Marco teórico

Departamento de

Lenguas

SCUOLA ITALIANA
VITTORIO MONTIGLIO
Educando cittadini del mondo

ÍNDICE

- **Presentación**
- **Enfoque comunicativo cultural**
- **Enfoque para el proceso de lectura y escritura en los primeros años de enseñanza**
- **Competencias basales presentes en la enseñanza de las Lenguas**
- **Competencias basales**
  - Comprensión lectora
  - Producción escrita
  - Comunicación oral
- **Competencias específicas**
  - Investigación
  - Adquisición y expansión del léxico receptivo y productivo
  - Gramática explícita y reflexión sobre la lengua
  - Uso del idioma
- **Competencias transversales**
  - Competencia multimodal
  - Competencia literaria
- **Procesos de alfabetización Italiano – Español**

Presentación

> "El sello de nuestra educación está relacionado con la formación integral de un ciudadano del mundo, comprendiendo con ello la educación de un sujeto integrado a la comunidad globalizada de manera abierta, respetuosa, responsable e inclusiva. Para la formación de un ciudadano del mundo, no basta con la adquisición de contenidos culturales, sino, además, debe desarrollar de manera holística competencias para la vida" (PEI)

El presente documento tiene como propósito articular las diferentes dimensiones que integran el área de Lenguas[1] de la Scuola Italiana Vittorio Montiglio y otorgar, a los docentes, herramientas teóricas y técnicas para la óptima implementación de los programas de estudio. Comenzando por la explicitación de un enfoque Comunicativo – Cultural bajo el cual se organizan los pilares estructurales que sostienen los programas educativos, las competencias basales de Lectura, Escritura y Comunicación Oral; y, por otra parte, las competencias específicas como Investigación, Léxico, Gramática y Uso del Idioma. Estas competencias basales y específicas son las mismas que estructuran el currículo escolar vigente (llamadas ejes), de las cuales se desprenden la Comunicación Multimodal y la Literatura, para abordar con propiedad dos tipos de textos fundamentales. En el primer caso, por su relevancia en la sociedad actual y por el uso masivo que hacen la mayoría de los escolares de medios audiovisuales y digitales; en el segundo, por el valor formativo siempre vigente de la literatura, dada su apertura a dimensiones estéticas, identitarias y valóricas.

Todo lo anterior tiene como base el paradigma socio-constructivista situacional, donde el centro de la acción pedagógica está en el alumno(a) y en sus procesos de aprendizaje, con un enfoque por competencias e interdisciplinario, lo que permite contribuir a la formación plural e integral de nuestros alumnos(as), además del fortalecimiento de la formación multicultural declarado en el marco pedagógico de nuestra Scuola.

[1] El área de Lenguas lo conforman los departamentos de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés.

Enfoque Comunicativo – Cultural

La vertiginosa realidad del trabajo docente, muchas veces, dificulta la reflexión sobre cuál es la mirada que tenemos de nuestra enseñanza. Definir un enfoque permite mirar la enseñanza de las Lenguas y la Literatura desde un punto en común y resulta absolutamente necesario para orientar nuestras prácticas didácticas. El Ministerio de Educación ha evidenciado desde el 2009 una orientación cercana al desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo, es en el año 2013, a través de las Bases Curriculares cuando define su enfoque como cultural y comunicativo. Su objetivo es "formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos" (MINEDUC, 2013, p.30). La enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras, en nuestra Scuola, mantienen esta concepción en todas las prácticas del área.

Pero, ¿qué conlleva concebir la enseñanza de las lenguas y la literatura desde un enfoque comunicativo? En primer lugar, implica coincidir en que el objetivo principal del área es el desarrollo del lenguaje como herramienta de comunicación y representación; sobre esta base, se debe enseñar la lengua orientada a un dominio expresivo y comprensivo y, en consecuencia, favorecer las destrezas de leer, comprender, escribir, escuchar y hablar (Lomas, 2003). Dicho de otra manera, si queremos que nuestros estudiantes se desenvuelvan de manera coherente, correcta y adecuada en los intercambios verbales que rigen la comunicación entre las personas, debemos enseñarles a hablar de manera apropiada, a comprender lo que leen o escuchan, a expresar de manera adecuada sus ideas, a comprender los mensajes de los medios de comunicación, a saber argumentar en una discusión formal o informal, a comprender un instructivo, entre otras actividades que hacemos cotidianamente en nuestra vida.

