativo integral, diseño curricular para el aprehendizaje integral, competencia lingüística como dinamicidad integral y oralidad-literacidad como multiplicidad integral, tributan los cimientos propiamente formativos y lingüísticos, en versiones teóricas y modélicas, igualmente, unidos todos ellos por el eje procesual integral, garantía de la energía y actividad como inherencias que define su naturaleza y desarrollo. La secuencialidad-integralidad opera desde las matrices de la formación humana y el lenguaje, cuyas propiedades de energía y totalidad permanecen en cada forma, dimensión y cualidad que asuman. Esta totalidad propositiva se validó a juicio de experto.

La confirmación empírica de la variable-problema (mediante diagnóstico mixto) y la justificación teórica de la variable-solución (mediante juicio de experto) tienen como

correlato el logro de los *objetivos específicos* proyectados: el diagnóstico de las prácticas de organización curricular del área de Comunicación aportó evidencias de programación, ejecución y evaluación que posicionaron las condiciones fácticas de la situación curricular a transformar (*objetivo específico 1*); la sistematización de las bases epistémicas respecto a la formación (con su curricularización por competencias) y el lenguaje (con su modalización oral-escrita) produjeron el constructo denominado fundamentación, cimiento o fuente del modelo, y a la vez, la sistematización de los principios organizativos comunicativos generaron el constructo concepción, versión ya propiamente modelada para derivar de ella la operatividad de los lineamientos organizativos (*objetivo específico 2*); el ordenamiento del enfoque, componentes, estratos, proyectos y eslabones, produjo la estructuración del modelo, la secuencialidad-integral constituida, diseñada para efectos de ejecución didáctica, que va desde la entrada conceptual del enfoque comunicativo hasta la organicidad eslabonada de las competencias comunicativas (*objetivo específico 3*).

El estado logrado de los objetivos específicos implica la consecución del estado diseñado del modelo secuencial-integral propuesto, en atención del desarrollo holístico de las competencias comunicativas, un modelo que sitúa la secuencialidad-integralidad en tres entradas organizativas globales: fundamentación (bases), concepción (principios) y estructuración (lineamientos) (*objetivo general*), conjunto que igualmente satisface las condiciones exigidas por el modelo como constructo cognoscitivo, expresamente, sus funciones de representación (realidad abstraída), proyección (realidad concretada) y mediación (vínculo de la realidad abstraída con la realidad concretada).

En relación con los *antecedentes de estudio*, el aporte del modelo secuencial-integral, se alinea en la dimensión tecnológico-operativa del área de Comunicación, específicamente, en el nivel de organización microcurricular con fines de ejecución didáctica. La tecnología curricular del área es una tendencia sumada a la tendencia sociohistórica, ambas establecen las dos líneas de tránsito en los estudios de la *lengua y literatura* como materia educativa, son dos vías complementarias, una, contextualizadora, con énfasis en la historicidad de la enseñanza lingüística, en su génesis como proyecto político-social y en su situacionalidad histórico-social (Sardi, 2006; Cuesta 2011); la otra, curricularizadora, con mayor fuerza en la planificación formativa, en el análisis y puesta de los contenidos lingüísticos y literarios en espacios de perfiles, planes de estudios y programaciones institucionalizadas y escolarizadas, sea analizando críticamente las inconsistencias curriculares (Bassino, 2010; Salas et al., 2013), o buscando opciones de aplicación efectiva de las previsiones formativas lingüísticas y literarias (Manayay, 2008). Un vacío tendencial es la conexión casi ausente entre ambas tendencias, la una no ha sido vinculada con la otra en función de una práctica curricular lingüística integradora, contextualizada, en que el análisis y diseño de los planes y programas articule las dimensiones socioeducativas u orientaciones históricas de la educación lingüística.

En el interregno de ese vacío en el vínculo sociohistórico-tecnológico intenta situarse el modelo secuencial-integral, no con una fuerza sociohistórica que demanda mayores coberturas y profundidades de análisis, sino con una toma de conciencia de las bases epistémicas que rigen la naturaleza y sentido de los procesos formativos y los procesos lingüísticos, aspectos que no están desligados de su puesta en escena curricular, sino que son esa misma naturaleza y sentido epistémico los que toman forma organizativa educativo-lingüística. El modelo secuencial-integral, si bien es tecnológico, no se abstrae de las

dimensiones sociales contextualizadoras, sino más bien, las señala y valora como necesarias e ineludibles en los procesos organizativos de los saberes lingüísticos (comunicativos). El modelo secuencia-integral no tiene pretensiones de tecnologizar las prácticas curriculares, su intención es mostrarlas en sus lógicas internas, en sus dinámicas holísticas, pero situadas, reconociendo que lo social es una condición inherente en las relaciones dialécticas de los procesos. La dimensión social forma parte de las miradas procesuales integrales exigidas para las prácticas educativas, y a esa idea se adhiere el modelo secuencial-integral, tendencia en que la oralidad y literacidad funcionan como totalidad dentro de prácticas discursivas que son parte de prácticas sociales mediadas por relaciones de poder. Este aporte del modelo secuencial-integral destaca el holismo de las competencias comunicativas y de la formación lingüística en general. En las prácticas mismas, esta mirada renovada conlleva un giro respecto al tratamiento escolarizado de la oralidad, lectura y escritura, una de cuyas tensiones aún irresueltas es la aceptación conceptual de su integralidad, pero la aún mínima efectucción operacional de esa integralidad, contradicción que, en el fondo, es curricular y didáctica.

Esta constatación es compartida con los hallazgos analíticos de Bassino (2010), respecto a que en la organización curricular de la oralidad, lectura y escritura “no se percibe el desarrollo de habilidades comunicativas como continuo secuenciado” y que entre la lectura y escritura se diluye “la noción de secuencia que debe tener todo aprendizaje”, y del mismo modo, con los hallazgos analíticos de Salas et al. (2013), que según se ha señalado, identifican rupturas secuenciales en los aprendizajes de ciclo a ciclo, inconsistencias en los enfoques teórico-curriculares, desconexión entre ejes temáticos y capacidades, ausencia de gradaciones temáticas. En este escenario, el modelo secuencial-integral toma posición desde la versión sistematizada de los fundamentos epistémicos hasta

el eslabonamiento holístico de las competencias comunicativas oral, lectora y escrita, con la permanencia de la *actividad* como categoría fundamental en todo ese trayecto.

No obstante estos aportes mínimos para una práctica curricular distinta en el área de Comunicación, hay muchos tópicos o espacios que han quedado irresueltos, o parcialmente atendidos, sea por no formar parte del objeto de estudio delimitado, sea porque requieren de una mayor profundidad en estudios posteriores. Por ejemplo, la relevancia de la primera ley de la dinámica formativa, que explica la conexión del proceso con su medio externo, en todas sus dimensiones: sociales, culturales, económicas, políticas, formativas; la opción de simplificación de la estratificación del área, pues tres estratos (área, unidad, actividad) hacen ingresar el proceso de organización curricular en una instancia de densidad organizativa; la multidimensionalidad que emergen de la categorización de la oralidad-literacidad como práctica social, que le abre a la escuela la perspectiva de la autorreflexión sobre la condición sociocultural del lenguaje, permitiéndole reexaminar o redimensionar el estatus de las literacidades que promueve, valorándolas en su no neutralidad, en su coexistencia con otras literacidades y en la apertura de miradas críticas que promuevan la democratización de las prácticas letradas; la incorporación de la literacidad digital como esfera medular de la formación comunicativa, de manera integral, con exigencias de alfabetización digital docente y de instrumentación crítica de la formación lingüística con las herramientas cuyo dominio exigen los entornos virtuales.

CONCLUSIONES

1. **Primera conclusión.** En relación con el resultado descriptivo discutido correspondiente a la *variable-problema de la hipótesis* (desarrollo holístico de las competencias comunicativas) y al *primer objetivo específico* (diagnosticar las prácticas de organización curricular del área de Comunicación):

Síntesis I: Se concluye que fácticamente el desarrollo holístico de las competencias comunicativas aún permanece en el plano de la irresolución curricular y didáctica, dimensiones formativas que se hallan en una situación de tránsito y búsqueda de una ruta formativa que genere puntos de encuentro entre la concepción integral de las competencias comunicativas y su realización práctica en las interacciones formativas docente-estudiantes. La irresolución holística, en este sentido, se constata en los espacios organizativos (programaciones) y ejecutivos (sesiones) del área, ámbitos en que las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura pugnan por entretejer sus vínculos integrales, tratándose, en este orden, de una irresolución que no cierra las opciones de búsqueda de la integralidad, principalmente en el plano de las operatividades curriculares y didácticas, pues en las plano de las percepciones sí existe una conciencia docentes de que la oralidad, lectura y escritura requieren de salidas formativas integrales. La tensión entre la irresolución y búsqueda de integralidad formativa de las competencias comunicativas se da en un contexto de cambios curriculares nacionales y de acciones institucionales de extensión de la jornada de estudios, cambios y acciones que por su carácter prescriptivo repercuten en el hacer formativo institucional. Asimismo, la irresolución holística se interconecta con otros

hallazgos semejantes habidos en otras experiencias de análisis del área comunicativa, en otras propuestas curriculares oficiales, en que también se detectó que la organización de las competencias comunicativas o aprendizajes *no* corresponde a un “continuo secuenciado” o presentan “rupturas secuenciales” y “desconexiones entre ejes temáticos y capacidades”. De tal modo, las irresoluciones holísticas de la competencia comunicativas son una constante en las formulaciones curriculares mayores con derivaciones en las organizaciones curriculares institucionales, pero, se reitera, en tránsito y búsqueda de opciones de solución y transformación.

2. ***Segunda conclusión.*** En relación con el resultado propositivo discutido correspondiente a la *variable-solución de la hipótesis* (modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación) y al *segundo objetivo específico* (construir la fundamentación y concepción del modelo secuencia-integral de organización curricular del área de Comunicación):

Síntesis 2. Se concluye que propositivamente el desarrollo holístico de las competencias comunicativas pasa por la **construcción** de un modelo de organización curricular que tenga índole secuencial-integral, propiedades fundamentadas en la naturaleza procesual y holística de la formación y el lenguaje, concebidos en sus bases existentes como *actividades* (energías) y *saberes* (dinámicas), potencias actualizadas y actos potencializados, totalidades estructurales, componenciales y relacionales, holísticas y dialécticas, condiciones que conforman las bases epistémicas del modelo y cuya conformación deriva de un proceso de *construcción*. Vale decir, el modelo construye las bases epistémicas de la formación y el lenguaje. La formación es un proceso

integral, y el lenguaje, o más específicamente, la competencia lingüística, es una actividad dinámica. Considerando que el modelo se orienta hacia la organización curricular del área comunicativa (formación lingüística), ambas, la formación y el lenguaje, se curricularizan mediante el diseño curricular con base en la competencia como aprehendizaje integral y a través de la relación oralidad--literacidad con base en la multiplicidad integral, extendiéndose, de ese modo, las bases epistémicas formativas y lingüísticas, pero manteniendo el sentido procesual integral como eje categorial central, haciendo que las bases epistémicas den como producto la *secuencialidad-integralidad fundamentada*. El traslado de las bases epistémicas hacia su concreción en lineamiento organizativos, pasa por el filtro de los principios organizativos, configuradores de la concepción del modelo, cuyo producto es la *secuencialidad-integralidad conceptuada*. Asentados en las fuentes de las bases epistémicas, los principios organizativos configuran un sistema de categorías propiamente curriculares comunicativas (currículum comunicativo, área comunicativa, proyecto comunicativo, competencia comunicativa), bloque categorial que delimita los sentidos dialécticos de su constitución y funcionamiento (tríadas holísticas), conservando siempre la condición procesual integral de cada categoría comunicativa: el currículum es *mediador* formativo, el área se *estratifica*, el proyecto se *activa*, la competencia se *eslabona*. Estas ponderaciones delimitadas como soportes conceptuales y orientadas hacia su conversión en lineamientos para la práctica formativa, constituyen la médula del diseño teórico (mediación modélica), construido por la percepción del sujeto cognoscente, quien opera sobre un sistema de fuentes para derivar un sistema de ideas (representación modélica) con fines de orientación hacia la práctica, en prospectiva de revertir la situación problemática diagnosticada (proyección modélica).

3. **Tercera conclusión.** En relación con el resultado propositivo discutido correspondiente a la *variable-solución de la hipótesis* (modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación) y al *tercer objetivo específico* (constituir la estructuración del modelo secuencia-integral de organización curricular del área de Comunicación):

Síntesis 3. Se concluye que propositivamente el desarrollo holístico de las competencias comunicativas pasa por la **constitución** de un modelo de organización curricular cuyas bases epistémicas (secuencialidad-integralidad fundamentada) y principios organizativos (secuencialidad-integralidad conceptualizada) se concreten en *lineamientos organizativos* equivalentes de la *secuencialidad-integralidad estructurada*. Es mediante la estructuración del área de Comunicación, con sustento secuencial-integral, derivado de las bases y principios construidos, que el modelo satisface la condición de proyección hacia la situación fáctica diagnosticada, para prospectivamente revertirla. Los lineamientos tienen cuatro entradas estructurales respecto al área de Comunicación: *área conceptualizada* (enfoque comunicativo), *área diversificada* (componentes comunicativos), *área estratificada* (estratos comunicativos), *área proyectada* (proyectos comunicativos); en cada entrada estructural actúan las competencias comunicativas holísticamente constituidas hasta su realización específica en los eslabones formativos (leer → hablar → escribir). En cada entrada constitutiva subyacen los sentidos procesuales y holísticos de las bases y principios, de tal modo, la estructuración del área es portadora de una formación lingüística concebida como totalidad en movimiento, y bajo la consideración de la oralidad-literacidad como práctica social. El enfoque comunicativo tiene un rol declarativo-ejecutivo, se actualiza en cada

instancia de estructuración. Los componentes comunicativos diversificados contextualizan el área en un espacio sociocultural específico, también diverso, heterogéneo. Los estratos comunicativos despliegan el área en un año escolar con un rol organizativo medular de la unidad y actividad, centradas en el tratamiento formativo de las competencias comunicativas. Los proyectos comunicativos respaldan cada estrato incidiendo en la condición dinámica e integral de las competencias comunicativas, destacando su condición de actividad. Los eslabones formativos, finalmente, marcan la pauta del desarrollo holístico de las competencias comunicativas orales y letradas, condensan y activan socioculturalmente las actividades, proyectos, estratos, componentes, enfoque, estructura que, en suma, actualiza los principios organizativos (su soporte) y las bases epistémicas (su fuente).

4. Cuarta conclusión. En relación con la tesis discutida correspondiente a la *hipótesis* y al *objetivo general*:

Síntesis general. Se concluye que el desarrollo holístico de las competencias comunicativas requiere de una mediación modélica sustentada en fuentes epistémicas procesuales e integrales acerca de la formación y el lenguaje, de las cuales emergen los principios y lineamientos organizativos, portadores de la curricularización formativa de las competencias comunicativas, pero en sentido proyectivo, de actividad, de dinámica y dialéctica, eslabonada e integral, en que la oralidad y literacidad toman sentido en prácticas sociales. La teoría de la formación humana de Álvarez (pedagogía), el modelo desarrollador del diseño curricular por competencias de De Zubiría (curriculum), la teoría de la competencia lingüística de Coseriu (lingüística), y el modelo ecológico de la literacidad de Barton y Hamilton (literacidad), confluyen

como fuentes de esta opción organizativa de la formación lingüística. El modelo secuencial-integral se propone recuperar y posicionar en la escuela básica, específicamente en el área de Comunicación, el sentido epistémico de las totalidades en movimiento, en una macroestructura conformado por la fundamentación, concepción y estructuración. La mira del modelo, en su función proyectiva es la transformación de las situaciones formativas organizativas no holísticas de las competencias comunicativas.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1. Las prácticas curriculares institucionales deben optar por la mediación modelada como instrumento cognoscitivo generador de reflexión, sistematización y operatividad formativa, condición de una práctica profesional sustentada, pertinente y práctica.

Recomendación 2. Las competencias comunicativas que promueve el área de Comunicación requieren de atención procesual holística en sus instancias de concepción, organización y ejecución. Esta atención ha de tener como fuente las condiciones dinámicas e integrales de la formación y el lenguaje. El enfoque comunicativo oficial ha de analizarse en sus bases conceptuales y extenderse, adecuarse u orientarse desde las fuentes procesuales y holísticas que sustentan la formación lingüística.

Recomendación 3. Las condiciones dinámico-holísticas del proceso formativo y el lenguaje debe regir en cada acto organizativo: diversificación, programación, proyección, actividad, sesión, instrumentación, evaluación.

Recomendación 4. Un aspecto clave a tener en cuenta en los equipos docentes de Comunicación es la multiplicidad integral de la oralidad-literacidad, es un tópico a examinar atentamente buscando darle situacionalidad y engarce con las prácticas sociales, su dimensión sociocultural abre perspectivas para una formación lingüística pertinente, antropológica, sociológica y democratizadora.

Recomendación 5. El modelo secuencial-integral de organización curricular requiere de validación en las prácticas específicas de instituciones específicas, pasar de una etapa propositiva a una etapa aplicativa, y, en este orden, corresponde a la institución universitaria crear las vías y procedimientos institucionales para su extensión como formulación universitaria a entrar en interacción con la educación básica.

Referencias

- Ags mexvideo (06 de septiembre de 1993). *Paulo Freire. Conferencia en Buenos Aires: Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AhzlpBn_gks
- Albaladejo, T. (1985). Estructura de sentido, representación textual semántico-intensional y tópico textual, *Anales de la Universidad de Murcia. Letras*, 43(1-2), 265-284.
- Alegría V., C. (2003). Principios y metas de la formación general en la universidad, PUCP, Estudios Generales Letras
- Álvarez, C. M. (1999). *La escuela en la vida: didáctica*. (3ª ed.). Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M. (1998). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. Editorial Félix Varela.
- Álvarez, C. M. (2003). *Didáctica de la educación superior* (3ª ed.). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. M. (2006). Otra visión sobre el diseño curricular. En Quiñones, C.; Santa Cruz, J. E.; Alfaro, M., *Teoría, diseño y desarrollo curricular* (pp. 45-68). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. M. (2007). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. M. y Sierra, V. (2004). *La solución de problemas profesionales. Metodología de la investigación científica*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Alvira, T. (2007). Significado metafísico de la potencia y el acto en la filosofía del ser. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.una-v.edu>

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*, Instituto de Estudios Peruanos.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Azcona, M., Manzini, F. y Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en Psicología. Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (pp. 67-76). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Barton, D. y M. Hamilton (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Blackwell.
- Bassino, M. E. (2010). Análisis del área de Comunicación del Diseño curricular nacional de educación básica regular: producto 2. SINEACE. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/2144>
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 1-14. www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*, Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(324), 365-380.

- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature, en Tannen. D. (ed.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (pp. 35-53), Norwood: Ablex.
- Chiroque, S. (2020). Educación y desarrollo de la criticidad (28 de febrero de 2020). Colegio de Profesores Región Puno.
- Chiroque, S. (2004). *Currículo: una herramienta del maestro y del educando*, Instituto de Pedagogía Popular.
- Cornejo, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar” / Latinoamericana Editores.
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento, *Sophia, Colección de Filosofía del Pensamiento*, (12), 67-82.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. (2ª ed.). Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *La competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Gredos.
- De Zubiría, J. (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias* (2ª ed.), Editorial Magisterio.
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación, *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53.
- García, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje, *Enunciación*, 79-94.

- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Gee, J. P. (2020). La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones, Morata.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(56), 79-86.
- Gobierno Regional de Lambayeque (2006). *Proyecto Educativo Regional de Lambayeque al 2021. Por la educación que queremos para la sociedad que soñamos*. Dirección Regional de Educación, Consejo Participativo Regional de Educación COPARE. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1035>
- Gobierno Regional de Lambayeque (2011). *Plan de Desarrollo Regional Concertado de Lambayeque 2011-2021*. Lambayeque.
- Gobierno Regional de Lambayeque (2014). *Proyecto Pedagógico Regional. Modelo para una educación básica de calidad. Región Lambayeque*. Lambayeque: Gerencia Regional de Educación. <https://es.slideshare.net/cayare2/proyecto-pedagogico-regional-de-lambayeque>
- Gómez, G. (1999). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Fondo de Cultura Económica.
- Goody, J. (1996) (ed.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Gedisa.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*, Morata.
- Guasti, L. (2010). Presentación de la colección Didáctica de las Operaciones Mentales, en Tuffanelli, L., *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona? I* (pp. 9-18), Narcea.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Real Academia Española.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*, Paidós.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2); 363-386.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*, Instituto Superior de Tecnología Caripito / Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica (24 de mayo de 2020). *Ideas previas de investigación descriptivo-propositiva. Primera parte* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hHodn2sqCgM>
- Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica (27 de mayo de 2020). *Diseño y definición de investigación descriptivo-propositiva. Segunda parte* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nh6d9UurK0o>
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Plaza & Janés.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2ª. ed.), Morata.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1997). Enseñar lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30), Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Paidós.

- López, B. (1986). Tópica literaria y realización textual: una notas sobre la poesía española de las ruinas en los siglos de oro, *Revista de Filología Española*, 66(1/2), 59-74.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento: el objeto de la educación, en Pozo, M. M., et al., *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*, Biblioteca Nueva.
- Manayay, M. (2009). *Pertinencia cultural de los contenidos lingüísticos y literarios en la educación básica secundaria. Una propuesta curricular para la escuela lam-bayecana*. Informe de investigación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Centro de Investigaciones Socioeducativas.
- Manríquez, E. (2018). *La evaluación en el modelo curricular de enfoque por competencias*. Universidad Central de Chile.
- Martínez, N. (07 de diciembre de 2011). *La teoría fundamental: acto y potencia*. Recuperado el 05 de abril de 2021 de <https://www.infocatolica.com/blog/praeclara.php/1112071217-la-teoria-fundamental-acto-y>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa-etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, Trillas.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica, *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Massini-Correas, C. (2020). *Dignidad humana, derechos humanos y derecho a la vida. Ensayos sobre la contemporánea ética del derecho*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Mejía, J. F. (24 de mayo de 2017). *La Poética de Aristóteles*. Recuperado el 07 de abril de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=AbUawtuZhRY>
- Mejía, E. (2003). *Diseño curricular (antología)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Educación (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*.
- Ministerio de Educación (2013a). *Rutas del aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios*. Fascículo 3, Viceministerio de Gestión Pedagógica.
- Ministerio de Educación (2013b). *Mapas de progreso del aprendizaje. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje*. IPEBA.
- Ministerio de Educación (2013c). *Marco curricular nacional. Propuesta para el diálogo*. Ministerio de Educación: Grupo de Trabajo responsable de formular el proyecto del Marco Curricular Nacional.
- Ministerio de Educación (2014a). *Marco curricular nacional. Propuesta para el diálogo. Segunda versión*. Viceministerio de Gestión Pedagógica.
- Ministerio de Educación (2014b). *Marco del sistema curricular nacional. Tercera versión para el diálogo*.
- Ministerio de Educación (2014c). *Modelo de servicio educativo: Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*, Viceministerio de Gestión Pedagógica, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Secundaria. http://www.minedu.gob.pe/a/pdf/jec/modelo_JEC.pdf

- Ministerio de Educación (s. f.). Jornada Escolar Completa. Secundaria. [http:// jec.peru.edu.pe/?page_id=3421](http://jec.peru.edu.pe/?page_id=3421)
- Ministerio de Educación (2016). *Educación Básica. Programa curricular de Educación Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf /programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación ([2016] 2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moore, T. W. (1999). *Introducción a la filosofía de la educación*, Trillas.
- Mora, R. (2004). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas. *Revista Psicogente*, (12), 133-147.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Espasa Libros.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE.
- Ordaz, E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* (Tesis). Universidad de Santiago de Compostela.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral* (3ª ed.), UNMSM.
- PUCP (2006). El tratamiento curricular. El currículo como sistema, Quiñones, C.; Santa Cruz, J., y Alfaro, M., *Teoría, diseño y desarrollo curricular* (pp. 121-186), Fondo Editorial FACHSE.
- Ramírez, I. (2013). Los orígenes de la problemática curricular. La teoría curricular. El curriculum. Sus tipos. (Conferencia). Mak Consultores: Consultoría y Soluciones Educativas. <http://makconsultores.com.pe/web/wp-content/uploads/2013/11/1. Teoria-Curricular.pdf>

- Reyes, O. y Bringas, J. A. (2006). La modelación teórica como método de la investigación científica, *Varona*, 42, 8-15.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*, Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Rodas, A. (2008). *Pedagogía: ciencia social integradora*, Lambayeque, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*, Panapo.
- Salas, A., Rúnciman, J., Navarro, B. y Tacillo, E. (2013). Análisis del Área de Comunicación en el Diseño Curricular Nacional (DCN)-RM 0440-2008-ED, *Cátedra Villarreal*, 1(1), 73-80.
- Sampaio, A. C. (2010). La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la literatura digital, *Logos 32. Comunicação e Audiovisual*, 17(1), 107-117.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas de información cualitativa*, Universidad Nacional de La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(7), 123-146.
- Silva Santisteban, R. (2014). Emprendedurismo. En *La República*, 24 de marzo de 2014. <http://peruavantgarde.blogspot.com/2014/03/emprendedurismo-x-rocio-silva.html>
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2001). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Derrama Magisterial, Colección Pedagogía Cubana.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura, *Cuadernos de pedagogía*,
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. (3ª ed.). Morata.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to literacy in Ethnography and development*. Longman.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tannen, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse, en Tannen. D. (ed.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Ablex.
- Trapnell, L. (2008). Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe, *Argumentos* (4).
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*, 1. Narcea.
- UNESCO (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector educación en Perú*, División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente del Sector de Educación de la UNESCO, Consejo Nacional de Educación de Perú.
- Universidad Peruana Unión (23 de enero de 2017). *Investigación propositiva*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZsUnz7pMupg&t=210s>
- Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20-29.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Videofilosofía (9 de agosto de 2018). *Conceptos claves de la historia de la filosofía* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X6nYfQV0Jm4>

- Vigo, O. L. (2018). *Definición científica de la competencia. Visión multidisciplinar*. APM.
- Weber, H. (1992). Prólogo del editor. En Coseriu, E. (1992). *La competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- Zabalza, M. (1991). *Diseño y desarrollo curricular* (4ª ed.). Narcea.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en Cassany, D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Zavala, V. (2012). El análisis crítico del discurso. En De los Heros, S. y Niño-Murcia (eds.). *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Georgetown University Press.

Anexos

Registro de campo 1

Interacción formativa comunicativa
Sesión de aprendizaje en Comunicación
Tema: “Informándonos sobre los géneros literarios”

Grado y sección	: 2.º “C”.
Sujetos formativos	: 1 docente; 17 estudiantes.
Lugar	: Institución Educativa Secundaria “San Martín”, Lambayeque.
Fecha	: Miércoles 29 de noviembre de 2017.
Hora	: 7.30 h – 9.00 h.
Minutos	: 90’.
Soporte material	: Grabación en audio.
Registrador	: Christian Sonco Chero.
Transcripción	: Yeselita Sánchez Pintado.

Sujetos formativos	Turnos
<i>Docente</i>	1. ¡A ver, chicos, a ver, a ver chicos, recuerdan jovencitos, atentos, ya, a la clase! Vamos a colocar una habilidad social para poder avanzar y hacer efectiva la clase, para que ustedes tengan aprendizajes significativos, eh, siempre consideramos el <i>respeto</i> a hablar en el momento oportuno. Escuchar para poder, para poder aprender la llamada <i>escucha activa</i> , ¿recuerdan?, ya, ya, por favor... ¿Y pensaron: qué es un género literario?
<i>Estudiantes</i>	2. [En coro] ¡Sí!
<i>Docente</i>	3. ¿Qué es un género literario?
<i>Estudiante A</i>	4. Es lo que...
<i>Docente</i>	5. A ver, Estudiante A...
<i>Estudiante A</i>	6. Uhm...
<i>Docente</i>	7. A ver, lo vamos a ir conociendo por acá, ¿ya?... Vamos a conocer y reforzar las participaciones que hicieron en el aula, con respecto a cuántos géneros literarios existe. Me dijeron una variedad. Entonces, vamos a continuar. Yo les voy a colocar unos textos. Miren, hijos, ya, texto 1, texto 2 y texto 3, se acuerdan, vamos a ir al texto 3. ¿Cuál es el reciente trabajo que han realizado? ¿Se acuerdan, la unidad anterior de qué trató?
<i>Estudiantes</i>	8. Ah, sí, de actuar...
<i>Docente</i>	9. ¿Pero, cuáles fueron los productos que hicieron?... un texto teatral o también llamado <i>guion teatral</i> ...
<i>Estudiantes</i>	10. [En coro] Guion teatral...
<i>Docente</i>	11. ... luego cuando elaboraron su guion teatral, ¿qué hicieron? <i>Solo algunos grupos, no todos</i> .
<i>Estudiantes</i>	12. Actuamos.
<i>Docente</i>	13. Dramatizaron, actuaron ahí al frente, al frente. ¿Habrá un texto como el que ustedes elaboraron?... que tiene su compañera...
<i>Estudiante A</i>	14. Sí, sí.
<i>Docente</i>	15. ¿Cuál es? A ver, Estudiante A.
<i>Estudiante A</i>	16. Ahí donde hay varios personajes.
<i>Docente</i>	17. En el texto 1, 2, 3...

- Estudiante B* 18. El texto 3.
- Docente* 19. En el texto 3. A ver, escuchamos lo que dijo Estudiante A. ¿Qué dijo?
- Estudiante B* 20. Que en el texto 3 hay variedad de personajes.
- Docente* 21. Muy bien, miren, él ha observado que como característica hay personajes. ¿Qué otro dato hay?
- Estudiante C* 22. Los signos de interrogación.
- Docente* 23. Los signos de interrogación.
- Estudiante D* 24. Las acotaciones, las acotaciones.
- Docente* 25. Las acotaciones. ¿Y cómo van las acotaciones?
- Estudiantes* 26. [En coro] Con paréntesis...
- Docente* 27. Entre paréntesis. ¿Qué otra característica? Para que digan entre ustedes: ‘esto es teatro’...
- Estudiantes* 28. (Murmullo).
- Estudiantes* 29. A ver, un ratito. Todos hablan y no se les entiende.
- Estudiante C* 30. Que los personajes hablan entre ellos.
- Docente* 31. ¿Cómo sabes tú que los personajes hablan entre ellos?
- Estudiante C* 32. Por los guiones.
- Docente* 33. Por los guiones, muy bien, se llaman rayas.
- Estudiante E* 34. Ah, ya.
- Docente* 35. ¿Se acuerdan? ¿Qué más? Hay pausas. ¿Cómo se dan estas pausas, Estudiante F? ¿Cómo se dan eso de las pausas dentro de lo que representan? Eh, a ver...
- Estudiante F* 36. Uno está pendiente y sigue la escena...
- Docente* 37. Uno está pendiente y luego sigue la escena... A ver, Estudiante C, de nuevo.
- Estudiante C* 38. Mmm... Las comas y los puntos.
- Docente* 39. Las comas y los puntos están...
- Estudiante G* 40. La separación de actos.
- Docente* 41. La separación de actos, muy bien. ¿Y está será actuada? ¿Será toda la obra?
- Estudiantes* 42. [En coro] No.
- Docente* 43. No. Es parte de ella. ¿Cómo sabemos eso?
- Estudiante C* 44. Arriba dice *fragmento*.
- Docente* 45. Arriba dice *fragmento*, entonces este texto, ¿dónde lo ubicarían ustedes? En un texto...
- Estudiante G* 46. Teatral.
- Docente* 47. En un texto teatral o un guion teatral si alguien quiere salir no hay problema. *Todos miren al texto 1. Todos acá, chicos.*
- Estudiantes* 48. [Murmullo].
- Docente* 49. ¿Qué género sería el primer texto?
- Estudiante H* 50. Un anuncio.
- Docente* 51. ¿Cómo un anuncio?
- Estudiante I* 52. Una invitación.
- Docente* 53. Como una invitación, ya. Es una ficha que contiene información. Y al inicio dice *leyenda*, ¿qué dice?
- Estudiantes* 54. [En coro] Leyenda.
- Docente* 55. ¿Y cuál es el título de esa leyenda?
- Estudiantes* 56. “La piedra que cura”, que cura el mal de amores. [Murmullo].
- Docente* 57. La piedra que cura el mal de amores. ¿Ustedes creen que una piedra curará el mal de amores?
- Estudiantes* 58. El corazón.
- Docente* 59. El corazón. Bueno, del amor es el corazón. Ya, gracias. A ver, dime, tú, Estudiante H...
- Estudiante H* 60. No, del nombre que tiene... [Murmullo].

- | | |
|---------------------|---|
| <i>Docente</i> | 61. <i>Tranquilos, chicos</i> . Un ratito, Estudiante I. Dicen que sí, otros que no. Vamos a ver si es una leyenda. ¿Qué género literario sería? |
| <i>Estudiante H</i> | 62. Mitos. |
| <i>Estudiante I</i> | 63. Leyenda, profe... |
| <i>Docente</i> | 64. Es una leyenda... |
| <i>Estudiante A</i> | 65. Para mí es un cuento... |
| <i>Docente</i> | 66. Vamos a ver, Estudiante I dice que sería un texto narrativo, y el texto 2, ¿qué sería? |
| <i>Estudiantes</i> | 67. Una poesía. |
| <i>Docente</i> | 68. Una poesía. ¿Y en qué grupo colocarían las poesías? |
| <i>Estudiante H</i> | 69. Expositivo. |
| <i>Docente</i> | 70. Expositivo. Sí porque está exponiendo. Por acá. Como la clase es conocer sobre los géneros literarios, vamos a ver y vamos a seguir aprendiendo. ¿Qué características tienen todas las obras literarias? Para que ustedes puedan clasificarlas. Antes de ir a ello, voy a colocar un vídeo y nosotros nos vamos a dar cuenta si a la hora de leer un texto será igual, que cuando alguien nos narra un texto. Estudiante J, estás atenta, deja de estar jugando con la regla, por favor, para que puedas aprender. |
| <i>Estudiante A</i> | 71. Ya, ya. |
| <i>Docente</i> | 72. Estudiante G, entonces les voy a colocar “La piedra que cura el mal de amores”. Estén atentos porque de esto van a tener que sacar un trabajo en la unidad, ya. |
| <i>Estudiantes</i> | 73. [Murmullo]. |
| <i>Docente</i> | 74. Todavía no empieza. [En la reproducción del vídeo se escucha un pregón] ¿Cómo se llama lo que salió al último? |
| <i>Estudiante A</i> | 75. Trata sobre la literatura. |
| <i>Docente</i> | 76. ¿Y qué viene a ser ello? |
| <i>Estudiante J</i> | 77. Los créditos. |
| <i>Docente</i> | 78. Los créditos, ¿no es cierto? Es la fuente de los que, que apoyaron. Esto también tiene que ver ya con campo literario. Sobre el trabajo que van a realizar les voy a decir después, ya, porque como esta es la unidad, es parte de él. El día de hoy solo nos vamos a ubicar en informarnos acerca de lo que son los <i>géneros literarios</i> para poder averiguar de acuerdo a las características de alguna obra cuando leemos, ejemplo <i>El Principito</i> . ¿Dónde lo voy a ubicar de acuerdo a las características? Muy bien, chicos, con respecto a los que ustedes han visto, ¿será lo mismo leer, que alguien nos cuente? |
| <i>Estudiantes</i> | 79. No... |
| <i>Docente</i> | 80. ¿Que alguien nos cuente una historia, o un relato? |
| <i>Estudiante H</i> | 81. No. |
| <i>Docente</i> | 82. ¿Qué es lo que se pone en práctica a la hora de escuchar, cuando alguien relata una información? Dime... |
| <i>Estudiante I</i> | 83. Objeto y la estructura del que nos relatan. |
| <i>Docente</i> | 84. Muy bien, ¿y dónde lo pusimos en práctica la unidad anterior? |
| <i>Estudiante J</i> | 85. En el relato, el teatro. |
| <i>Docente</i> | 86. En el relato, ya, ya, muy bien, dime... |
| <i>Estudiante K</i> | 87. También lo que va a servir es la profundidad de cómo se reproduce el video, la forma en que lo dicen... |
| <i>Docente</i> | 88. Ya, muy bien. |
| <i>Estudiante K</i> | 89. Depende al carácter de la persona que lo va a interpretar. |
| <i>Estudiante H</i> | 90. Los sentimientos, los sentimientos... |
| <i>Docente</i> | 91. Los sentimientos, como lo dicen, con respecto a lo que ustedes han observado en ese vídeo, ¿será solo tema del pasado u ocurre en la actualidad? |