En segundo lugar, entender la educación como un aprendizaje que está supeditado a la comunicación requiere concebir el aula como una instancia de comunicación o, en palabras de Lomas (2003), "como una comunidad de habla, de lectura y de escritura" (p.4). El docente debe contribuir desde el aula a desarrollar las destrezas comunicativas básicas y más comunes en el desarrollo de la vida diaria: hablar, escuchar, leer, entender y escribir; esto implica favorecer la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esta competencia es entendida como “la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana” (Lomas, 2003, p.4); esto implica adecuar contenidos, métodos y prácticas de enseñanza en pos de que los estudiantes pongan en práctica las habilidades de comprensión y expresión que caracterizan las relaciones comunicativas humanas, pero en un contexto de aula.

Cabe señalar que la competencia comunicativa no desconoce el conjunto de conocimientos formales de la lengua, sino que implica utilizarlo en el marco de un contexto socio-histórico y cultural en que tiene lugar la comunicación. En otras palabras, la competencia comunicativa “se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (CVC); es decir, formular enunciados no solo gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados.

En síntesis, el enfoque comunicativo implica que los docentes dirijan sus prácticas al desarrollo de la competencia comunicativa, que se centren en los procedimientos más que en los saberes, y que conjuguen el conocimiento de aspectos gramaticales y formales de la lengua con el conocimiento funcional de los usos lingüísticos, nunca por separado.

Finalmente, ¿qué implica que el enfoque sea cultural? Esta concepción está directamente relacionada con el enfoque comunicativo, asimismo, resulta más fácil concebirlas interrelacionadas que cada una por separado. El Mineduc (2012) plantea que este enfoque concibe que el lenguaje, como herramienta de comunicación, incorpora al estudiante a su comunidad cultural.

La enseñanza de las lenguas y la literatura debe permitir a los estudiantes acceder, conocer y apropiarse del patrimonio cultural, no desde un enfoque externo de saber acumulativo, sino más bien desde una perspectiva de interrelación con la que nutrimos nuestra identidad y percibimos la complejidad del mundo. “Durante el proceso educativo los estudiantes comprenden que la lengua construye una cultura de la cual forman parte, que está en permanente transformación y que ha creado obras de significado profundo para ellos y para la sociedad” (MINEDUC, 2012, p.34)

El enfoque Comunicativo – Cultural, comprende el desarrollo de tres tipos de competencias:

- Competencias basales: corresponden a las competencias de comprensión lectora, escritura y comunicación oral, competencias bases para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés.
- Competencias específicas: son aquellas competencias que atañen específicamente a una asignatura, en este sentido, la competencia de Investigación corresponde a Lenguaje y Comunicación; las competencias de Léxico y Gramática son propias de Italiano y, por último, la competencia de Uso del Idioma pertenece a la asignatura de Inglés.
- Competencias transversales: corresponden a la competencia de Multimodalidad y Literatura, las que a su vez son competencias transversales al desarrollo de las competencias señaladas anteriormente.

Para cada una de las competencias basales y específicas se establece una progresión de 1º básico a 4º medio presente en los programas curriculares de cada curso.

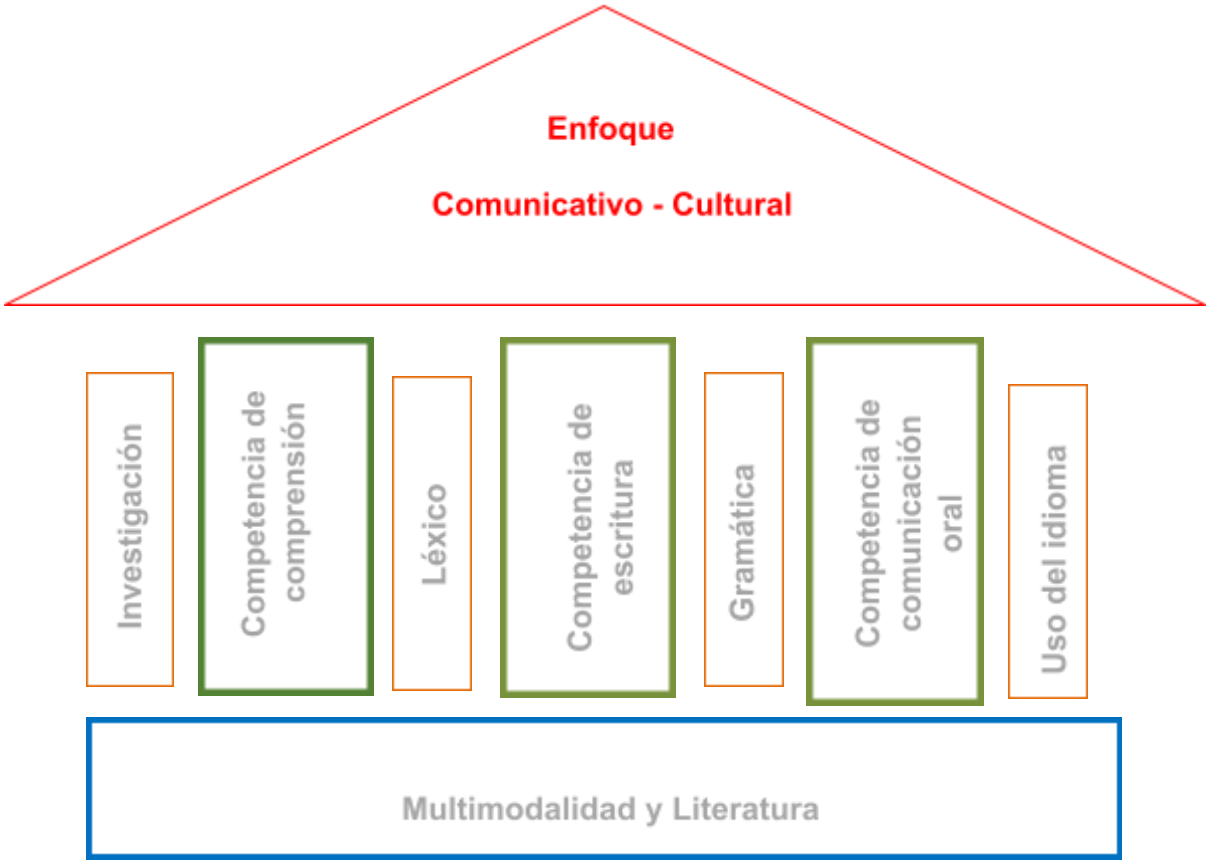


Figura 1. Esquema de la organización de las competencias de las asignaturas de Lenguaje, Italiano e Inglés.

Enfoque para el proceso de lectura y escritura en los primeros años de enseñanza

El lenguaje hace posible la expresión y comunicación a partir de signos vocales, corporales y gráficos, y constituye un potente instrumento facilitador del desarrollo cognitivo. Dado su impacto en el desarrollo afectivo-social, cognitivo y cultural de la persona es considerado en la Scuola, un eje fundamental y transversal en la formación de los alumnos.

Este ámbito del aprendizaje, apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral (Mineduc, 2009) y responde a un enfoque comunicativo cultural. Para la Scuola, además el ser un buen comunicador constituye uno de los atributos fundamentales del perfil del alumno que soñamos formar.

Todas las asignaturas deben incluir de manera habitual y consistente la lectura, la escritura y la comunicación oral, aun cuando sean **las lenguas** las asignaturas que se ocupan específicamente del desarrollo de las habilidades asociadas, con profundidad y sistematicidad.

La asignatura de italiano apoya directamente este proceso, considerando que la mayor parte del currículum se trabaja en esa lengua en los niveles iniciales (Scuola dell'Infanzia y Primaria) y su énfasis está centrado en la comprensión y expresión oral y progresivamente, se amplía a la lectura, escritura, léxico y gramática. Así mismo, contribuye la asignatura de inglés, que se focaliza en el uso del idioma, como segunda lengua extranjera.

Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, a través de él, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto conlleva la oportunidad de enriquecer el lenguaje de los estudiantes, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura (Mineduc, 2009).

- **El proceso lecto-escritor**

En la Scuola, los niños aprenden a leer y escribir formalmente en español, por lo que la asignatura de Lenguaje y Comunicación es responsable de liderar la enseñanza explícita de este proceso. El método utilizado está en coherencia con el enfoque interactivo, que responde al concepto de enseñanza aprendizaje que emana de nuestro Proyecto Educativo Institucional, del Marco Pedagógico, del Marco teórico de las Lenguas y de nuestro Proyecto Curricular por Competencias.