- Estudiante H* 92. Ocurre en la actualidad, en la actualidad.
Docente 93. Sí. ¿Y cómo ocurre en la actualidad? Los padres celosos ¿no?
Estudiantes 94. [En coro] Los padres celosos.
Docente 95. [En coro] Los padres celosos, ¿no? ¿Y por qué celan?
Estudiantes 96. Porque te quieren tus padres. [Bullicio]
Docente 97. Ya, a ver, un ratito...
Estudiante K 98. Porque no quieren que te metas con cualquier persona.
Docente 99. Con cualquier persona, ya. ¿Están de acuerdo de qué el profesor haya actuado de esa forma?
Estudiantes 100. [En coro] No, no.
Docente 101. Cómo, de cómo nos ha relatado la narradora...
Estudiante L 102. No, porque el padre era muy celoso, celosísimo.
Docente 103. Claro, pero qué sucede al final, el padre se opone o qué hace...
Estudiantes 104. [En coro] Se arrepiente, se arrepiente, porque siente culpa.
Docente 105. Se arrepiente, exacto, se arrepiente.
Estudiante M 106. Cuando está por morir su hija.
Docente 107. Ajá, sí, exacto, y luego la salva.
Estudiante M 108. La piedra.
Docente 109. Por la llamada *piedra*. Me imagino que algunos de ustedes habrán anotado el lugar donde es para ir a ver la piedra...
Estudiantes 110. [Murmillos] Por...
Docente 111. ¿Será cierto ello?
Alumno 112. [En coro] No, no, es una leyenda.
Docente 113. Es una leyenda, muy bien.
Estudiante N 114. Porque una piedra no va a caer del cielo.
Docente 115. Ya.
Estudiantes 116. Mito, mitos.
Docente 117. A ver, una piedra, a ver puede ser que sí y puede ser que no...
Estudiante H 118. Puede que sea una hierba.
Docente 119. ¿Han escuchado ustedes? Mira, lo que ha dicho su compañera. Puede ser que la piedra sea una hierba, muy bien. Y de esto vamos a hablar después, ya, se viene. Ahora van a trabajar lo que es *denotación* y *connotación*. Porque esto, los poetas es lo que hacen. No ponen el significado real, no lo consideran sino que ponen otro significado. A ver, chicos, ¿y en qué género ubicarían ustedes esa narración?
Estudiante N 120. Eh, en narrativo.
Docente 121. En narrativo, ¿por qué narrativo?
Estudiante N 122. Por la forma en que la cuenta.
Docente 123. Por la forma como la cuenta, de cómo la narra. ¿Cómo?
Estudiante N 124. También puede ser descriptivo, descriptivo.
Docente 125. ¿Cómo? Un ratito, Estudiante A.
Estudiante A 126. Es un texto descriptivo.
Estudiantes 127. [En coro] Es narrativo, es narrativo.
Docente 128. ¿Por qué descriptivo, Estudiante A?
Estudiante A 129. Porque está que describe la piedra.
Docente 130. Porque está describiendo la piedra. También recuerden que un texto...
Estudiante H 131. También describe el lugar.
Docente 132. Describe también el lugar. Un texto no solo es único, ¿no?, con un tipo de texto, sino que hay secuencias, también textuales, eso también conocen ustedes, ¿no es cierto?, *secuencia textual*, eso también vamos a constatar, lo que

- ustedes dijeron acerca de lo que son los... textos literarios. Miren, como indicaron ustedes, los textos... Estudiante K, mira al frente, ¿los textos qué dicen?
- Estudiantes* 133. [En coro] Narrativos...
- Docente* 134. Estos son géneros literarios, ¿cuántos grupos?
- Estudiantes* 135. [En coro] Tres [en voz alta].
- Docente* 136. [En coro] ¿Cuáles son?
- Estudiantes* 137. Género narrativo, lírico, dramático.
- Docente* 138. Muy bien. Y tiene ciertas *características* cada uno...
- Estudiante K* 139. Sí, el narrativo...
- Docente* 140. El narrativo se deposita su información en...
- Estudiantes* 141. [En coro] En párrafos...
- Docente* 142. Párrafos o llamados también paráfrasis. Luego, tienen los líricos, en...
- Estudiantes* 143. [En coro] En versos.
- Docente* 144. En versos, muy bien...
- Estudiantes* 145. [En coro] El dramático, los diálogos...
- Docente* 146. Exacto, los diálogos...
- Estudiantes* 147. [En coro] Fragmentos...
- Docente* 148. En los llamados fragmentos, exacto, lo escribe un narrador...
- Estudiante K* 149. Un poeta...
- Docente* 150. Un poeta o los llamados dramaturgos, ¿no? Bueno, son personas, generalmente, son personas que escriben un texto de la forma como está el crédito. Ya, chicos, esos géneros literarios recuerdan ustedes con el programa de reforzamiento, una variedad de texto...
- Estudiante K* 151. Sí.
- Docente* 152. ¿Cómo los clasificábamos?
- Estudiante K* 153. En las partes...
- Docente* 154. En las partes... ¿cuáles eran los *tipos de texto*?
- Estudiantes* 155. [En coro] Narrativo, descriptivo, instructivo.
- Docente* 156. Instructivo y...
- Estudiante K* 157. Argumentativo, argumentativo. Y expositivo...
- Docente* 158. Y expositivo, llamado también informativo, ¿no? Bueno, miren lo que dice acá, después de acá, antes de pasar a la siguiente diapositiva. Estos grupos tenían subgrupos...
- Estudiante K* 159. Sí.
- Docente* 160. ¿Y cómo se le llamaban a esos subgrupos?
- Estudiante J* 161. Mitos, leyenda...
- Docente* 162. ¿Y cómo? Muy bien. ¿Y cómo los agrupábamos? Géneros...
- Estudiantes* 163. Géneros literarios.
- Docente* 164. *Géneros textuales*, muy bien. Miren, lo que dicen para más o menos ubicarlos. Los tipos de textos también los ubicaríamos para los géneros literarios, como los líricos, narrativos y dramáticos. Miren, Estudiante K con Estudiante J, la clasificación, la rama, la clasificación de cada uno de ellos. No he traído mi regla, pero aquí está mi puntero. Ya, de los líricos, miren la clasificación. Yo les he colocado *géneros textuales*, ya, tanto de los líricos como ustedes indicaron. Por ejemplo, la leyenda en lo narrativo, ¿dónde están? Está subdividido en el verso y en la prosa [...] el relato largo, relatos breves, la novela, el relato popular, fábula, mitos, leyendas.
- Estudiantes* 165. El relato breve, cuento.
- Docente* 166. Y en el texto dramático, miren la clasificación, eh, miren, está... ejemplo, tragedia, tragicomedia, las comedias, los autosacramentales.
- Estudiante K* 167. Todo lo que es teatro, historias, drama...

- Docente* 168. Historias, drama. Una clasificación que existe de los llamados *subgéneros literarios* para ubicarnos en el trabajo que hicimos con el reforzamiento. He colocado tipos de texto y géneros textuales. Pero, de lo que trabajamos nosotros, existían *textos literarios* y *textos no literarios*. ¿Saben cuál es la diferencia entre los dos?
- Estudiante K* 169. En los literarios es... todo lo que son los géneros dramáticos, los líricos...
- Docente* 170. Ya, muy bien.
- Estudiante K* 171. También los expositivos y los...
- Docente* 172. Toda esa rama. Acabamos de dar muchas clasificaciones sobre los textos, pero una diferencia entre los textos literarios y no literarios. Se refiere a que los textos literarios son trabajados a la hora de elaborarlo. Se acuerdan de las llamadas *figuras literarias* que también trabajábamos en algunos textos, ¿no es cierto? La llamada metáfora, símil, ¿recuerdan?, ya, son algunas de las figuras literarias que emplean los textos literarios. En cambio, un texto que no es literario está trabajado con un lenguaje que es... es formal, perdón, un lenguaje más cotidiano, ya, más de la vida diaria, ya, no se trabaja, se acuerdan del lenguaje denotativo y connotativo, también hemos hablado. El lenguaje denotativo ¿dónde lo encontraban?
- Estudiante K* 173. Verbalmente...
- Docente* 174. Ya, por ejemplo, estaremos utilizando un lenguaje cotidiano, un lenguaje denotativo...
- Estudiantes* 175. Sí.
- Docente* 176. Hemos trabajado lo que es un lenguaje denotativo, ¿se acuerdan del diccionario?
- Estudiantes* 177. Sí.
- Docente* 178. ¿Se acuerdan? El significado de una palabra lo podemos encontrar en el diccionario. Pero, si quieren trabajar una palabra van a emplear otro tipo de expresiones. Se les llama *recursos retóricos*, pero ahí vamos a llegar luego, ya. Se acuerdan de que Estudiante H dijo: 'profesora puede ser que la piedra, la piedra puede ser hierba', ¿no es cierto?
- Estudiantes* 179. Sí, sí, hierbas.
- Docente* 180. La piedra sería un lenguaje denotativo y tal vez el poeta le da el nombre de piedra a las hierbas...
- Estudiantes* 181. Hierbas curanderas.
- Docente* 182. A las hierbas curanderas, puede ser, ¿no es cierto? Y ahí sería un *lenguaje connotativo*.
- Estudiante K* 183. Un medicamento.
- Docente* 184. También puede ser que la piedra sea un medicamento.
- Estudiante H* 185. Un mensaje.
- Docente* 186. Un mensaje le da otro significado.
- Estudiante J* 187. Profesora, puede ser una clase de cosas.
- Docente* 188. También, exacto, le va a dar otra significación, ¿verdad? Sigamos, miren como también... ¿*Qué es el género lírico*? Anita, por favor, lee lo que es el género literario, el género literario son los que clasifican las obras literarias, ya.
- Estudiantes* 189. [Murmullo]
- Docente* 190. El género lírico, narrativo y dramático, lee, por favor, el lírico.
- Estudiante N* 191. [Estudiante N empieza a leer].
- Docente* 192. Muy bien, Estudiante N, lee el género narrativo...
- Estudiante N* 193. Es el género literario donde nos narran hechos ficticios.
- Docente* 194. ¿Qué es *ficticio*?
- Estudiante K* 195. Que no existen, fantasiosos.

- Docente* 196. Que no existen, ¿no es cierto?
- Estudiante N* 197. [Lee el texto].
- Docente* 198. ¿Y qué es el *género dramático*? A ver, por favor, Estudiante Ñ, el género dramático, a ver lee...
- Estudiante Ñ* 199. [Lee el texto]
- Docente* 200. Vamos generando en su cuaderno un esquema, con lo que hemos visto.
- Estudiante L* 201. Con este cuadro.
- Docente* 202. Sí, con ese cuadro.
- Estudiante K* 203. Profesora, ¿lo copiamos?
- Docente* 204. No, no me van a copiar al pie de la letra, *me van a elaborar un mapa*, ya, de lo que hemos trabajado, vamos, rapidito, nada más. Y luego hacemos de lo que hemos visto.
- Estudiante K* 205. ¿Un mapa?
- Docente* 206. Sí, un mapa. A ver, ¿qué podrían como título?
- Estudiante K* 207. Género literario. ¿Cualquier mapa?
- Docente* 208. Sí, cualquier mapa. ¿Qué es un género literario? Estoy preguntando para ayudarlos. ¿Y cuál sería la clasificación?
- Estudiantes* 209. [Murmullo]
- Docente* 210. Primero, colocarían género literario, el título, los tres grupos, ¿cuáles son?
- Estudiantes* 211. Lírico...
- Docente* 212. Ya, con la significación de cada grupo trabajen con palabras claves, en cada grupo, muy bien, empezamos, género lírico, ¿qué palabras claves escogerían de género lírico?
- Estudiante L* 213. Son las que pertenecen a obras, obras en prosa...
- Docente* 214. Son las que pertenecen a obras, obras en prosa. ¿Qué más?
- Estudiantes* 215. [En coro] El autor expresa sus sentimientos.
- Docente* 216. El autor expresa sus sentimientos.
- Estudiantes* 217. [En coro] Las emociones, situaciones.
- Docente* 218. Dos puntos, muy bien, ahí está reluciendo, está reluciendo alguna palabra, como es enumerativo, ¿no es cierto?, estamos colocando a los sentimientos [silencio]. ¿Qué es el género narrativo? A ver, ¿qué ideas extraerían de ellas?
- Estudiantes* 219. [Murmullos, dan sus diferentes opiniones].
- Docente* 220. Pertenecen obras...
- Estudiantes* 221. [En coro] Obras literarias.
- Docente* 222. Muy bien, esa sería una idea, ¿no es cierto? Apliquen sus macrorreglas, chicos, ya.
- Estudiante O* 223. Para ello se puede realizar de diferentes maneras.
- Docente* 224. Acuérdense de las macrorreglas, chicos, ya lo hemos visto. De ello vamos a aprender a tomar notas. Y en la segunda oración, qué colocarían. Vamos a realizar. A ver, Estudiante O, ¿qué es el género lírico?
- Alumna* 225. Es el que pertenece a las obras...
- Docente* 226. Según la idea, dime Estudiante K.
- Estudiante K* 227. El narrador utiliza todo como...
- Docente* 228. El narrador utiliza todo como elocución, declaración, conclusión.
- Estudiante K* 229. Como elocución, declaración, conclusión.
- Docente* 230. Muy bien, cuando ustedes enumeren pueden colocar también dos puntos, ya. ¿Y la tercera es el género dramático?
- Estudiante K* 231. Es aquel es... [Estudiante K lee lo que dice el texto].
- Docente* 232. Es lo que representa personajes, ¿qué representan?
- Estudiante K* 233. El narrador, el usuario, el movimiento...
- Docente* 234. Nada más no tiene que poner todo. Y todavía hay que agregar los subgéneros literarios. Para agregar, Estudiante J, ¿qué es un género literario?

- Estudiante J* 235. Es un... [Estudiante J lee la información del texto].
- Docente* 236. Ya, de acuerdo a... Se acuerdan cuando el Estudiante A dijo: ‘profesora, ese es un texto narrativo’, y yo le dije: ‘¿por qué?’, ‘ah, porque hay personajes, ahí habría un diálogo’, ¿recuerdan? Muy bien, hay acotaciones, hay actos, entonces se clasifican las obras literarias de acuerdo a las características, ya, de cada una de ellas, lo narrativo, es la que cuenta que narra hechos. Algunas ideas él ha escrito, lo que él cree, sus ideas, miren, los *subgéneros líricos*, están divididos en composiciones mayores y menores, luego están. A ver, chicos, el género narrativo, a ver, chicos, un ratito. Primero, encontramos géneros líricos subdivididos en composiciones mayores y menores, y en género dramático, algunos son mayores y menores. Estudiante H y su compañera, pero vamos a seguir acá, ya, para que lo puedan agregar, agréguele, van a colocar en la parte de arriba los subgéneros de los líricos, a través de églogas, oda, le van agregando a su mapa y lo van extendiendo. Vamos, con tres minutos es suficiente, vamos al esquema que ustedes han trabajado, agréguele los subgéneros, en lo géneros líricos, la égloga, oda y la sátira.
- Estudiante H* 237. Este.
- Docente* 238. ¿Entendiste?
- Estudiante H* 239. Aquí dice “égloga”.
- Docente* 240. Elaboraron un esquema y dentro de ese esquema hay clasificaciones o agréguela. Les voy a colocar mejor las no verbales y ustedes colocan cuatro subgéneros. Del género lírico escogen unas cuatro y le colocan su clasificación. Unas cuatro más o menos...
- Estudiante L* 241. Ya...
- Docente* 242. Diles a tus compañeros que vengan rápido para tomarles la práctica. Escojan cuatro de los géneros narrativos.
- Estudiante L* 243. Este...
- Docente* 244. No, el género lírico ya pasó. Ahora estamos en género narrativo y falta el género dramático. Ya está.
- Estudiantes* 245. [Murmullos]
- Estudiante L* 246. Ya está, ya está.
- Docente* 247. ¿Ya está?
- Estudiante L* 248. No todavía, no todavía.
- Docente* 249. Aquí está el narrativo para los que les falta copiar. Recuerden que esa información la puedo ver también en la página que tenemos. Aquellos que tienen Internet en casa, ya.
- Estudiante K* 250. Ya está, ya.
- Docente* 251. ¿Ya está?
- Estudiante K* 252. No, no.
- Docente* 253. Muy bien van a tener un trabajo para analizar en la biblioteca del colegio. A ver, van a visitar la biblioteca escolar de la institución. ¿Quién trabaja en la biblioteca?
- Estudiantes* 254. [En coro] El bibliotecario, el bibliotecario.
- Docente* 255. Bien. En los tiempos que tengan ustedes durante esta semana, el día sábado, de aquí tenemos clases el día martes, ¿verdad? Ya, voy a coordinar para que el día sábado visiten la biblioteca y van a trabajar en parejas. A ver, por ejemplo, se van uniendo entre dos y ambas van a realizar obras literarias de acuerdo a las características. Cuando uno va a una librería no sé si ustedes han visto que en las librerías hacen esto: primero, lo observan o se van de frente a pedir *El Principito*: ¿tiene la obra *El Principito*?, y les dan. Por eso, vamos a hacer algo más. Entonces, ustedes van a ir y van a solicitar de dos a tres obras, y el profesor les va a entregar las tres obras, entonces ustedes las

van a revisar de acuerdo a la características y dirán ¿este es un texto narrativo? porque narra, y más o menos así, de acuerdo al texto. Y las van a ir ubicando. Ahí dice título de la obra, por ejemplo *El Principito*, tienen que escribir ahí *El Principito* y el autor Anthony de Saint-Exupéry. Entonces, un ejemplo, Paco Yunque, Paco Yunque, eh, ¿pero quién lo escribe?, ¿cuál sería el género?