Se acogen los estándares de aprendizaje de lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), propiciando experiencias de aprendizaje situacional, que apunten a que nuestros alumnos, al finalizar 2° básico, hayan desarrollado las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente. Se espera, por tanto, que los estudiantes sean capaces de leer diversos textos literarios y no literarios apropiados para 2º básico, secuenciando cronológicamente los eventos expuestos, realizando inferencias sobre situaciones poco familiares a partir de pistas evidentes entregadas en el texto, localizando información explícita y reflexionando sobre la lectura, para emitir opiniones o plantear una solución a un problema, aludiendo a aspectos relevantes del mismo. Así también de poner sus conocimientos previos al servicio de la comprensión del texto.

Con respecto a la habilidad para reflexionar sobre la lectura, se pretende que los estudiantes sean capaces de retomar la información de la lectura y relacionarla con algún aspecto de otro texto leído. Por ejemplo, que encuentren similitudes entre personajes de obras distintas o recuerden información leída previamente en textos literarios o no literarios y la relacionen con información presente en ella (intertextualidad). Además, la Scuola se propone que la mayoría de los alumnos del nivel 2° Básico alcancen un mayor dominio que el estipulado como nivel adecuado en los objetivos de aprendizaje del currículum ministerial vigente. Es decir que, entre otros aspectos, sean capaces de lograr una mayor profundidad al interpretar y relacionar varios elementos de la lectura con sus experiencias personales y conocimientos previos. Así mismo, que puedan localizar información explícita, incluso cuando esta es de difícil localización o se utilizan sinónimos u otros referentes.

Para lograr el nivel definido como adecuado por el estándar ministerial y lograr superarlo, la Scuola se propone que los alumnos, durante el primer año de enseñanza básica, logren plenamente los objetivos de aprendizaje propuestos por el programa ministerial chileno.

Respecto de la lectura, se desplegará una serie de estrategias facilitadoras, para que el alumno sea capaz de leer en voz alta y en forma silenciosa palabras, frases, oraciones y textos breves, con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones, captando, construyendo el sentido e integrando la lectura a sus vivencias, para favorecer la ampliación de su proceso de vinculación con el mundo (Actualización curricular, Mineduc, 2009).

- **Lectura**

La lectura es el proceso que permite comprender los múltiples significados del lenguaje escrito y apropiarse de testimonios dados por otras personas, en distintos tiempos y lugares. Para aquellos que saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina mundos, de conocimientos, experiencias, sueños y fantasías. Por lo anterior, la Scuola intenciona formalmente, desde los niveles iniciales, el gusto por la lectura.

Hace un tiempo, una de las mayores metas de la Educación Básica era "aprender a leer". Actualmente, el énfasis está puesto en "leer para aprender" y, según Jolibert (1995), es "leyendo verdaderamente" que uno se transforma en lector y no "aprendiendo a leer primero". Adherimos, entonces, al llamado enfoque interactivo, con los aportes del enfoque holístico y del enfoque de destrezas, entendiendo que no se trata de una simple sumatoria. Esta técnica recoge los aportes del movimiento denominado Lenguaje Integral, que sintetiza aquellos de John Dewey, Frank Smith, Kenneth y Yetta Goodman, al recomendar que se someta a los niños a una inmersión temprana e intensiva en el lenguaje escrito, aunque ellos no dominen las claves grafofonémicas. Esta inmersión implica, entre otras estrategias, estimular su habilidad natural para leer el mundo, interrogando los textos auténticos de su entorno, formulando hipótesis sobre sus significados y construyendo proyectos interdisciplinarios que ofrecen, por la naturaleza de la metodología, experiencias numerosas de lectura y escritura, a partir de las cuales, el niño puede ir descubriendo las reglas de funcionamiento del lenguaje oral y escrito (Jolibert, 1991).

El enfoque interactivo activa los procesos cognitivos y perceptivos al mismo tiempo, y en la interactividad de unos con otros, se logra tanto el aprendizaje lector, como la comprensión y, en consecuencia, el goce por la lectura (Orellana, 2010). El enfoque fónico se integra al manejo global de las palabras, con el fin de introducir al niño en la lectura de pequeños contextos significativos, sin restringirse sólo a la sistemática de la sílaba o del grafema.