- Estudiante K* 256. Narrativo.
- Docente* 257. Muy bien, narrativo.
- Estudiante K* 258. ¿Para el sábado?
259. Sí, para el sábado. También solo son tres obras de la biblioteca, sí tres obras, nada más. Por favor, no vale copiarse, por favor, porque en la biblioteca hay muchas obras y yo me voy a dar cuenta. En un tiempo con la profesora Coordinadora compramos cerca de 500 obras, entonces hay una variedad de obras, aparte que el Ministerio de Educación ha entregado muchas obras. Entonces, tres en la biblioteca, del 4 hasta el 7, van a buscar en la biblioteca de su casa o del vecino, obras, necesito que ustedes tengan las obras en sus manos. Ahí les dicen que yo les he dejado esa tarea, ahí les dicen. No vale engañarse ustedes a sí mismos, ya, van a la biblioteca, muy bien, y tres les van a preguntar a personas que conozcan, ¿mayores, no?, que conozcan algún título de una obra, de lo contrario ustedes investigan, ya, a ver, esas personas pueden ser, pero las tres últimas, una que sea narrativa. ¿Cuáles son los textos literarios?
- Estudiantes* 260. [En coro] Narrativos, dramáticos y líricos.
- Docente* 261. Chicos, con los géneros literarios. *Voy pasando lista. ¿Cuál fue el objetivo de la clase?*
- Estudiante K* 262. Conocer los géneros literarios.
- Docente* 263. ¿Cuáles son esos géneros literarios?
- Estudiantes* 264. Narrativo, lírico y dramático.
- Docente* 265. Jovencitos, miren esta clasificación, esta es una clasificación actual, moderna, porque antes, un ratito, ya, hay varios equipos, jovencitos, la clasificación que está frente a ustedes es un esquema sobre las características de los géneros literarios actuales. Antiguamente en lugar de género narrativo decía género épico. Según ustedes van a investigar y van a encontrar que el género literario, que en lugar de género narrativo dice género épico, y van a decir: ve la profesora nos presentó otra clasificación. Lo que pasa es que las obras antiguas se escribían de acuerdo a aquella época, por ejemplo, existían los grandes caballeros feudales, las llamadas musas inspiradoras, se escribían en verso las primeras obras, por eso fueron clasificadas épicas, y luego ya se vinieron los escritos, por ejemplo, obras narrativas en verso se consideraron en género literario de narrativa, el lírico antes era poesía, y se ha ido modificando con el poder del tiempo. Sí, existe la clasificación del género literario de antes, claro que sí. En una obra, por ejemplo *La Ilíada*, puede ser considerada dentro del grupo del género literario épico, porque sobresale un personaje que es un líder dentro de la comunidad, pero ahí vamos a llevar. *Muy bien, ¿qué es lo que hemos aprendido el día de hoy?*
- Estudiantes* 266. Lo del género literario.
- Docente* 267. Muy bien, ¿cuáles son esos géneros literarios?
- Estudiantes* 268. [En coro] Lírico, dramático.
- Docente* 269. ¿Y qué más?
- Estudiantes* 270. Los subgéneros. ¿Algunos subgéneros del texto narrativo?
- Docente* 271. ¿Algunos subgéneros del texto narrativo?
- Estudiantes* 272. [En coro] El cuento, leyenda, mito...

- Docente* 273. La canción, la leyenda, mito, cuentos, relatos, anécdotas, novela, ¿y el género lírico?
- Estudiantes* 274. [En coro] La égloga, la oda...
- Docente* 275. A ver, ayuda, un ratito, a ver. ¿Y en el género dramático? A ver, quiere participar su compañera.
- Estudiante O* 276. La comedia, el drama, la tragedia.
- Docente* 277. ¿Alguien anotó algo más?
- Estudiantes* 278. [Murmullo]
- Docente* 279. Muy bien, ahora construyan ¿qué es un género? Vamos de acuerdo a lo que ustedes han aprendido, vamos, ¿qué es un género literario? ¿Estudiante H, terminó?
- Estudiante O* 280. Profesora, ¿puedo ir al baño?
- Docente* 281. Ya les he dicho que no pueden ir al baño. Eso es lo que ha dicho el profesor. Vamos construyendo lo que es un género literario de acuerdo a lo que han aprendido, en su cuaderno. ¿Qué es un género literario? ¿Qué es un género literario? ¿Ya terminaron? Los que están jugando son los primeros en ser llamados porque se supone que ya están jugando. De acuerdo a lo que se ha dicho, ¿qué es un género literario? Se ha pedido que vayan construyendo qué es un género literario. ¿Qué hacías ahí afuera, Estudiante O? Pasa, por favor, ¿qué es un género literario? Ya está, están construyendo, Estudiante A, ¿qué es un género literario? De lo que has aprendido y has escuchado. Empezamos, a ver, Estudiante I, a ver, lee tu idea, definición de Estudiante I, Estudiante M, ¿dónde está? Ya, lee, por favor, Estudiante O.
- Estudiante O* 282. Aquí profe...
- Docente* 283. Lee, por favor, lo que es un género literario.
- Estudiante O* 284. Todavía no lo hago, profe.
- Docente* 285. ¿Quién ha elaborado su definición sobre género literario? A ver, Estudiante N...
- Estudiante K* 286. Estudiante N [risas].
- Estudiante O* 287. Es una *clasificación de textos*.
- Docente* 288. Es una clasificación de textos. ¿De qué tipo de textos?
- Estudiantes* 289. [En coro] Líricos, dramático y narrativo.
- Docente* 290. A las obras literarias, ya, a ver agrégalas. A ver, Estudiante H, también levantó la mano para hablar. A ver, Estudiante H.
- Estudiante H* 291. ¿Qué es un género literario? Es *el género donde se clasifican las obras de género dramático, narrativo y lírico*.
- Docente* 292. De acuerdo a qué se clasifican | ¿considerando qué?
- Estudiantes* 293. [En coro] *Características*.
- Docente* 294. *Características propias* ¿no es cierto? A ver, Estudiante A...
- Estudiante A* 295. A ver los géneros líricos...
- Docente* 296. Los géneros líricos, no, los géneros literarios...
- Estudiante A* 297. Ah, ya, los géneros literarios. [Estudiante A da lectura de su idea].
- Docente* 298. Ya está completo, ahí habría que agregar lo que ya le agregaron tus compañeros. Tú, hijo, estoy dando participación a quienes no lo han hecho para agregar ideas. A ver...
- Estudiante N* 299. [Estudiante N da lectura de su idea].
- Docente* 300. Ya, a ver, Estudiante N, hay que agregar también lo que van diciendo sus compañeros. El día de mañana, ¿tenemos clases, no? Verdad, dejen el inmobiliario como ha estado. Nos vemos.

Registro de campo 2

Interacción formativa comunicativa Sesión de aprendizaje en Comunicación Tema: “Dialogamos sobre la tradición”

Grado y sección	: 2.º “B”.
Sujetos formativos	: 1 Docente y 19 estudiantes.
Lugar	: Institución Educativa Secundaria “San Martín”, Lambayeque.
Fecha	: Miércoles, 29 de noviembre de 2017.
Hora	: 9.00 h – 10.30 h.
Minutos	: 90’.
Soporte material	: Grabación en audio.
Registrador	: Christian Sonco Chero, colaborador.
Transcripción	: Yeselita Sánchez Pintado, colaboradora.

Sujetos formativos	Turnos
<i>Docente</i>	1. Te ubicas con el grupo que vas a salir en la unidad, porque esta es la pregunta, ya, tiene que estar realizada.
<i>Estudiante A</i>	2. Ah, ya.
<i>Docente</i>	3. Buenos días, chicos.
<i>Estudiantes</i>	4. Buenos días, profesora.
<i>Docente</i>	5. ¿Alguno de ustedes tiene el significado de <i>guion</i> ?
<i>Estudiantes</i>	6. No, no...
<i>Docente</i>	7. Entonces, cada grupo me va a buscar, ahorita, el significado de <i>guion</i> . Vamos a realizar la oración.
<i>Estudiantes</i>	8. [En coro] Padre Nuestro... [realizan la oración del Padre Nuestro y el Ave María]
<i>Docente</i>	9. ¿Han traído sus libros? Ahora revisen sus cuadernos y entre ustedes miren lo que les he dejado [...]. El profesor [Christian] va a estar el día de hoy y esta semana observando la clase, para ver cuál es la participación que tienen ustedes en la clase conmigo, ya, pero después, la otra semana, va a visitarnos, no a observarnos, sino a hacer un trabajo, ya.
<i>Estudiantes</i>	10. [Murmullo].
<i>Docente</i>	11. Saquen su cuaderno de <i>Comunicación</i> . El día de hoy, el profesor Christian nos va a acompañar y va a observar el desenvolvimiento que tienen ustedes en la clase. La semana pasada hemos terminado lo correspondiente a la segunda unidad. Ustedes participaron de una [representación] teatral Entonces, el día de hoy, representando, no todos me han entregado sus guiones teatrales... les espero antes de comenzar a poner los sellos... pero sí los trabajaron acá... de eso sí tienen nota. Pero [sucede un inconveniente] vuelvo a repetir, ya, el profesor Christian ha venido a observar el desenvolvimiento de ustedes, ya. No solo el día de hoy va a venir a analizar y observar... Les seguía diciendo que la semana pasada hemos terminado la unidad, y si bien representaron ustedes y den nota del desarrollo teatral, donde tenían que entregar su guion listo. El diseño, listo, pero no me han entregado... pero hasta el día de mañana para que me entreguen sus trabajos. Ahora, vamos a empezar con una cuarta unidad, una cuarta unidad, en esta cuarta unidad, terminemos aprendiendo lo que propone el Ministerio de Educación y el público favorecido son ustedes. La unidad se llama [pausa larga]

- el día de hoy, como ya lo hemos estado viendo, deja de estar moviendo el inmobiliario, ya, la cuarta unidad se llama “Perú país de tradiciones”. ¿Qué significa que una unidad va a tener doce sesiones? Se acuerdan de la tercera unidad. ¿Cuántas sesiones hemos realizado? ¿Cuántas trabajamos?
- Estudiante B* 12. Doce.
- Docente* 13. Muy bien, doce.
- Estudiante C* 14. Diez.
- Docente* 15. Diez, ¿no es cierto? Esta vez vamos a tener doce sesiones que trabajar y el producto que van a usar van a tener como principal... van a hacer una antología, antología comentada, antología comentada, alguna pregunta...
- Estudiante D* 16. ¿Qué es una *antología*? ¿Y qué es *comentada*?
- Docente* 17. Muy bien, ¿qué es una *antología*? ¿Y qué es *comentada*? ¿Cómo sabes? ¿Qué significa *comentada*?
- Estudiantes* 18. *Comentada* es cuando está en el relato y dos personas están hablando. Y los actores...
- Docente* 19. Los actores, las personas, ¿pueden hacer un comentario?
- Estudiantes* 20. Sí...
- Docente* 21. Exacto, uno primero, para poder comentar, uno primero tiene que...
- Estudiantes* 22. ... que leer, leer.
- Docente* 23. Leer, conocer, saber, muy bien, observar. Chicos, recuerdan ¿cómo, ustedes, construyeron, ustedes, su guion teatral?
- Estudiante D* 24. Observando...
- Docente* 25. Observando. ¿Qué más?
- Estudiante B* 26. Pensando...
- Docente* 27. Pensando, creando, ya, y ¿cómo supieron? A ver, chicos. ¿Cómo sabrían que es una acotación? Tiene que ir de esta forma, incluir los personajes, la raya. ¿Cómo sabían que tenían que emplear todos esos elementos? Muy bien, ahí recuerdas lo que dice tu compañero y tú, a ver, repítelo, repítelo.
- Estudiante D* 28. Hemos aprendido a cómo emplear una acotación.
- Docente* 29. Porque aquí hemos aprendido a cómo emplear una acotación, las rayas, los parlamentos. Claro, ustedes sabían también que algunos sí y otros no, ¿verdad?, muy bien, ahora estamos viendo...
- Estudiante B* 30. La estructura del texto.
- Docente* 31. Claro, la estructura del texto. Y todas las sesiones van a estar encaminadas para poder aprender para que ustedes tengan que... tengan que salir con un producto grande que es una *antología comentada*. ¿Alguna pregunta? Dime, hijo.
- Estudiante E* 32. Cada sesión tiene un producto.
- Docente* 33. Claro, cada sesión tiene un producto, ya, y lo van a ver, se construye siempre un producto pequeño. Pero todos esos productos ayudan a que ustedes al final de la unidad tengan una *antología comentada*, como ya me dijeron que es comentada, porque hay que aprender, ¿se acuerdan de la expresión? Nadie puede...
- Estudiantes* 34. ... tiene que ver una estructura constructiva.
- Docente* 35. Exacto, tiene que ver una estructura constructiva, pero primero tengo que saber conocer, enterar, no porque me dijeron. Ahora, vamos a ver lo que me dijeron ustedes, ustedes me van a decir, en su casa, me imagino que aún lo tienen ustedes, un texto de color moradito, ¿se acuerdan cómo se llama?
- Estudiantes* 36. *Antología literaria*.
- Docente* 37. Muy bien *Antología literaria*, algunas tareas que les he dejado les he estado revisando y algunos no han tenido todo, pregunto, a partir del texto que tienen en su casa que se llama *Antología literaria*. ¿Qué es una *antología*?
- Estudiante B* 38. Es un conjunto de textos, de lecturas de textos, es solo uno...

- Estudiantes* 39. No.
- Docente* 40. Son varios, ¿no es cierto? A ver, dime...
- Estudiante F* 41. Cada uno tiene un texto con diferentes personajes y escenarios de diferentes autores.
- Docente* 42. De diferentes autores, muy bien, entonces díganme, ustedes, muy bien, de ahí vamos a ir, por ahí, y lo vamos a encajar con lo que dijo tu compañero. Entonces, ahora díganme, ya que me pueden definir qué es una *antología*... *antología comentada*.
- Estudiante F* 43. Es una variedad de cuentos.
- Docente* 44. Ya, ¿y quiénes van a ser los autores? Solo ustedes van a tener sus textos y van a empezar a comentar acerca de ellos. La sesión no tiene mucho que ver con crear un guion teatral, sino más bien, leer textos creados por otros autores, ya, y que luego ustedes con la producción y los diferentes aspectos, eh, poder comentar, ya pero eso es al final, primero tiene que ver, como ustedes lo han dicho, en ver cómo aprendieron a cómo lograr su texto teatral. Sí, muy bien, ahora, eh, la pregunta es ¿qué es una *tradición*? A ver, dime, ¿qué es una tradición? Díganme, vayan anotando las ideas que digas sus compañeros. A ver...
- Estudiante F* 45. La *tradición* es aquella que tiene que ver con la cultura y que se transmiten de generación en generación...
- Docente* 46. De generación en generación se van dando, muy bien, escríbanlo. Un segundo para poder repetir algo, Estudiante G...
- Estudiante G* 47. Son acciones que se realizan en la cultura.
- Docente* 48. Muy bien, son acciones que se realizan en la cultura. Y esas acciones son siempre, ¿sí?
- Estudiante B* 49. Tienen fechas...
- Docente* 50. ¿Y a qué se refieren con que “tiene fechas”? Son acciones que se dan en determinadas fechas. Anoten lo que dice su compañero, no es para repetir, escuchen lo que dice su compañero, son acciones que se dan en determinadas fechas. Muy bien...
- Estudiante G* 51. Una pregunta...
- Docente* 52. Dime, Estudiante G...
- Estudiante G* 53. Acerca de la tradición, profesora. Dos tradiciones de diferentes familias se pueden unir...
- Docente* 54. ¿Las tradiciones de diferente familia se pueden unir?
- Estudiante G* 55. ¿Quiere decir que lo abuelos de tu papá con los de tu mamá se pueden unir?
- Docentes* 56. Me preguntas a mí...
- Estudiantes* 57. Sí, profesora...
- Docente* 58. Sí, y eso lo van a decir ustedes aquí, ya muy bien, cuando... a ver, escuchemos a Estudiante F...
- Estudiante F* 59. Si bien es cierto la tradición son costumbres y eventos diferentes...
- Docente* 60. Son costumbres y eventos de diferentes culturas, claro, voy a generar una idea, como pregunta. Mencionala...
- Estudiante F* 61. Son hechos que van pasando a las culturas...
- Docente* 62. Miren, son hechos que van quedando de generación en generación...
- Estudiante F* 63. Por hechos que nos dejaron nuestros antepasados...
- Docente* 64. Por hechos que nos dejaron nuestros antepasados. ¿Qué tipos de hechos? A ver...
- Estudiante F* 65. Por ejemplo, bailar, cantar...
- Docente* 66. Cantar, pero qué parte de la cultura, porque la cultura es bien extensa, ya... la gastronomía. Anótenlo: baile, música, platos típicos, vienen a ser parte de la gastronomía, la vestimenta, ¿qué más?
- Estudiante B* 67. Cómo se maquillaban...

- Docente* 68. Muy bien, cómo se maquillaban, el idioma, su forma de ser, ya...
- Estudiante A* 69. Su forma de actuar...
- Docente* 70. Pero, díganme en general, no específicos, ¿qué tipos de costumbres?
- Estudiante B* 71. Los bailes, las danzas...
- Docente* 72. Ya, ¿los bailes, las danzas? ¿Y qué más?
- Estudiante B* 73. La cultura...
- Docente* 74. La cultura, pero la cultura es muy grande. A ver, vamos a ver en el colegio secundario “San Martín” se decide... recién celebró algo...
- Docente y estudiantes* 75. La festividad de San Martín de Porres.
- Docente* 76. Las festividades religiosas es propio de la costumbre del colegio “San Martín”... influirá en el colegio de acá de al lado, quizás, no sabemos, habría que ir a preguntar...
- Estudiante H* 77. Santa Rosa, Santa Rosa...
- Docente* 78. Santa Rosa celebrará San Martín. Ahí está, miren ustedes...
- Estudiante H* 79. Cada costumbre del colegio también...
- Docente* 80. Ahora, díganme, chicos, de lo que vamos a hablar el día de hoy, de...
- Estudiante H* 81. ... de las tradiciones...
- Docente* 82. ... de las tradiciones, pero el propósito es... renovados sobre la tradición es el título... renovados por la tradición, eso vamos a ver, sobre las tradiciones, ya, renovados sobre las tradiciones... ese es el título de la clase del día de hoy. ¿Qué tenemos que hacer? Dialogar, ¿no es cierto?
- Estudiante I* 83. Dar nuestras opiniones, profesora, conversamos...
- Docente* 84. Conversamos. Hay una diferencia entre *conversar* y *dialogar*...
- Estudiante J* 85. Yo, yo, yo...
- Docente* 86. A ver, ¿quién se acuerda?
- Estudiante J* 87. Dialogar es algo más preparado y conversar es algo de la vida diaria...
- Docente* 88. ¿Está bien? Sí. ¿Alguien tiene otra característica? ¿Están de acuerdo? Muy bien, tienen semejanza, muy bien, Alumno J.
- Estudiante K* 89. El diálogo es más interrumpido, y en la conversación es otra forma de hablar...
- Docente* 90. Exacto.
- Estudiante J* 91. El diálogo respeta las opiniones de cada persona. La conversación es más cercana.
- Docente* 92. La conversación es como algo más cercana, ¿no? Y recordemos que ambas se aplican los principios de la comunicación, entre ellos, la cortesía, que es el respeto. ¿Se acuerdan? La cooperación, cuando están conversando el otro responde del tema de conversación, ¿verdad, Estudiante J? Sí, está muy bien. Ahora, tenemos que reforzar lo que ustedes han dicho y los vamos a ver, tenían toda la razón, ya, vamos a entregar algunos libros y vamos a ir leyendo, cinco nada más, nos vamos a ir a la página 182, 182. Gracias, Estudiante L y Estudiante M, por favor, entégale un libro a ellos para que vayan captando la idea de la temática, ¿no es cierto?, una acción. Vamos, página ciento, ciento, 182...
- Estudiante L* 93. Profesora, aquí está diferente...
- Docente* 94. Bueno, sí, también les toca “Perú, país de tradiciones”, también es, ¿qué les parece las imágenes?
- Estudiante A* 95. Bonitas.
- Docente* 96. Bonitas. A ver, arréglenle, un ratito, chicos, ya hablamos de los principios, a ver, a qué época les recuerda estas imágenes...
- Estudiante J* 97. Virreinato.
- Docente* 98. Al virreinato. ¿Por qué al virreinato? ¿Por los caballos? ¿Por qué más?
- Estudiante A* 99. Por la vestidura...
- Docente* 100. El vestuario y las iglesias. Por acá...

- Estudiante A* 101. El comercio...
- Docente* 102. ¿Qué pasa con el comercio? A ver, tú, para todos chicos...
- Estudiante N* 103. Las personas para vender algo...
- Docente* 104. Ya, las personas para vender algo... ¿Qué más? El comercio lo es todo, no hay mucha tecnología...
- Estudiante N* 105. Para venderlo...
- Docente* 106. Para venderlo en...
- Estudiante A* 107. Mercado.
- Docente* 108. Un ratito, señorita, qué está hablando su compañero, se vende...
- Estudiante A* 109. ... gritando...
- Docente* 110. Gritando. ¿Y cómo se llaman esos que están en el mercado? Son los llamados...
- Docente* 111. Son los llamados pregones...
- y Estudiantes*
- Docente* 112. El año pasado hicimos un concurso y lo vamos a hacer de nuevo en el aula. ¿Vamos a ver cuántos pregones hay?
- Estudiantes* 113. Cuatro, cuatro...
- Docente* 114. Para decir pregón ¿cómo lo tienen que hacer?
- Estudiantes* 115. Con rima, con rima, con letra...
- Docente* 116. Con rima, bueno el grupo de acá, en la columna de acá. Va a decir el pregón está de color celeste, el grupo de acá morado, el grupo de acá color verde, y el de aquí color amarillo. A ver, prepárense.
- Estudiantes* 117. [Comienzan a decir de manera rimada cada grupo]
- Docente* 118. Como nuestra sesión es más oral, con el propósito de lo que se puedan expresar oralmente, antes de expresar la forma del contexto. Cuando diga 3, ustedes comienzan a vender su producto: 1, 2, 3... Ustedes, cómo lo harían. A ver, empiecen...
- Estudiantes* 119. [En coro, inician a decir su rima].
- Docente* 120. Vamos a ver la columna de acá [empieza la dinámica].
- Estudiantes* 121. [Risas].
- Docente* 122. [En coro] Los pregones, ¿en qué época del Perú se mencionaba?
- Estudiantes* 123. Virreinato.
- Profesora* 124. En la llamada Virreinato, llamado también Colonia. ¿Están escribiendo, verdad? ¿Eso es lo que tiene que ver con el Virreinato y eso ha desaparecido? ¿O actualmente hay pregones? ¿Cómo se encuentran esas personas?
- Estudiante F* 125. En la calle.
- Docente* 126. Y cómo venden.
- Estudiantes* 127. [En coro] Escobillones, mazamorra...
- Docente* 128. Respetemos las participaciones. Cuando yo les pregunté cómo se dice, todos respondemos, pero cuando le pregunte a uno solo, nos ponemos en silencio, hacemos silencio para escuchar, ya, ustedes saben qué es en silencio, por lo que se le dice a la otra persona que se calle, un ratito como se dice...
- Estudiantes* 129. [En coro] Mazamorra, arroz con leche, combinado...
- Docente* 130. ¿Y cómo se dice cuándo vende mote?
- Estudiantes* 131. [En coro] Mote, mote...
- Docente* 132. Ahora pregunto, un ratito, yo quiero que en la segunda tarea solo tienen que escuchar a las personas cómo venden sus productos en la calle... Escuchar cómo se venden los productos las personas por la vía pública. Luego, tercera, actualmente si esos pregones se dan. Yo quiero que sustenten de acuerdo con lo que investiguen las características de un pregón, de los pregones de pagar, compara las formas, los pregones pueden ser considerados, muy bien, quién quiere salir con un comentario, vendiendo un producto...
- Estudiantes* 133. Yo, yo, yo, profe, profe... [bulla].

- Docente* 134. Ahí están, tienes las características de los pregones. Yo necesito que ustedes logren... ya, a ver, quién es el exponente de las tradiciones del Perú, ¿quién es el escritor de las *Tradiciones peruanas*? Este proyecto lo vamos a considerar al mayor exponente de las tradiciones peruanas y tienen que averiguar quién es Ricardo Palma, les voy a colocar una hojita, a ver, hay un título qué dice... de qué crees que trate el texto.
- Estudiante G* 135. De una señora que vende en la calle.
- Docente* 136. Una señora que vende sus productos en forma de pregón. ¿Y si fuera dentro de un texto que hechos trataría? ¿Qué hechos? ¿Qué acciones trataría? ¿Qué hechos trataría?
- Estudiante H* 137. El escenario que puede ser la calle...
- Docente* 138. Ya, el escenario puede ser la calle, un colegio, el escenario, ya, qué considerarían... comprar... como saber qué ejemplos tomar. Mientras tanto vamos a leer una tradición. Entonces, vamos a leer, traten de leer la tradición, vamos a tener que leer el texto, en la página 185, qué significa...
- Estudiantes* 139. [En coro, los estudiantes hablan en voz alta acerca del significado].
- Docente* 140. ¿Qué escritor escribió las *Tradiciones peruanas*? Saben ustedes ¿quién es el máximo exponente de las *Tradiciones peruanas*?
- Estudiantes* 141. [En coro] Ricardo Palma, Ricardo Palma.
- Docente* 142. Muy bien, muy bien: Ricardo Palma, quien escribió las *Tradiciones peruanas*. A ver, quién fue Ricardo Palma.
- Estudiantes* 143. [En coro] Un señor, un señor...
- Docente* 144. Lo acabo de decir: ¿quién fue Ricardo Palma?
- Estudiantes* 145. [En coro] Un escritor, un escritor...
- Docente* 146. ¿Cuál fue su máxima obra?
- Estudiantes* 147. [En coro] *Tradiciones peruanas*, *Tradiciones peruanas*.
- Docente* 148. Ahora saben que es un escritor, ¿de dónde?
- Estudiantes* 149. [En coro] Del Perú, del Perú.
- Docente* 150. Del Perú. ¿Y qué escribió?
- Estudiantes* 151. [En coro] *Tradiciones peruanas*.
- Docente* 152. Chicos, por eso lo vamos a considerar en esta unidad porque fue el máximo exponente de las *Tradiciones peruanas*. ¿Y tienen que averiguar quién es Ricardo Palma? ¿Quién fue simplemente Ricardo Palma?
- Estudiantes* 153. [En coro] ¿Hacemos mapa?
- Docente* 154. Ahí está en esquema, por favor, a ver, les voy a colocar una hojita de quién es Ricardo Palma. A ver, a ver, hay un título en la pizarra qué dice...
- Estudiantes* 155. [En coro] Hablando de la...
- Docente* 156. A ver, qué podemos ver en las imágenes del texto...
- Estudiantes* 157. [En coro] Un señor vendiendo.
- Docente* 158. Un señor vendiendo ¿qué? Y a una señora que vende en una calle...
- Estudiantes* 159. [En coro] Vende producto.
- Docente* 160. Ah, una señora que vende sus productos en forma de pregón. Si ustedes ven eso ¿de qué trataría? Ustedes, de acuerdo al texto, ¿qué hechos?, ¿qué acciones trataría? Dime, Estudiante F.
- Estudiante F* 161. El escenario puede ser la calle.
- Docente* 162. Muy bien. El escenario puede ser la calle. ¿Qué más?
- Estudiante J* 163. Un colegio.
- Docente* 164. Muy bien, un colegio, pero qué hechos considerarían...
- Estudiante J* 165. Vender.
- Docente* 166. Vender.
- Estudiantes* 167. [En coro] Comprar.

- Docente* 168. Comprar. ¿Cómo saber si las clasificaciones tenían que ver con el texto? Nos vamos a dirigir a la página 184. Vamos a leer una tradición. ¿En qué va a consistir?
- Estudiantes* 169. [En coro] Ricardo Palma, Ricardo Palma.
- Docente* 170. Antes de leer, antes de leer la tradición llamada “La calle de la Manita”, vamos a tener que leer el glosario, estábamos diciendo, acabo de decir, al lado izquierdo la página 185 hay un glosario. ¿Pregón? ¿Qué significa?
- Estudiantes* 171. [Todos comienzan a leer].
- Docente* 172. ¿Qué significa *lo revés*?
- Estudiantes* 173. [Todos comienzan a leer].
- Docente* 174. ¿Y qué es *oscilar*?
- Estudiantes* 175. [Todos comienzan a leer].
- Docente* 176. A ver y qué significa oscilar. Recuerden que el significado también lo podemos identificar de acuerdo al contexto, opinar, efectuar movimientos como vaivén, a la manera de un templo o cuerpo colgado, ¿qué es *vaivén*?
- Estudiante Ñ* 177. Un movimiento
- Docente* 178. Un movimiento. Muy bien, chicos, ¿cuántos párrafos tiene ese texto?
- Estudiantes* 179. Nueve, diez, ocho.
- Docente* 180. Yo voy a leer los dos primeros y me van a seguir seis alumnos más, ya. Bueno, tú, por favor, déjeme que yo escoja. Yo les doy participaciones aparte de su nota de trabajo. Tú vas a leer, hija, el tercer párrafo, tú el cinco, [tú] el seis. Un ratito. Por acá, el siete, y [tú] el ocho. Atentos, porque van a tener que responder algunas preguntas y escribanlas primero en su cuaderno. Si quieren lo hacen tipo un esquema o pregunta-respuesta. Pregunta, ¿qué sucedió, qué sucedió? Tranquilos, chicos, ¿en qué época sucedió? Tercero, ¿en qué lugar sucedió? Repito, ¿qué sucedió? ¿En qué época sucedió? ¿En qué lugar sucedió? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué acciones sucedieron? ¿Cuál fue el desenlace? Es decir, ¿en dónde termina? ¿Cuál es su opinión acerca de los hechos? ¿Cuál fue su opinión de los hechos? Entonces, empezamos. Todos leyendo su texto en... empezamos, la calle de la Manita, estén atentos, ya, a ver, señorita... avancen, la calle de la Manita...
- Docente* 181. [La profesora comienza a leer el texto].
- Estudiantes* 182. [En coro] [Empieza a leer una Estudiante el segundo párrafo. Sigue la lectura otra estudiante. Y a así, sucesivamente, cada estudiante lee los párrafos asignados hasta terminar el texto].
- Docente* 183. Ahora, bueno, la tradición fue escrita por Ricardo Palma. A ver, vas preguntando: primera pregunta, ¿qué sucedió?, ¿qué sucedió? A ver, chico; vamos, [tú]...
- Estudiante O* 184. [Comienza a hablar Estudiante O].
- Docente* 185. A ver, quién resume lo que dijo [su compañero], que había un rumor y la gente lo iba tomando en serio, como si fuera algo real. Por favor, los jóvenes que participen háganlo para todos, por favor, alcen la voz. A ver, vamos a la segunda pregunta. ¿En qué época sucedió? ¿En qué época sucedió Estudiante P? Se refiere, ¿les he preguntado año, no?
- Estudiante P* 186. ¿Época? A mediados del siglo pasado.
- Docente* 187. Puede ser, a mediados del siglo pasado, o en la época donde no existía la luz...
- Estudiante P* 188. ... el alumbrado público.
- Docente* 189. O el alumbrado público, muy bien, cuando se alumbraba con velas, ¿qué hacía el pulpero?
- Estudiantes J y L* 190. Vendía las velas.
- Docente* 191. Ya vendía las velas.
- Estudiante J* 192. ¿Para qué llegaban las personas a la pulpería?

- Docente* 193. Para encender las velas, ya, es decir, que se habían organizado en ese tiempo.
- Estudiante J* 194. Es una tienda.
- Docente* 195. Exacto es una tienda, de forma denotativa, ahí en el texto nos da a entender que las personas iban... se habían organizado... porque les proveían de fuego... exacto, el criado es el que iba a solicitarlo... ¿Qué es un criado? Un sirviente, un empleado, aquel que apoya en la chamba. Tercera pregunta, ¿qué es?
- Estudiantes* 196. ¿En qué lugar sucedió? ¿En qué lugar sucedió?
- Docente* 197. ¿En qué lugar sucedió? ¿No es cierto? Hablamos del lugar donde sucedió. Podemos decir que en la vía pública, siguiente pregunta...
- Estudiante I* 198. ¿Quiénes son los personajes?
- Docente* 199. ¿Quiénes son los personajes? Vamos, uno me va a decir, uno, del texto...
- Estudiante I* 200. Pulpero.
- Docente* 201. El pulpero, muy bien, por acá...
- Estudiante I* 202. La Manita...
- Docente* 203. ¿De quién es la tradición? Se acuerdan el trabajo que hicimos... Si citamos a la Manita, de quién vamos a hablar...
- Docente* 204. Los vecindarios de la comunidad, muy bien, ya, a ver, Estudiante I, vamos escribiendo todos el pulpero, si la clasificación de dónde...
- Estudiante H* 205. El criado...
- Docente* 206. Muy bien, el criado quién era el que iba y venía, el pulpero, ya lo dijeron pero está bien, qué significa "jubileo", son personajes...
- Estudiante J* 207. No, eran cuando en la tienda...
- Docente* 208. En aquella época eran... iban a [la] tienda. Por ejemplo, nosotros éramos "los soldados" [alusión a la frase inicial del texto objeto de lectura: "*Al costado del colegio Espíritu Santo, donde hoy se educan soldados...*"], pregunta, pregunta: ¿qué acciones sucedieron?, ¿qué acciones sucedieron? De forma ordenada, ya, chicos, es una narración lineal. Vamos, chicos, muy bien, primera acción, Estudiante J.
- Estudiante J* 209. Es en forma consecutiva...
- Docente* 210. Ustedes lo van ordenando, vamos...
- Estudiante J* 211. La gente que iba pasando...
- Docente* 212. Muy bien, la gente que pasaba por el nicho donde se encontraba la Manita...
- Estudiante* 213. Teacher, ¿cuál es eso dónde el pulpero alumbraba a la...?
- Docente* 214. ... ¿que el pulpero alumbraba? ¿Está bien?
- Estudiantes* 215. Nooo...
- Docente* 216. A ver, el pulpero era el que proporcionaba luz a los vecinos. Pónganlo en forma como lo van indicando. A ver, alguien más...
- Estudiante I* 217. Eran rumores...
- Docente* 218. Qué existía un rumor, se rumoreaba que existían o que se veía una mano con garras, ¿verdad?
- Estudiante J* 219. Ellos se iban a investigar también...
- Docente* 220. Se iban a investigar, sería curiosidad, dime Estudiante P...
- Estudiante P* 221. Eran personas que pasaban por la calle...
- Docente* 222. Personas que pasaban por la calle para confirmar el rumor, lo que decía su compañero P... A ver, un ratito, ya, a ver, Estudiante P dice, dónde está... en el quinto. Por favor, ayúdame a ubicar en el párrafo uno, dos, cuarto... seis. Vamos leyendo, por favor, esa parte. [La docente lee]. Esta es una figura literaria que utiliza el escritor para indicar que lo dejaban *como Adán*. ¿Cómo andaba Adán?
- Estudiantes* 223. [En coro] Desnudo.
- Docente* 224. ¿Si me entendieron? A ver, siguiente pregunta, para todos, escucharon, un ratito, chicos, traten bien, normas de comprensión...

- Estudiantes* 225. [En coro] ¿Cuál fue el desenlace?
- Docente* 226. ¿Cuál fue el desenlace? Ya cuál es el desenlace, ya, listo, en qué termina el texto, Estudiante E...
- Estudiantes* 227. [En coro] Como en el centro de la lámpara, uno se coló, porque su reflejo era como una mano...
- Docente* 228. Eso es lo que dice el texto, ¿por qué creen que el brillo de la mano?, querían tomarlo, para qué, ¿y en qué momento se veía la manito prendida?
- Estudiantes* 229. [En coro] En todo momento...
- Docente* 230. ¿Entonces por qué rompieron el vidrio? ¿Para que no vieran la mano y no sea [...] más grande el rumor? Además, van a creer acerca del rumor. ¿Y qué hicieron las otras personas? ¿Querían luz, no?
- Estudiantes* 231. [En coro] Sí...
- Docente* 232. Se pusieron el papel...
- Estudiante I* 233. Para que cuando lloviera no se apagarán con el viento...
- Docente* 234. Exacto, ¿y en qué termina el texto? Para qué nos cuenta el autor acerca de esa historia del rumor en determinado nicho, explicándonos en el nombre de... Ahora sería otra pregunta para la actualidad, nos dicen que existen rumores. ¿Qué opinan ustedes acerca de esas tradiciones? A ver qué opinan...
- Estudiantes* 235. [En coro] Los rumores son las causas de lo que se hablan de la realidad.
- Docente* 236. ¿Qué opinas, Estudiante M?
- Estudiante M* 237. Es una decisión...
- Docente* 238. Que al tener rumores podemos tener una decisión. Algo más, qué opinan acerca de la tradición de Ricardo Palma acerca de un rumor que se fue creando de la luz... y que un vidrio se veía una mano grande, peluda y pelada... qué opinan sobre ello.
- Estudiante J* 239. A mí me encanta.
- Docente* 240. A ti te encanta. ¿Por qué?
- Estudiante L* 241. Porque es un género teatral.
- Docente* 242. Un género teatral. A ver, ¿qué es lo que más te gustó de lo de la manito? Ya, ¿ustedes creen en rumores?
- Estudiantes* 243. [En coro] Nooo...
- Docente* 244. Si alguien les dice un rumor, ¿qué tienen que hacer?
- Estudiante L* 245. Confirmarlo.
- Docente* 246. Investigar primero y confirmar, exacto. Los rumores se convierten en chismes. Necesito que ustedes me traigan leyendas para la clase de la próxima semana.
- Estudiantes* 247. [En coro] Ay, ay, ¡ah!
- Docente* 248. A ver, para la siguiente clase es la tarea... Uno: preguntar a las personas de su familia, mayores de tu familia, como los abuelos o abuelas, acerca de una tradición que sepan... Recuerden qué tradición es lo que hemos tratado. El profesor Christian que ha estado grabando se habrá dado cuenta que mucho han estado interrumpiendo la clase, porque debíamos continuar una revisión en el libro, y todos hablan cuando no deben hablar. Y tengo que hacerlos callar. La próxima clase tenemos que abordar todas las preguntas, no puede ser que les pase a ustedes. En la clase hemos hablado sobre tradiciones. Nos vemos, cuídense.