La construcción del significado de los textos impresos requiere del dominio de las claves grafofonémicas, semánticas y sintácticas dadas por el texto, como también de los conocimientos previos del lector, de sus propósitos frente al texto y del contexto dentro del cual ocurre la situación lectora. Se trata de, a lo largo de las distintas etapas de la lectura, lograr el desarrollo de las tres dimensiones de la competencia lectora: Fluidez, precisión y comprensión lectora.

Fluidez:

La fluidez es la capacidad de leer en voz alta, con continuidad, con entonación y pausas apropiadas. Estos aspectos constituyen indicadores de comprensión del significado por parte del lector. Para leer fluidamente, se requiere adquirir conocimientos de sintaxis y puntuación, ya que estos entregan información al lector sobre cómo debe ser leído el texto y cómo expresar su significado, con ciertas pausas, énfasis en algunas palabras, inflexiones de la voz, etc. Algunos estudiantes se apropian de la fluidez fácilmente y sólo algunos requieren de una enseñanza directa que debe estar siempre ligada al uso en contexto.

Precisión:

Por precisión se entiende la habilidad para reconocer las palabras correctamente. Ésta se refleja en dos importantes conceptos: el conocimiento del código y la comprensión del significado (Allende, 2002).

Comprensión Lectora

La lectura exige manejar informaciones complejas provenientes del texto impreso, aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales que permiten obtener diferentes significados (desde el autor, desde el texto, desde el lector, desde el contacto con otros textos y desde el contexto). Es un proceso complejo y de él depende, en gran parte, el logro de los aprendizajes esperados para nuestros alumnos. Por su impacto en el aprendizaje a nivel transversal, la comprensión lectora tiene relevancia en nuestro currículum y en la Scuola se considera una competencia trascendental. Asumimos la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento vinculadas a esta competencia, de manera progresiva, desde los primeros años de la escolaridad, vinculándola también a la comprensión oral.

A continuación, se presentan algunas temáticas a las cuales se pone especial atención en el trabajo asociado a esta habilidad:

- El papel de las preguntas en la comprensión activa
- La toma de conciencia de las claves naturales (gráfica, fonémica, semántica y sintáctica)
- El vocabulario (semántica)
- Las expresiones (clave semántica)
- Las estructuras gramaticales
- Las estructuras textuales

Con el fin de monitorear el avance de los alumnos en el proceso de la lectura, la Institución aplicará sistemáticamente mediciones del dominio lector en los primeros años de escolaridad.

Bajo las premisas antes mencionadas, la Scuola ha establecido orientaciones precisas para los distintos niveles de Educación Parvularia y Básica, que se espera que los docentes pongan en práctica en el aula, para fomentar el desarrollo de las habilidades implícitas en la lectura:

- Interrogación sistemática de diversos tipos de textos.
- Uso frecuente de juegos de lectura.
- Uso de Sala textualizada (materiales rotulados, textos funcionales, diario mural, textos en estudio, panel de sistematización de aprendizajes, cronogramas de proyectos en cursos, etc.)
- Uso de Biblioteca de aula con variedad de tipos de textos.
- Audición frecuente de narraciones o lecturas de textos por parte del docente.
- Lectura silenciosa sostenida.
- Lectura oral sistemática (colectiva e individual)
- Implementación de un Plan Lector.
- Desarrollo de estrategias de comprensión lectora desde los primeros niveles.
- Uso sistemático de la biblioteca institucional.

- **Escritura**

Consciente de que la escritura es ante todo un lenguaje, un modo de expresión gráfica, donde las emociones juegan un rol importante, la Scuola estimula el gusto por la escritura creativa desde sus inicios. En efecto, sólo cuando el niño se apropia de este lenguaje particular, la escritura llega a ser una adquisición positiva, un medio de afirmación de sí mismo, que es vivido con todos sus matices afectivos y sociales. Tiene lugar en él la función de control y organización del pensamiento, por lo tanto, las estrategias de apoyo a la escritura se construirán en base a planes creados de forma colectiva y, posteriormente, de manera individual.