Registro de campo 3

Interacción formativa comunicativa Sesión de aprendizaje en Comunicación Tema: “Recordando los pregones de Lima de antaño”

Grado y sección	: 2.º “A”
Sujetos formativos	: 1 docente; 20 estudiantes
Lugar	: Aula Institución Educativa Secundaria “San Martín”, Lambayeque
Fecha	: Jueves 30 de noviembre de 2017.
Hora	: 11.30 h – 13.00 h.
Minutos	: 90’.
Soporte material	: Grabación en audio.
Registrador	: Christian Sonco Chero.
Transcripción	: Yeselita Sánchez Pintado.

Sujetos formativos	Turnos
<i>Docente</i>	1. Pasen.
<i>Estudiantes</i>	2. Buenos días, buenos días.
<i>Docente</i>	3. ¿Qué hicimos la clase anterior? ¿De qué trató la clase? ¿Se acuerdan?
<i>Estudiante A</i>	4. Sobre los géneros literarios, aprender el significado de palabras de los textos.
<i>Docente</i>	5. Claro, esa estrategia la utilizamos para poder entender el significado denotativo y el connotativo, dijimos que el significado denotativo, ¿dónde lo encontrábamos?
<i>Estudiantes</i>	6. En el diccionario.
<i>Docente</i>	7. Saque el mataburro, sácalo el mataburro. Ah, en el diccionario. El lenguaje connotativo, ¿dónde podemos encontrarlo?
<i>Estudiante A</i>	8. En la vida diaria.
<i>Docente</i>	9. ¿En el diccionario?
<i>Estudiantes</i>	10. [En coro] No, en la vida diaria.
<i>Docente</i>	11. ¿En la vida diaria encontramos lo que es un lenguaje connotativo?
<i>Estudiante A</i>	12. En las figuras literarias.
<i>Docente</i>	13. ¿En las figuras literarias?
<i>Estudiante B</i>	14. En la literatura.
<i>Docente</i>	15. En la literatura, como los poemas, algunas me dijeron que las canciones... Pase, hijito, estamos todos, creo, empezamos con la clase con la pregunta de su compañera M, que no asistió la clase anterior, pero quiero presentarles a Christian, el profesor que nos va acompañar hasta la 1 de la tarde, son más de las 11 y 30, lo que él va a hacer es observar. Estudiante, ¿estás escuchando, verdad? El profesor eso también lo está registrando. Va a registrar él, va a transcribir como desarrollamos la clase, insisto para poder desarrollar la clase de manera efectiva ¿qué tenemos que hacer? Prestar atención. Primero, participar, participar, señorita, escuchar, levantar la mano para participar, en orden, siéntate bien, por favor, dime Estudiante C.
<i>Estudiante C</i>	16. Respetar las opiniones de mis compañeros.
<i>Docente</i>	17. Respetar las opiniones de los demás. Muy bien, ya lo has dicho, muy bien.
<i>Estudiante D</i>	18. No burlarse de los demás.
<i>Docente</i>	19. No burlarse de los demás, y eso significa respetar las opiniones de los demás. Muy bien, chicos, para el propósito de la clase necesito que ustedes también

- estén atentos, y como dijeron sus compañeros por ahí, estar en silencio para poder escuchar y aprender, ya. Vamos a [relacionar] el trabajo del día martes, lunes, martes, con el trabajo del día de hoy. Por favor, cierra la puerta, cerramos la puerta, ya no hay nadie.
- Estudiantes A* 20. Profesora, está que molesta...
- Docente* 21. ¿Quién está molestando?
- Estudiantes* 22. Estudiante C.
- Docente* 23. Ponte más allá, también estoy calificando quien está atento, hija, cierra bien la puerta. Que van a escuchar de los pregones, espero que hayan hecho la tarea. [La profesora pone el audio de una pregonera que vende ceviche y otro pregonero que es tamalero].
- Estudiantes* 24. [Los estudiantes escuchan atentamente el audio].
- Docente* 25. Muy bien, chicos, les he pasado unas hojitas, cogen una y las van dejando así, ya. Les estoy entregando, luego me entregan las hojitas, ya, que van a servir para los chicos de las otras secciones. Están ahí las canciones, vamos leyendo. Ya está, volvieron a leer, una cosa es escuchar y otra cosa es leer. ¿No es cierto? Vamos. Ya está. Muy bien, terminaron. ¿Cuál de los pregones, les gustó más?
- Estudiantes* 26. [En coro] La cevichera...
- Docente* 27. ¿Por qué les gustó más la cevichera? Van colocando todo lo que van diciendo ustedes en su cuaderno. Pregunto, ¿por qué les ha gustado más la cevichera?
- Estudiantes* 28. Lo entonó bien.
- Docente* 29. Porque lo entonó bien. Vamos escribiendo en su cuaderno, ejemplo, su letra tiene mucho que decir... por lo que su letra tiene mucho que decir.
- Estudiante C* 30. Palabras que caracterizan...
- Docente* 31. Ya son palabras que caracterizan lo que quieren decir, el clima, por ejemplo, sus poemas atraen a más personas, Estudiante C.
- Estudiante C* 32. Mejor ritmo...
- Docente* 33. Tienen mejor ritmo. A ver, por acá, ¿qué es lo que se acuerdan del producto que va al final de las cuatro sesiones? ¿Se acuerdan?
- Estudiantes* 34. Sí.
- Docente* 35. ¿Qué es? Una *antología comentada*. ¿Qué es lo que están haciendo ustedes, ahorita? Empezar a comentar. Ya, entonces, escriban, por favor. ¿Y por qué no les gustó mucho la tamalera?
- Estudiante D* 36. No tenía sentido.
- Docente* 37. Porque no tenían sentido. ¿Y a quiénes no les gustó la tamalera? Díganme, ¿por qué no les gustó la tamalera? No tenía que... déjenlo a él, ustedes dijeron que iban a respetar opiniones...
- Estudiante D* 38. No tenía mucho sentido la letra...
- Docente* 39. No tenía mucho sentido la letra, dice su compañero. Ya, dime...
- Estudiante D* 40. No utilizó otras palabras para llamar la atención...
- Docente* 41. No utilizó otras palabras para llamar la atención. No eran palabras como que atraían a otras personas, ¿no? Me imagino que era porque no tenía otras palabras para atraer a las personas. ¿Qué palabras utilizaba? Tienes el texto ahí, lo solicitado al texto, por acá...
- Estudiante E* 42. Porque habían palabras entrecortadas...
- Docente* 43. Había palabras entrecortadas, ¿y qué palabras entrecortadas encontraste? |
- Estudiantes* 44. Cuá, pue...
- Docente* 45. Pue, por acá...
- Estudiante F* 46. Hablaba como callejero.
- Docente* 47. Hablaba como callejero. Por acá, ¿alguien más? Muy bien, miren lo que están haciendo, comentar, eso es lo que vamos a ir aprendiendo. Miren.

- Estudiantes* 48. Es más aburrido escuchar.
- Docente* 49. Es mucho más aburrido escuchar. Por acá...
- Estudiantes* 50. Profesora, profesora. Su voz era gruesa.
- Docente* 51. Su voz era gruesa, en el caso de la canción, porque también les he dado un texto escrito.
- Estudiante G* 52. El fondo de la música no entonaba con la letra.
- Docente* 53. El fondo de la música no entonaba con la letra, ya.
- Estudiante G* 54. No hay coherencia.
- Docente* 55. En qué parte de la música encuentras que no hay coherencia.
- Estudiantes* 56. Cuando termina de vender.
- Docente* 57. Ah, sí cuando termina de vender, ¿no es cierto? Por acá, no tenía ritmo. ¿Qué emociones? ¿Cuáles dicen que les gustó?
- Estudiante C* 58. La cevichera.
- Docente* 59. La cevichera, chicos. ¿Qué emociones y sentimientos han tenido ustedes? Al escuchar y leer, al leer el pregón de la cevichera, Estudiante C.
- Estudiante C* 60. Alegría, alegría...
- Docente* 61. Alegría, ya. Y la alegría, ¿dónde está? ¿Por qué has sentido esa alegría?
- Estudiantes* 62. Porque me da risa, me hace reír.
- Docente* 63. Ya, la alegría te dio risa, ya lo dijo. ¿Alguien más?
- Estudiante H* 64. Emoción.
- Docente* 65. Una emoción, ya. ¿Alguien más? ¿Qué sentimientos han tenido? ¿Qué emociones y sentimientos les produjo?
- Estudiante G* 66. Hambre.
- Docente* 67. Ah, interesante. ¿Por qué hambre? Porque hablan de comida, ¿no es cierto? Qué rica, como que hablar de comida nuestro estómago nos va pidiendo, porque está cerca el almuerzo.
- Estudiante H* 68. Me hizo provocar porque en estos casos venía como estaba preparado las comidas.
- Docente* 69. Ah, porque está cómo se prepara las comidas. Díganme, ¿en dónde está como se prepara el ceviche?
- Estudiante H* 70. Lleva mote.
- Docente* 71. Que lleva mote.
- Estudiante I* 72. Trigo.
- Docente* 73. ¿Trigo? Todo bien sazonado. Excelente. Bien, chicos. A ver, chicos, ¿actualmente se escuchan estos pregones?
- Estudiantes* 74. [En coro] Sí, no.
- Docente* 75. Sí y no. Dime, hijo...
- Estudiante G* 76. No.
- Docente* 77. No se escuchan.
- Estudiantes* 78. [En coro] Sí se escuchan.
- Docente* 79. A ver, escuchemos a Estudiante N.
- Estudiante N* 80. Hoy en día son más cortos.
- Docente* 81. Son más cortos, dice Estudiante N. Son más breves. A ver, por acá, señoritas. A ver por acá.
- Estudiante I* 82. No, es de mi compañera.
- Docente* 83. Ah, les he pedido que escriban las preguntas, no solo cuenta las participaciones de los compañeros, ya, nada más, dime hija...
- Estudiante J* 84. En esta canción por lo que veo es que cantan por lo que nos damos cuenta es que está cantando.
- Docente* 85. Sí será el texto que estamos cantando.
- Estudiante G* 86. Profesora, solo les dice su nombre.
- Docente* 87. Solo les dice su nombre.

- Estudiante J* 88. Caserita.
- Docente* 89. Por el producto. A ver, chicos, les hago recordar que ustedes prometieron que iban a estar atentos y lo que quiero también es que participen...
- Estudiante J* 90. Como que son más busquillos y no lo hacen como la picantera.
- Docente* 91. Ya, a ver, alguien más. ¿Qué dicen actualmente? ¿Se escuchan los pregones?
- Estudiante G* 92. No.
- Docente* 93. Total, me dicen que sí, que no, total, que no son iguales en el tiempo. ¿Se cambiaron de qué? Se cambiaron de... desde los cantones se escuchan, ¿escuchan, o no?
- Estudiante J* 94. Ha cambiado la forma de venta.
- Docente* 95. Escuchen lo que dice su compañero. Ha cambiado su forma de venta. Entonces ha sucedido qué... con el paso del tiempo, ¿qué ha sucedido con el paso del tiempo?
- Estudiantes* 96. [En coro] Son más cortos.
- Docente* 97. Los pregones son más cortos. A ver, pero, ¿por qué su compañero me dijo que ya no existen los pregones, pero que ha evolucionado el tiempo? ¿Qué ha pasado con esa evolución para que afecte los pregones? A ver, dime hija.
- Estudiante J* 98. Porque hay nuevas personas y no hablan igual.
- Docente* 99. Ya.
- Estudiante K* 100. Por la evolución del mercado.
- Docente* 101. Ya, por la evolución del mercado, y los centros comerciales.
- Estudiante L* 102. Y las personas.
- Docente* 103. La mayor cantidad de personas también. Miren, lo que ustedes dicen es cierto. Se dicen que con las investigaciones los pregones han ido desapareciendo, pero que sí se dan, han cambiado en su forma. Ya antes se decían estos pregone porque las casas eran enorme y se podía reunir las pocas personas que existían en el Perú, en este caso, Lima, entonces se hacían los pregones. Por ejemplo, en Lima, en la plaza, los pregones no solo eran para vender, sino para mencionar algo, para llevarle a los ladrones a la picota donde era el lugar donde se golpeaba o para dar el comienzo de un evento, o a lo que ustedes conocen como la venta de los productos, pero con el correr del tiempo ha ido evolucionando... Entonces, existen los llamados mercados, o sea se amplían las ciudades, la gente, ya no un grupo de gente, sino mayor cantidad de población en el Perú y también con los medios de comunicación. Entonces, los pregones, quienes vendían los productos salían en la televisión. Muy bien. ¿Y qué es lo que se acuerdan de lo que conversamos la clase anterior? Les pedí a ustedes que buscarán ¿qué es un pregón? Dependiendo a lo que está en el diccionario, constrúyanlo de acuerdo a lo que hemos ido hablando. A ver, quién quiere participar.
- Estudiante L* 104. Aclara algo con rima de lo que se va a participar.
- Docente* 105. A ver, por acá.
- Estudiante L* 106. Aquí dice...
- Docente* 107. Que son palabras que rimen.
- Estudiante M* 108. Los pregones son utilizados por las personas para vender su producto.
- Docente* 109. Los pregones dice que son utilizados por las personas para vender su producto.
- Estudiante L* 110. Profesora, palabras que llamen la atención.
- Docente* 111. Los pregones son palabras que llaman la atención. ¿Tú que dices, Estudiante J?
- Estudiante J* 112. Los pregones son palabras con rima que es utilizado por la gente en estos casos para poder vender sus productos.

- Docente* 113. Los pregones son personas que utilizan unas rimas, que es utilizada para poder vender su producto. A ver, dime...
- Estudiante M* 114. Son personas que utilizan el pregón para poder vender, para poder promover su producto.
- Docente* 115. Muy bien, son personas que utilizan una forma que se utiliza para poder vender su producto. Miren lo que dice su compañera: pregón son personas que utilizan una forma de palabras para poder vender su producto. Muy bien, espero que hayan anotado porque después vamos a constatar lo que han anotado. Ahora, yo les voy a entregar un texto. Se me olvido preguntarles, ¿de qué creen que estamos hablando?
- Estudiantes* 116. [En coro] Sobre los pregones.
- Docente* 117. Sobre los pregones, sí es cierto. Vamos a ver por acá, ¿qué son los pregones?, ¿de acá me dicen por qué antaño? Alguien me dice, ¿por qué Lima?
- Estudiante M* 118. Porque mayormente las personas en Lima se paran a vender y también por lo que hay carros, donde van de un lado a otro, allí las personas se aprovechan para subirse para vender su producto.
- Docente* 119. Es una forma de utilizar las movilidades para vender su producto. ¿Qué significa antaño?
- Estudiante M* 120. Antiguo.
- Docente* 121. Antiguo, muy bien, que es antiguo, ¿no es cierto? Pero también vamos a utilizar expresiones de antaño, pero también las vamos a traer a la actualidad. Vamos a tratar de ello, pero nos vamos a centrar en los pregones de Lima de antaño. Pero, ahora, les vamos a entregar una lectura. No se pasen los cuadernos porque son anotaciones por cada persona, ya. Es una lectura por cada dos. Igual, no me vayan a maltratar el material porque no he sacado para todos... lectura, una cada dos. Sí, ahora se juntan para leer, una cada dos, ya, rapidito, ya. ¿Empezamos señorita A, está con la lectura? Vamos a leer los pregones de Lima, rescatan una ciudad que ya no existe. Alguna idea que tengan, qué hacen, la pueden escribir en su cuaderno. [La docente lee el texto entregado]. A ver, lo que pasa es que Lima gana la mayor centralización por el gran número [...] de personas, pero ya no es, porque ya no se ponían a vender como en ese tiempo...
- Estudiante L* 122. Ya no es lo mismo.
- Docente* 123. Por eso dice que ha ido cambiando con el tiempo. ¿Si tienes hoja Estudiante F? Aprovechen porque no todos tienen hojas, ya, bueno, estas coplas se iniciaron en el siglo XVI, cuando la gran capital atrajo similitud de comerciantes que anunciaban sus productos alimenticios, según lo que dijo en la entrevista el historiador y escritor Luis Enrique Tord, cada producto tenía su canto, tenía un canto específico, tal como se observa en las acuarelas de Pancho Fierro, que pintó en las rimas decimonónicas, este, un pintor antaño que escribía las costumbres de Lima en acuarelas... y todo iba pintando. ¿Cómo se llamaba ese señor?
- Estudiante L* 124. Pancho Fierro.
- Docente* 125. Pancho Fierro, por ejemplo, la tamalera montaba en mula, pero ella colgaba extensas canastas con tamales criollos y serranos, además, cada producto tenía un horario que estaba acumulado por los hábitos de la ciudad, que los comerciantes conocían y aprovechaban, explicó Tord. Se acuerdan del texto que leímos, hablaba de que... ¿la panadera a qué hora salía?
- Estudiantes* 126. [En coro] Seis.
- Docente* 127. Claro, a las seis de la mañana, junto con la lechera. Muy bien. Y la mazamorra, ¿a qué hora salía?
- Estudiante L* 128. En la tarde.

- Docente* 129. ¿Por qué salían en la tarde?
- Estudiante L* 130. Por el frío.
- Docente* 131. Por el frío. La lechera era la primera en llegar. Sin embargo, los dulces no aparecían hasta después. Ricardo Palma lo plasmó en sus escritos. A esa hora no se consultaba el reloj, sino las pregones que los pobladores ambulantes recitaban, según Tord, estas tradiciones surgen de la tendencia indígena, a hacer que el Ccatu [“mercado en Quechua”], traducido en el quechua, en la vía pública, y de la influencia árabe, de ofrecer los productos gritando y cantando de la cuenca Mediterránea y que los españoles llevaron al Perú. Entonces, ya sabemos ¿por qué existían los pregones? Por dos cosas...
- Estudiante M* 132. Por los españoles...
- Docente* 133. Los españoles son los que traen, pero ¿qué sucedía?
- Estudiante M* 134. Del significado de los indígenas y de que los árabes...
- Docente* 135. Por el significado de lo que es mitad quechua... y porque los árabes...
- Estudiante N* 136. Tenían la costumbre de vender gritando en las calles.
- Docente* 137. Muy bien, exacto, ya saben, hoy ya no se escuchan los viejos refranes en Lima, por eso la empresa española eléctrica Endesa, impulsada por el empeño de varios eruditos como el escritor Luis Enrique Tord, y Luis Alva, ha apoyado la colección de libros *Lima y sus pregones*, que cuenta la historia de estas tradiciones, la obra también consta de un disco compacto y videos musicales, así como una selección de acuarelas de Pancho Fierro. Esto ha sido posible gracias al legado de [una] compositora [...], ¿se acuerdan cuando les había hablado?, nacida en 1800 en Lima. ¿Y quién recuperó al principio del siglo?
- Estudiante O* 138. A principios del XX.
- Docente* 139. Muy bien, los pregones que había escuchado, según Tord, Rosa Mercedes [Ayarza Morales] fue una niña prodigio que con 8 años interpretaba el piano, de cine clásico y popular, de los salones de la época, un piano que tenían uno de los instrumentos, la mayoría de personas de la clase pudiente que tenían en casa, creaban sus composiciones musicales, sirvió además el proceso de reconstrucción nacional que siguió la Guerra del Pacífico, una etapa de evolución política e intelectual, a la manera romántica, se identificaba en la historia del Perú a través de la sátira, como parte de ese movimiento, Ayarza Morales se dedicó al rescate de la música tradicional, que amenazaba con desaparecer, pues desde entonces solo se transmitían en forma oral entre grupo negros y zambos, siempre fueron el baluarte de la música criolla, explicó el escritor peruano, así surgieron los antiguos pregones limeños, un programa de composiciones originales, estrenada el 30 de noviembre de 1937, que la Sociedad “Entre Nous” estrenó, según Tord, “Rosa Mercedes estiliza el original y crea una obra de arte”, de las cuales “han sido recogidas por voces contemporánea de la lírica peruana en el trabajo recién editado, con la colaboración de la agrupación Prolífica y de alumnos de la propia Ayarza Morales, con el barítono Armando Villanueva”.
- Estudiante O* 140. ¿Qué es un barítono?
- Docente* 141. Barítono es un tipo de voz que tienen, en este caso, los varones, una voz especial para poder evolucionar las voces. El año pasado que les enseñé Arte, se acuerdan que vimos que las voces musicales eran distintas en las mujeres y en los varones, en el caso de los varones en el tipo de voz, hicimos una clasificación, ¿recuerdan, entonces?, y fuimos al aula de música para que tocaran algunos, pero no sé qué sucedió, ahí estuvieron en contacto con los instrumentos... esto es de total importancia, de conservar los pregones, construcción de lo que podíamos llamarlo identidad. Ahora, vamos a las preguntas

- de la comprensión de textos. ¿Crees que los pregones es una forma de comercializar un producto?
- Estudiantes* 142. [En coro] Sííííí...
- Docente* 143. ¿Por qué?
- Estudiante P* 144. Porque vende los productos de forma alegre para llamar la atención de todas personas para que les puedan comprar.
- Docente* 145. Es una forma de atención a la hora de vender sus productos, pero ahí nos dicen que también es una forma graciosa de vender. Vamos escribiendo, no se olviden, por favor, por favor, no escriban las preguntas, sino escriban las respuestas. A ver, chicos, en la actualidad, ¿ustedes creen que los comerciantes utilizan los pregones como una forma de comercializar sus productos?
- Estudiante P* 146. En la actualidad, no.
- Docente* 147. Pero en esa época, tal vez sí.
- Estudiantes* 148. [En coro] Sí.
- Docente* 149. Claro que sí. ¿Y cómo saben que sí? Porque yo les he dicho, claro que sí.
- Estudiante P* 150. Porque antes era una forma llamativa de comunicarse para vender sus productos.
- Docente* 151. Porque se dice que era una forma llamativa de vender y todo lo hacían de esa forma porque no existían los medios de comunicación.
- Estudiante P* 152. En la antigüedad, era una forma que ya sabían a qué hora iban a ofrecerla.
- Docente* 153. Miren, en el libro azul está la tradición. ¿Cómo sabemos ello? Este texto que ustedes han leído nos indicaba que los pregones nos indicaban una determinada hora... Este autor, Ricardo Palma, tiene una tradición que nos indica... y este autor de este texto, que ha sido extraído de una página de Internet, hace referencia a Ricardo Palma, que tiene una tradición donde nos indican todos los productos que se regían con la hora, bueno, y si estas personas utilizaban los pregones para vender sus productos... ¿debido a qué?, ¿por qué creen que utilizaban esas formas?
- Estudiante Q* 154. Plata.
- Docente* 155. Para ganar plata. Pero, ¿cómo ganar plata?
- Estudiante A* 156. Utilizando el pregón.
- Docente* 157. Muy bien, utilizando el pregón, utilizando las rimas, expresándose de forma graciosa y dinámica. Exacto, Estudiante A, hemos quedado en participar. Vamos a ir anotando lo que ustedes están diciendo acerca del pregón. Chicos, última pregunta, ¿creen ustedes qué debemos realizar, revalorizar, los pregones, no los actuales, sino lo de Lima de antaño?
- Estudiante Q* 158. Sí.
- Docente* 159. ¿Por qué?
- Estudiante Q* 160. Sería una forma más agradable de comprar.
- Docente* 161. Revalorizar como ella dice. ¿Los pregones son parte de una tradición? Porque sería una forma más agradable de comprar, llamada también una forma graciosa. Dime...
- Estudiante Q* 162. Recuperaríamos una tradición limeña.
- Docente* 163. Se recuperaría la tradición y el patrimonio es parte de una manifestación cultural.
- Estudiantes* 164. [En coro] Sí.
- Docente* 165. Claro que sí. ¿De qué tipo? Las tradiciones se llevan de generación en generación. ¿Qué harían ustedes para que las tradiciones no se pierdan?
- Estudiante Q* 166. Irlas contando de generación en generación.
- Docente* 167. Irlas contando de generación en generación para que no se pierdan, ¿no es cierto?
- Estudiante Q* 168. Promover más los pregones.

- Docente* 169. Promover más los pregones. ¿Qué les parece, chicos, que si les reto a promover más pregones y salimos alrededor del colegio? Sí, les reto.
- Estudiante Q* 170. Sería divertido porque iríamos recordando lo que hemos tratado.
- Docente* 171. Pero, pasan por acá personas vendiendo su producto.
- Estudiante Q* 172. Mermelada.
- Docente* 173. Las verduras, la leche, no han visto por ahí que pasan vendiendo humitas, las cocadas... [Los estudiantes hacen bulla].
- Docente* 174. Muy bien lo que vamos a hacer ahora es construir lo que significa un pregón. ¿Qué es un pregón? ¿Qué es un pregón?
- Estudiante P* 175. Es una persona.
- Docente* 176. Hagamos dos ideas: pregón y personas. Las personas, ¿cómo se llamarían?
- Estudiante P* 177. Vendedor.
- Docente* 178. Y las personas, ¿cómo se le dirían? Pregonero. Una cosa es el pregón y otra el pregonero... es un pregonero, el pregón...
- Estudiante Q* 179. Es el conjunto de palabras que tienen rima.
- Docente* 180. Los utilizan para vender productos, muy bien, dime qué más le agregamos...
- Estudiante Q* 181. Es una palabra que tiene gracia.
- Docente* 182. Es una palabra que se utiliza para vender productos, pero como le agregé aquí, de manera graciosa, llamando la atención de los compradores, su propósito es...
- Estudiante R* 183. Vender productos de forma dinámica.
- Docente* 184. Algo más que quisieran agregar. Muy bien, copien esa idea.
- Estudiante R* 185. Que se pueden realizar por canciones...
- Docente* 186. Al comienzo eran una rima, [...] rimaban, pero con el correr del tiempo le están insertando música. Chicos, vamos copiando está definición, la hemos construido todos, ahora ustedes construyan su concepto, una cosa es el pregón y otro el pregonero, con el correr del tiempo el pregón no solo era para vender en Lima, sino que los pregones eran gente que les daba, seleccionados por la Municipalidad, se contrataba a la persona para dar inicio a un evento, para dar una información de acciones que se iban a informar al pueblo, eran oficial, gente seleccionada, un pregón no era solo una forma de vender sino también una forma de anunciar una situación determinada, según la Real Academia, como composiciones que se entonas al aire libre para dar a conocer una información. Estudiante K, qué contraste en el diccionario de lo que es el pregón.
- Estudiante K* 187. Era un lenguaje utilizado en voz alta.
- Docente* 188. Era un lenguaje utilizado en voz alta. Es un lenguaje denotativo o connotativo.
- Estudiante K* 189. Denotativo.
- Docente* 190. Son el lenguaje que se busca en el diccionario. Muy bien, chicos, como ya es hora de un trabajito, por ahí, ya terminaron, ya comiencen leyendo su definición.
- Estudiante K* 191. Es una persona.
- Docente* 192. ¿Es una persona el pregón? El pregón no es persona. A ver, Estudiante I...
- Estudiante I* 193. Son palabras que se usan para vender.
- Estudiante K* 194. Por acá.
- Docente* 195. Son palabras que se usan para llamar la atención. ¿Y qué es un pregonero?
- Estudiante N* 196. Es la persona que vende sus productos en forma graciosa y rítmica.
- Docente* 197. Muy bien.
- Estudiante M* 198. Es la persona que utiliza su pregón para poder vender sus productos.
- Docente* 199. Muy bien, vamos escribiendo.
- Estudiante T* 200. Es la forma concordante de vender sus productos.

- Docente* 201. Chicos, tienen mis hojitas, que son estas, y vamos a volver escuchar los pregones [se pone el audio] Chicos, qué hemos aprendido el día de hoy
- Estudiante U* 202. Del pregón.
- Docente* 203. Qué más, del pregón y el pregonero, ¿en qué podrían utilizar ustedes lo que han aprendido?
- Docente y estudiantes* 204. Elaborar pregones, promoviéndolo, exhibiendo, poniéndolos en práctica.
- Docente* 205. ¿Y cómo lo pones en práctica?
- Estudiante T* 206. Vendiendo.
- Docente* 207. Los pregones tuvieron su apogeo en el siglo xx. [La docente pone el audio de los pregones y se termina la sesión].

PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA POR TÓPICOS

I. INFORMACIÓN

- **Fecha** : Miércoles, 8 de septiembre de 2021.
- **Lugar** : Lambayeque.
- **Hora** : 17.00 h.
- **Objetivo** : Registrar la percepción docente respecto a las prácticas curriculares, didácticas y evaluativas en el área de Comunicación, año escolar 2017.
- **Entrevistador** : Investigador principal.
- **Entrevistado** : Nilo Fredy Carrasco Rimapa, docente, 58 años, 25 años de experiencia docente en el área.

II. TÓPICOS DE ENTREVISTA

- **Tópico 1** : Curriculum.
- **Tópico 2** : Didáctica.
- **Tópico 3** : Evaluación.

III. TRANSCRIPCIÓN

Tópico 1: Curriculum

- | | |
|---------------|--|
| Entrevistador | ¿En base a qué referente curricular se programaba el área de Comunicación: el DCN modificado (Resolución n.º 199-2015, del 25 de marzo 2015), el Currículo Nacional (2015), o el Modelo Educativo JEC (2014)? |
| Entrevistado | <i>El referente curricular fueron las programaciones que publicó el Modelo JEC en su plataforma. Esas programaciones se basaban en el DCN modificado del 2015.</i> |
| Entrevistador | ¿Cómo se ejecutó el Modelo Educativo JEC en el lapso 2015, 2016 y 2017? ¿En las programaciones, se integraban las competencias? Las programaciones “ya elaboradas”, ¿pasaron por una adecuación hacia su ejecución didáctica? |
| Entrevistado | <i>El Modelo Educativo JEC se ejecutó en base a las programaciones de las cuatro áreas básicas: Ciencia y Tecnología, Comunicación, Matemática y Educación para el Trabajo. Las programaciones se tomaban de la plataforma JEC. Las programaciones sí integraban competencias, pero, en general, le restaban creatividad a la labor didáctica, puesto que ya se daba un modelo servido acerca del modo de trabajar las competencias.</i> |
| Entrevistador | ¿La diversificación del PCI (2011) se articulaba en los lineamientos curriculares del Modelo JEC? ¿Hubo algún nivel de incorporación del Modelo JEC al PCI de la Institución? |

- Entrevistado *No hubo incorporación, tal vez porque aún no se tenía una ruta definida acerca de cómo realizar la unión de la propuesta JEC con los lineamientos del PCI. El producto de la primera capacitación para directivos JEC, el año 2015, se concentró en la elaboración del Plan Anual de Trabajo, PAT, cuyo objetivo era dar cuenta de la gestión de la escuela a través de los “8 compromisos”. El primer compromiso estaba referido al progreso del aprendizaje, en base a los estándares del mapa de progreso. El segundo compromiso era sobre deserción escolar; el tercero, sobre calendarización; el cuarto, sobre el tiempo en las sesiones; el quinto, sobre el uso de las Rutas de Aprendizaje; el sexto, sobre el uso de materiales en la sesión; el séptimo sobre el clima institucional, y el octavo sobre las actividades del PAT. Los otros documentos de gestión, como el PEI y el PCI no formaron parte de esa atención y no ingresaron en un proceso de actualización. Recién, a partir del 2016, ya hubo capacitación para los directivos, para actualizar el PEI, pero no se incluyó el PCI, el cual requería de propuestas de atención metodológica, no había aún capacitaciones relacionadas con el PCI.*
- Entrevistador *¿El área de Comunicación fue considerada como “contenido” clave en la concepción, organización y ejecución del Modelo JEC?*
- Entrevistado *Sí, porque se entendía que era un área transversal a todas las áreas, es decir, que en todas las áreas el estudiante hablaba, leía y escribía, y que todas las áreas se servían del área de Comunicación. Algo así era el sustento del valor que tiene el área de Comunicación.*
- Entrevistador *¿Cuáles fueron las principales dificultades curriculares que tuvo la Institución Educativa en el área de Comunicación, respecto al Modelo JEC?*
- Entrevistado *Una primera dificultad tuvo que ver con la organización de la programación anual en unidades cortas, de 8 a 9 unidades al año. Antes se trabajaba una unidad por bimestre. Considero que trabajar bimestralmente da oportunidad para que los estudiantes tengan más horas para desarrollar las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura,*
- Entrevistador *La organización de la enseñanza-aprendizaje a partir de situaciones de aprendizaje y articulación de áreas, ¿era el planteamiento del Modelo JEC, o era la propuesta de una unidad por bimestre que la escuela venía trabajando?*
- Entrevistado *La organización de las unidades a partir de situaciones de aprendizaje significativo y articulando áreas era el planteamiento del Modelo JEC. Anteriormente, las unidades partían de una justificación del trabajo a realizarse.*
- Entrevistador *Con el Modelo JEC, ¿se asumió una organización curricular integrada de las competencias comunicativas? Y antes, ¿no había integración con la organización de una unidad por bimestre?*

- Entrevistado *Con el Modelo JEC, sí. En realidad, la integración de competencias, creo que dependía del manejo que realice cada docente del área. Considero que no se puede decir tajantemente que no haya labor docente que no integre áreas. Sí hay ese tipo de labor. Pero, en términos de porcentajes, se puede decir que esa labor aún está en proceso de generalizarse, puede ser que no sea la opción elegida mayoritariamente. Sí hay labor docente que articula las competencias de un área, incluso con otras áreas, dentro de una misma unidad del área. Si bien las competencias comunicativas estaban organizadas en una unidad, en la práctica aún se busca mantener esa integración, estamos en etapa de asegurar su integración y evitar que las competencias funcionen por separado, es decir, la competencia oral solamente como competencia oral, la competencia de lectura solamente como competencia de lectura, o la escritura también solo como escritura. También hay que buscar equilibrar la enseñanza comunicativa y la enseñanza normativa.*
- Entrevistador *¿Cómo integraba las competencias comunicativas el Modelo JEC?*
- Entrevistado *En el Modelo JEC, de una situación lectora de un determinado tema se pasa a la escritura de alguna tipología textual, y de esta se pasa a algún género de oralidad. Sin embargo, en las unidades cortas, y en la práctica, no funciona, porque para que el alumno escriba, lea y se exprese se necesita más tiempo. Las unidades modelos de JEC tienen muchos contenidos para la unidad, hay que seleccionar contenidos. Incluso, se trabaja la competencia literaria articulada a la unidad. Le presento una unidad de JEC, del año 2015. En esta unidad se puede apreciar la articulación en la secuencia de sesiones.*

Tópico 2: Didáctica

- Entrevistador *¿Las Rutas del aprendizaje sirven de referente didáctico?*
- Entrevistado *Sí. Pero, para, en mi caso, en mi práctica pedagógica no lo percibo novedoso, o diría poco novedoso en el componente pedagógico, pero en lo didáctico, sí, sí dio buenas orientaciones acerca de cómo articular y trabajar las competencias, e incluso mostraba algunas secuencias didácticas para trabajar las sesiones de aprendizaje.*
- Entrevistador *¿Cuáles fueron las principales dificultades didácticas que enfrentó o enfrenta la Institución Educativa, en el área de Comunicación, respecto al Modelo JEC?*
- Entrevistado *Una dificultad está en el enfoque del área. Antes del Modelo JEC, la enseñanza del área de Comunicación tenía su base en el enfoque gramatical. Cuando se crea el Modelo JEC, se implementa una propuesta de enfoque comunicativo del área.*
- Entrevistador *¿Antes del Modelo JEC, el trabajo formativo en Comunicación no se regía por el enfoque comunicativo?*