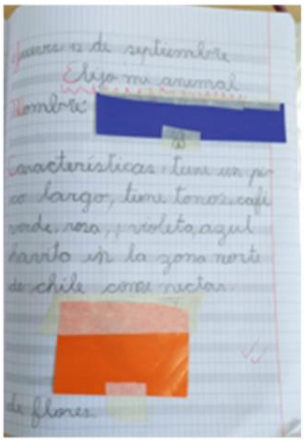
Lo esencial es que el niño encuentre placer al realizar el ejercicio de escribir, lo que condiciona el desarrollo auténtico de esta función de comunicación y de realización personal, un hecho social por excelencia (Villalón, 2008).
Así como para la lectura, el proceso de la escritura también se enmarca en el enfoque interactivo, que contempla la escritura espontánea y el aprendizaje formal en forma paralela, desde una mirada constructivista y textual, la cual da importancia trascendental a la metacognición. A partir de ella, el desarrollo de las habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos, se ven reforzados y consolidados a través de una reflexión, individual y colectiva, de los alumnos, sobre sus propios aprendizajes.

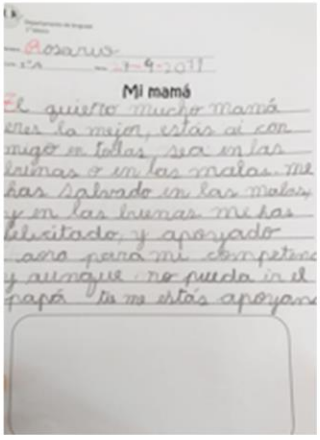
Como Scuola, nos proponemos alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículum vigente, desarrollando experiencias que permitan a los estudiantes, al finalizar 1° Básico, escribir y reescribir, con intención comunicativa sobre temas significativos, utilizando sus propias palabras, frases y oraciones simples, separando correctamente las palabras con letra manuscrita legible, para sí mismo y para los otros, desarrollando la capacidad para incorporar progresivamente la corrección y autocorrección de aspectos caligráficos, ortográficos, sintácticos y semánticos, según los requerimientos de la tarea (coherencia con los ejes de escritura y sus dimensiones para la Educación Básica MINEDUC).
En la Scuola, el proceso de aprendizaje formal se lleva a cabo en letra manuscrita ligada, que constituye una modalidad de lenguaje y *praxis* peculiar, por los niveles de organización de la motricidad, el dominio de las direcciones del espacio, el pensamiento y la afectividad que su funcionamiento requiere. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma, y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido.

Se utiliza la escritura ligada, pues facilita la soltura y flexibilidad del movimiento y favorece la continuidad y dinamismo. Además, activa procesos cerebrales complejos, permite el registro personalizado de la expresión y la percepción de las palabras como unidades separadas, lo que evita la tendencia a efectuar la escritura en carro, es decir, sin los espacios correspondientes entre palabra y palabra.

Respecto al aprendizaje de la escritura manuscrita ligada, la Scuola considera una preparación desde los primeros años de Educación Parvularia, centrada en la psicomotricidad, la coordinación dinámica, el equilibrio estático y dinámico, la relajación, la disociación de movimientos, el esquema corporal lateralizado, la estructuración espacial, la motricidad fina, la estructuración temporal, utilizando, además, técnicas pictográficas y escriptográficas. Paralelamente a la producción escrita, se presenta el aprendizaje formal de las letras (grafemas) y se trabaja la correspondencia entre fonema y grafema (precisión). La Scuola aplicará sistemáticamente mediciones de dominio escritor en los primeros años de escolaridad, de manera de monitorear el avance de los alumnos en el proceso, en las distintas etapas de la escritura.

Si bien en este documento se han abordado la lectura y la escritura en forma separada, con el fin de favorecer la comprensión del lector, en la práctica ambos procesos se vivencian en paralelo y de manera conjunta. Es importante poner énfasis en que las experiencias significativas en lectura y escritura tenderán a mejorar una en relación a la otra.





Competencias basales presentes en la enseñanza de las Lenguas
Español – Italiano - Inglés

Las competencias que la Scuola Italiana Vittorio Montiglio ha establecido para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés, que en su conjunto y de manera integrada promueven el desarrollo de los conocimientos fundamentales, las habilidades y actitudes, se han organizado de acuerdo a las competencias de:

Comprensión: Leer comprensiva y críticamente cualquier tipo de texto, en diferentes soportes, considerando su propósito, valor histórico y sociocultural, y los contextos de producción y recepción del texto, generando un gusto por la lectura y una actitud receptiva y activa, valorando la lectura como fuente de conocimiento, experiencias, búsqueda de identidad y acercamiento a otras culturas.