- Entrevistado *Sí, pero en la práctica de la escuela peruana, el enfoque comunicativo coexiste con el enfoque gramatical. A pesar de que el enfoque comunicativo la escuela oficial ya lo había declarado desde mediados de los años 90, en la práctica didáctica, el enfoque gramatical aún se mantenía vigente. Es un proceso, no puede haber un cambio repentino, de la noche a la mañana. Es un cambio formativo que requiere del cambio de muchos factores. En la escuela peruana, en general, se manejaban poco las aplicaciones prácticas del enfoque comunicativo. Ha sido gradual el paso desde el enfoque gramatical hacia el enfoque comunicativo*
- Entrevistador *¿Sí el Modelo JEC es holístico, entonces en la práctica se lleva a cabo integrando la oralidad, lectura y escritura?*
- Entrevistado *Los modelos de programas que ha colgado JEC sí son holísticos, pero en la práctica, repito, va a requerir de tiempo para ir apropiándose poco a poco de este enfoque holístico. Los programas están escritos. El reto es pasar del escrito a la práctica.*
- Entrevistador *Entonces, ¿en la práctica o ejecución didáctica aún se está en un proceso de integración de las competencias comunicativas?*
- Entrevistado *Sí. Porque la integración está declarada por el Modelo JEC, en los planes. Se requiere de todo un proceso para que esa integración se realice en la práctica.*
- Entrevistador *¿Los contenidos de los textos escolares se relacionaban con los contenidos de las sesiones que el JEC publicaba en su plataforma?*
- Entrevistado *Sí se relacionaban, pero, igual, se requiere de tiempo para irlos aplicando según el enfoque comunicativo.*

Tópico 3: Evaluación

- Entrevistador *En la práctica, ¿los Mapas de Progreso sirvieron de referente evaluativo? ¿Tuvieron aplicaciones formativas?*
- Entrevistado *Hasta el 2017, era poca la presencia de los Mapas de Progreso como parte del trabajo diario. A partir del 2018, se empezaron a ir integrando con más fuerza en las actividades prácticas. Los Mapas de Progreso aparecieron en el 2013, si no me equivoco. En cierto modo, siguen vigentes, porque ahí están los estándares de aprendizajes que deben lograr los estudiantes. En el 2017, tal vez, la poca presencia de los Mapas para acompañar las actividades formativas se debió a que había, y sigue habiendo, un proceso lento en la incorporación completa de la evaluación de competencias. Percibo que, en general, en todo el sistema escolar peruano, pocos maestros trabajan realmente la evaluación en relación a los estándares de aprendizaje. Va a requerir tiempo pasar de manera conjunta a una cultura de evaluación de procesos.*

- Entrevistador ¿Cuáles fueron las principales dificultades evaluativas que enfrentó la Institución Educativa en el área de Comunicación, respecto al Modelo JEC?
- Entrevistado *Las dificultades estuvieron en el mismo enfoque de evaluar por competencias y en sus aspectos prácticos de elaboración y uso de instrumentos de evaluación y retroalimentación, sobre todo, si se tiene en cuenta que la evaluación siempre ha sido la dificultad para muchos maestros. La evaluación por competencias requiere de sus propios instrumentos y procedimientos, que deben ser conocidos, se requiere familiarización y motivación con todo el cambio evaluativo. La evaluación mediante una prueba escrita se aprecia y valora como un instrumento y procedimiento mucho más inmediato y práctico frente a un llenado de matrices y cuadros en la evaluación del aprendizaje.*
- Entrevistador Entonces, ¿la evaluación didáctica integrada de competencias comunicativas, está aún en un proceso de cambio?
- Entrevistado *Sí, está en proceso, porque es un modo de evaluación que necesita ser conocido y entendido a fondo y demanda de un interés colectivo, que todas las escuelas y los equipos de docentes vean esta evaluación como un proceso realmente productivo como acompañante del aprendizaje.*
- Entrevistador Muchas gracias, por su tiempo y sus respuestas. Muy agradecido.
- Entrevistado *Gracias a usted, profesor.*

Anexo C

MATRIZ DE BÚSQUEDA DE DOCUMENTOS OFICIALES

Educación Básica							
Documentos oficiales nacionales				Documentos oficiales institucionales			
Macrocurriculares			Modélicos	Mesocurriculares	Microcurriculares		
Educación Básica Regular	Educación Básica		Educación secundaria	Educación secundaria	<i>Ejecutores</i>		
<i>Anterior</i>	<i>Tránsito</i>	<i>Nuevo</i>	<i>Extensivo</i>	<i>Diversificado</i>			
					Anual	Bimestral	Semanal / horario
Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular	Marco Curricular Nacional	Currículo Nacional de la Educación Básica	Modelo de Jornada Escolar Completa	Proyecto Curricular Institucional	Programación anual	Planificación de unidad	Planificación de sesión
2008	2013; 2014	2016	2014	2012	2017	2017	2017

Anexo D

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO INTERACTIVO DIDÁCTICO

Interacciones formativas comunicativas									
Categoría 1 Sujeto formativo docente de Comunicación → → →			Categoría 2 ← ← ← Secuencias formativas comunicativas → → →			Categoría 3 ← ← ← Sujeto formativo estudiante en Comunicación			
Subcategoría 1.1 Saber conocer comunicativo	Subcategoría 1.2 Saber hacer comunicativo	Subcategoría 1.3 Saber sentir comunicativo	Subcategoría 2.1 Orientación comunicativa	Subcategoría 2.2 Desarrollo comunicativo	Subcategoría 2.3 Extensión comunicativa	Subcategoría 3.1 Saber conocer comunicativo	Subcategoría 3.2 Saber hacer comunicativo	Subcategoría 3.3 Saber sentir comunicativo	
<i>Énfasis temático</i>	<i>Énfasis aplicativo</i>	<i>Énfasis emotivo</i>	<i>Secuencia de inicio</i>	<i>Secuencia de desarrollo</i>	<i>Secuencia de cierre</i>	<i>Énfasis temático</i>	<i>Énfasis aplicativo</i>	<i>Énfasis emotivo</i>	
Sesión 1	Expositivo	Reproductivo	Regulado	Pautado	Pautado	Pautado	Receptivo	Reproductivo	Regulado
	Reflexivo	Productivo	Motivado	Creativo	Creativo	Creativo	Reflexivo	Productivo	Motivado
Sesión 2	Expositivo	Reproductivo	Regulado	Pautado	Pautado	Pautado	Receptivo	Reproductivo	Regulado
	Reflexivo	Productivo	Motivado	Creativo	Creativo	Creativo	Reflexivo	Productivo	Motivado
Sesión 3	Expositivo	Reproductivo	Regulado	Pautado	Pautado	Pautado	Receptivo	Reproductivo	Regulado
	Reflexivo	Productivo	Motivado	Creativo	Creativo	Creativo	Reflexivo	Productivo	Motivado

Anexo E

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO INTERACTIVO CONVERSACIONAL

	Interacción conversacional								
	Categoría 1 Curriculum			Categoría 2 Didáctica			Categoría 3 Evaluación		
	Subcategoría 1.1 Referentes de programación comunicativa	Subcategoría 1.2 Articulación de programación comunicativa	Subcategoría 1.3 Integración en programación comunicativa	Subcategoría 2.1 Referente de ejecución comunicativa	Subcategoría 2.2 Concepción de ejecución comunicativa	Subcategoría 2.3 Integración en ejecución comunicativa	Subcategoría 3.1 Referente de evaluación comunicativa	Subcategoría 3.2 Referente de evaluación comunicativa	Subcategoría 3.3 Referente de evaluación comunicativa
	<i>Posición ante el tránsito curricular nacional y el Modelo JEC</i>	<i>Posición ante la propuesta curricular institucional</i>	<i>Posición ante la integración formativa de competencias comunicativas</i>	<i>Ejecución didáctica del Modelo JEC y Rutas del Aprendizaje</i>	<i>Ejecución didáctica aplicando el enfoque comunicativo</i>	<i>Ejecución didáctica integrada de competencias comunicativas</i>	<i>Evaluación según Modelo JEC y Mapas de progreso</i>	<i>Evaluación según enfoque de competencias</i>	<i>Evaluación integrada de competencias comunicativas</i>
Opción 1	Selectiva	Separada	Segmentada	Declarativa	Declarativa	Separada	Declarativa	Declarativa	Separada
Opción 2	Adaptativa	Aditiva	Combinada	Aplicativa	Aplicativa	Aditiva	Aplicativa	Aplicativa	Aditiva
Opción 3	Propositiva	Articulada	Integrada	Innovativa	Innovativa	Integrativa	Innovativa	Innovativa	Integrativa

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO INSTRUMENTAL FORMATIVO

		Educación Básica Regular secundaria						
Niveles de sistematicidad formativa curricular		Concepción	Estructuración					
		Enfoque	Problema	Propósito		Contenido	Método	Evaluación
P A Í S	DCN	Enfoque educativo nacional	Problemas educativos nacionales	Fines, objetivos, propósitos, logros, transversalidades		Plan de estudios <i>Áreas curriculares</i> [Área de Comunicación]	Lineamientos de diversificación curricular Orientaciones metodológicas de programación	Evaluación de los aprendizajes
	JEC	Enfoques pedagógico modélico	Puntos críticos en educación secundaria	Finalidad, objetivo general, objetivos específicos		Plan de estudios <i>Áreas curriculares</i> [Área de Comunicación] <i>Unidades didácticas</i> <i>Sesiones de aprendizaje</i>	Componente pedagógico Componente de gestión Componente de soporte	-
	PCI	Enfoque educativo institucional Enfoque comunicativo	Demandas educativas Problemas y potencialidades institucionales	Propósito fundamental, objetivos estratégicos, valores y actitudes Competencias y capacidades comunicativas diversificadas		Plan de estudios <i>Áreas curriculares</i> [Área de Comunicación] <i>Proyectos de aprendizaje</i> <i>Unidades de aprendizaje</i> Teorías del lenguaje Conocimiento diversificado	Lineamientos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje	Lineamientos para la evaluación
I N S T I T U C I Ó N	Programación anual	Enfoque comunicativo	Problemas de aprendizaje comunicativo	Competencias y capacidades comunicativas		Campos temáticos Organización de unidades	Estrategias metodológicas alternativas	Metas de aprendizaje comunicativo
	Planificación de unidad	Enfoque comunicativo	Situación significativa	Aprendizajes esperados, competencias y capacidades comunicativas		Campos temáticos	Secuencia de sesiones Materiales básicos	Situación de evaluación Indicadores
	Planificación de sesión	Enfoque comunicativo	[Situación significativa]	Aprendizajes esperados, competencias y capacidades comunicativas		Campos temáticos	Secuencia didáctica Materiales o recursos Anexos	Indicadores Tarea a trabajar en casa
				Sesión 1	Competencias comunicativas	Tema 1		
				Sesión 2	Competencias comunicativas	Tema 2		
			Sesión 3	Competencias comunicativas	Tema 3			
Sistema de tensiones recurrentes		Tensiones						

Anexo G

MATRIZ DE MODELACIÓN

I			II		III							
Fundamentación			Concepción		Estructuración							
Bases epistémicas			Principios organizativos		Lineamientos organizativos							
Secuencialidad-integralidad fundamentada			Secuencialidad-integralidad conceptuada		Secuencialidad-integralidad estructurada							
					Área conceptuada		Área diversificada		Área estratificada		Área proyectada	
					Enfoque de área		Componentes de área		Estratos de área		Proyectos de área	
P E D A G O G I A	Teoría formativa Categoría formativa		Categoría cu- rricular comu- nicativa	Idea-fuerza cu- rricular comu- nicativa	Enfoque comunicativo		<div>Estrato 1: Área</div> <div>Proyección de área</div> <div>Secuenciación-integración de unidades</div> <div><div>Estrato 2: Unidad</div><div>Proyección de unidad</div><div>Secuenciación-integración de actividades</div><div><div>Estrato 3: Actividad</div><div>Proyección de actividad</div><div>Secuenciación-integración de estrategias</div><div>Competencias comunicativas holísticas</div><div>Eslabones</div><div>[Hablar ↔ LEER ↔ Escribir]</div><div>[Leer ↔ HABLAR ↔ Escribir]</div><div>[Leer ↔ ESCRIBIR ↔ Hablar]</div></div></div>					
	Modelo formativo Categoría formativa		Categoría cu- rricular comu- nicativa	Idea-fuerza cu- rricular comu- nicativa								
L I N G Ü Í S T I C A	Teoría lingüística Categoría Lingüística		Categoría cu- rricular comu- nicativa	Idea-fuerza cu- rricular comu- nicativa	Componentes comunicativos							
L I T E R A C I D A D	Modelo lingüístico Categoría Lingüística		Categoría cu- rricular comu- nicativa	Idea-fuerza cu- rricular comu- nicativa								
Holismo 1 [H1]			Holismo 2 [H2]		Holismo 3 [H3]		Holismo 4 [H4]					

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Informe de validación n.º 1

Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)

Investigador

Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú, octubre de 2021.

INFORME n.º 1

Validación de *Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)*

Objeto validado:

Propuesta modélica de organización curricular del área de Comunicación.

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el “*Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)*”, presentada por el investigador Elmer Milton Manayay Tafur, aspirante al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Teoría y Planeamiento Curricular, en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una opción metodológica microcurricular prospectiva que priorice la secuencialidad e integralidad como condiciones organizativas del área de Comunicación con miras al desarrollo holístico de las competencias comunicativas.

Apellidos y nombres	Coronado López Sandra Paola
DNI	42402258
Profesión	Educación
Grado académico	Magíster
Afiliación institucional	Universidad Tecnológica del Perú
Cargo que desempeña	Docente

Instrucciones sobre escala valorativa

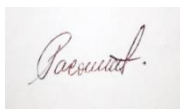
1. Luego de la lectura y análisis del Modelo, marque con **X** la valoración de cada ítem.
2. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
3. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
La respuesta será “muy aceptable” cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Fundamentación del Modelo: fundamentos epistémicos	PERTINENCIA 1. Los fundamentos son pertinentes como sustento epistémico del sentido microcurricular comunicativo del Modelo.	X		
	SISTEMATICIDAD 2. Los fundamentos tienen vínculos sistemáticos internos, conforman un todo orgánico de orden formativo lingüístico.	X		
	CONSISTENCIA 3. Los fundamentos aportan una base sólida en cada uno de sus postulados centrales.	X		
Concepción del Modelo: principios organizativos	PERTINENCIA 4. Los principios son pertinentes como sustento tecnológico organizativo microcurricular comunicativo del Modelo.	X		
	SISTEMATICIDAD 5. Los principios tecnológicos organizativos tienen organicidad interna y se relacionan sistemáticamente con los fundamentos epistémicos.	X		
	CONSISTENCIA 6. Los principios aportan una base sólida en cada uno de sus postulados centrales.	X		
Estructuración del Modelo: lineamientos organizativos	DERIVACIÓN 7. Los lineamientos organizativos se derivan y sustentan en el sentido de los postulados de la fundamentación (fundamentos) y concepción (principios).	X		
	ADECUACIÓN 8. Los lineamientos organizativos son adecuados como <i>solución proyectada</i> de un problema microcurricular comunicativo.	X		
	SECUENCIALIDAD 9. Los lineamientos organizativos satisfacen la condición de <i>secuencialidad</i> del modelo.	X		
	INTEGRALIDAD 10. Los lineamientos organizativos satisfacen la condición de <i>integralidad</i> del modelo.	X		

Observaciones / sugerencias:

Con mucho estudio, ingenio y habilidad ha propuesto el modelo secuencial-integral de organización curricular del área de comunicación que estoy segura cumplirá con su finalidad y producirá aprendizajes significativos en los estudiantes de EBR.

Chiclayo, 4 de noviembre de 2021



Coronado López Sandra Paola
DNI: 42402258

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Informe de validación n.º 2

Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)

Investigador

Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú, octubre de 2021.

INFORME n.º 2

Validación de Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)

Objeto validado:

Propuesta modélica de organización curricular del área de Comunicación.

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el “Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)”, presentada por el investigador Elmer Milton Manayay Tafur, aspirante al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Teoría y Planeamiento Curricular, en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una opción metodológica microcurricular prospectiva que priorice la secuencialidad e integralidad como condiciones organizativas del área de Comunicación con miras al desarrollo holístico de las competencias comunicativas.

Apellidos y nombres	Flores Cruz, Carlos Alberto
DNI	16804870
Profesión	Licenciado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura
Grado académico	Doctor en Administración de la Educación
Afiliación institucional	Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto
Cargo que desempeña	Profesor

Instrucciones sobre escala valorativa

5. Luego de la lectura y análisis del Modelo, marque con **X** la valoración de cada ítem.
6. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
7. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
La respuesta será “muy aceptable” cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Fundamentación del Modelo: fundamentos epistémicos	PERTINENCIA 11. Los fundamentos son pertinentes como sustento epistémico del sentido microcurricular comunicativo del Modelo.	X		
	SISTEMATICIDAD 12. Los fundamentos tienen vínculos sistemáticos internos, conforman un todo orgánico de orden formativo lingüístico.	X		
	CONSISTENCIA 13. Los fundamentos aportan una base sólida en cada uno de sus postulados centrales.	X		
Concepción del Modelo: principios organizativos	PERTINENCIA 14. Los principios son pertinentes como sustento tecnológico organizativo microcurricular comunicativo del Modelo.	X		
	SISTEMATICIDAD 15. Los principios tecnológicos organizativos tienen organicidad interna y se relacionan sistemáticamente con los fundamentos epistémicos.	X		
	CONSISTENCIA 16. Los principios aportan una base sólida en cada uno de sus postulados centrales.	X		
Estructuración del Modelo: lineamientos organizativos	DERIVACIÓN 17. Los lineamientos organizativos se derivan y sustentan en el sentido de los postulados de la fundamentación (fundamentos) y concepción (principios).	X		
	ADECUACIÓN 18. Los lineamientos organizativos son adecuados como <i>solución proyectada</i> de un problema microcurricular comunicativo.	X		
	SECUENCIALIDAD 19. Los lineamientos organizativos satisfacen la condición de <i>secuencialidad</i> del modelo.	X		
	INTEGRALIDAD 20. Los lineamientos organizativos satisfacen la condición de <i>integralidad</i> del modelo.	X		

Observaciones / sugerencias:

La propuesta acerca del *Modelo secuencial-integral de organización curricular del área de Comunicación para el desarrollo holístico de las competencias comunicativas en Educación Básica Regular. Institución Educativa Secundaria “San Martín” de Lambayeque (2017)* poseen muy aceptable *pertinencia, sistematicidad y consistencia* en los *fundamentos epistemológicos* de Álvarez (2007, De Zubiría (2014), Coseriu (1992) y Barton (1994); en los *principios organizativos*

en la secuencialidad integralidad conceptualizada concretadas en la mediación triádica holística, la estratificación triádica holística, la proyección triádica holística y el eslabonamiento triádico holístico; y en los *lineamientos organizativos derivativos* a nivel de solución proyectada que satisfacen la secuencialidad e integralidad de la propuesta modélica.

Rioja, 29 de octubre de 2021.



Flores Cruz, Carlos Alberto
DNI N°:16804870