Dimensiones:
- Experiencia con la obra literaria y lectura de textos no literarios.
- Estrategias de comprensión lectora.
- Valoración y motivación de la lectura.

Escritura: Producir textos literarios y no literarios, lingüística y comunicativamente adecuados, de alta coherencia temática, cohesión lógica o efectividad estética y retórica, para participar activamente en diferentes ámbitos de la vida social, cultural y académica desde un enfoque creativo, reflexivo y crítico.

Dimensiones:
- Escritura creativa y guiada.
- Escritura como proceso.
- Manejo de la lengua.

Comunicación oral: Emplear correctamente el idioma castellano en diversas situaciones comunicativas orales formales e informales, comprendiendo, interactuando y expresándose de manera activa, efectiva y consistente según la finalidad y las características de las variadas situaciones comunicativas, aplicando recursos verbales y no verbales adecuados, valorando la apertura y el diálogo para el desarrollo de ideas, en un contexto pluralista e intercultural que valora la diversidad.

Dimensiones:
- Comprensión oral
- Lingüística
- Comunicativa y discursiva

- **Enseñanza del aprendizaje de la Lengua Italiana**

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua italiana y permitir a los estudiantes alcanzar un pleno dominio linguístico-comunicativo del italiano, es necesario un curriculum específico de la lengua italiana, que favorezca el aprendizaje de la lengua en forma coherente y armónica a lo largo de su proceso escolar y preescolar (desde la Scuola Nido hasta el último año de enseñanza media), a través del desarrollo de las habilidades de escucha, expresión oral, lectura y escritura y con particular atención en la reflexión metalinguística. Es importante resaltar que las habilidades comunicativas presentes en el curriculum, se refieren al ámbito educativo, en cuanto a "lengua para el estudio", y al ámbito comunicativo, en cuanto a "lengua para comunicar".

La etiqueta verbal "lengua para el estudio" subraya la necesidad – ahora universalmente reconocida por la literatura y por la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas – de distinguir entre la elaboración linguística necesaria en la comunicación cara a cara ("lengua para comunicar") y aquella requerida en las situaciones escolares. La comunicación cara a cara utiliza elementos paralinguísticos (tono, ritmo, uso de las pausas, repeticiones, etc.), extralinguísticos (mirada, expresiones de la cara, gestos, etc.) y el uso del contexto. En las situaciones escolares, por otra parte, prevalece un tipo de comunicación descontextualizada (escribir una composición, escuchar una clase de ciencias, hacer entregas para desarrollar una tarea, leer un texto, etc.) (Favaro: 1999 e Tosi: 1995: §§. 4.3 e 4.4). Si para adquirir la lengua para comunicar son suficientes dos o tres años de exposición a la segunda lengua, para aprehender la lengua abstracta propia de las disciplinas y de la escuela, son necesarios varios años de exposición para obtener resultados iguales a los de los estudiantes lenguamadre (Favaro: 1999: 123).

El diseño del curriculum italiano hace referencia tanto a las Indicaciones Nacionales para el I y II ciclo como a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para el conocimiento de idiomas con el fin de garantizar que los estudiantes alcancen un nivel B1 de dominio del italiano en III Media Inferior (8°) y C1 en IV Media Superior (IV medio).

- Perfil linguístico-comunicativo de un estudiante de italiano una vez terminado el proceso escolar:

Comprensión oral

Al final del proceso didáctico, el estudiante deberá ser capaz de:

- Comprender el sentido global y analítico de una amplia variedad de textos orales y saber interpretar las intenciones de los hablantes.
- Comprender conferencias, exposiciones y entrevistas especialístico-divulgativas.
- Comprender textos orales provenientes de diversos medios de comunicación (transmisiones de radio, periódicos radiales, telediarios, diálogos cinematográficos, entrevistas televisivas, etc.).

Comprensión escrita

Al final del proceso didáctico, el estudiante deberá ser capaz de:

- Comprender el sentido global y analítico de textos largos y complejos que representan los temas disciplinares abordados en el colegio.
- Identificar incluso los detalles menores en un texto, incluidas las actitudes y opiniones.
- Formular hipótesis partiendo del contenido del texto.
- Comprender en detalle textos normativos bastante largos y complejos relacionados con el campo de la formación.

Producción oral

Al final del proceso didáctico, el estudiante deberá ser capaz de:

- Hablar en forma correcta y con frases complejas y claras para comunicarse en el ámbito académico.
- Mantener una interrogación y la prueba oral de los exámenes del I y II Ciclo escolar.
- Defender sus opiniones, argumentando con claridad y sin especial esfuerzo linguístico.
- Utilizar un léxico rico y adecuado para el propósito comunicativo.
- Presentar conceptos complejos en forma clara.
- Superar las dificultades linguísticas relacionadas con las interferencias entre la lengua de origen y el italiano.

- Pronunciar y utilizar una entonación en forma suficientemente adecuada a las situaciones de uso de la lengua italiana.

Producción escrita

Al final del proceso didáctico, el estudiante deberá ser capaz de:

- Producir textos escritos coherentes, cohesivos y con pocos errores morfosintácticos y ortográficos significativos.
- Producir textos escritos en los cuales se argumenten evaluaciones y opiniones personales (texto argumentativo), en forma articulada.
- Aportar informaciones, descripciones y narraciones elaboradas y precisas, integrando temas secundarios, desarrollando puntos determinados y sacando conclusiones adecuadas (textos informativo, descriptivo y narrativo).

Competencia metalinguística

Al final del proceso didáctico, el estudiante deberá ser capaz de:

- Realizar operaciones de análisis, síntesis y transformación de la estructura linguística en el plano lexical y morfosintáctico.
- Describir los mecanismos de funcionamiento de la lengua.
- Conocer las reglas de la puntuación y de la ortografía.
- Reflexionar sobre la evolución de la lengua.
- Comprender y saber utilizar el tipo de informaciones entregadas por un diccionario.

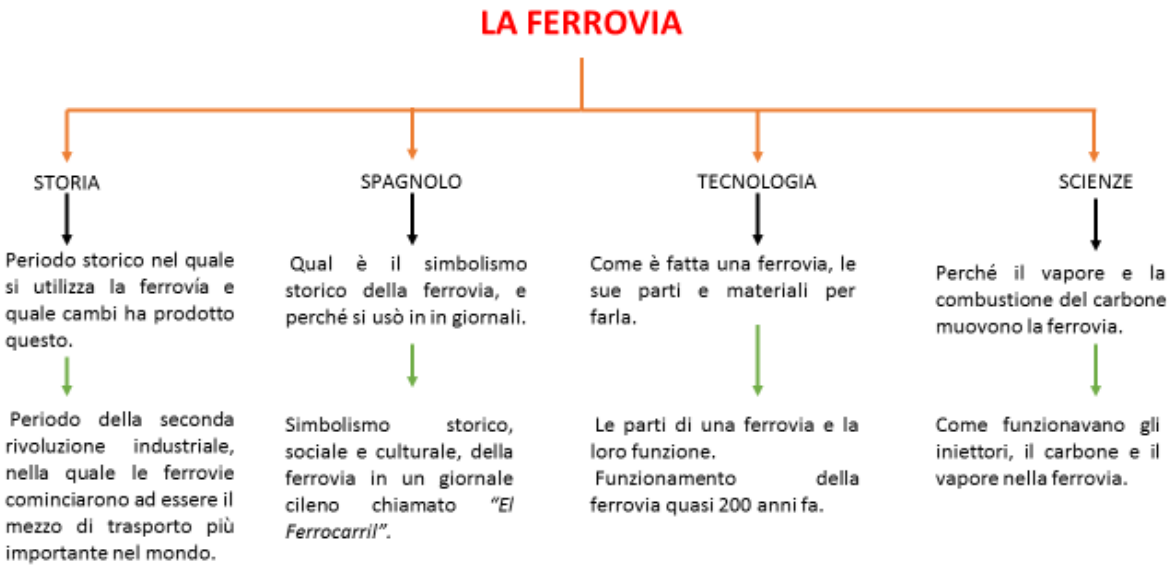
- **Condición paritaria de la Scuola**

Desde 2005 la Scuola está legalmente reconocida por el Ministerio Italiano como Scuola Paritaria "Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate" en el extranjero, habiendo recibido dicho reconocimiento en todos sus niveles. Esta condición no se limita solo a la rendición de los exámenes en 8° y IV medio, sino que a todo un proceso que vive el estudiante desde que entra en sus primeros años hasta su egreso.

Durante la trayectoria escolar nuestros alumnos tienen que aprobar dos exámenes: de Licenza Media (8° básico) y el Esame Conclusivo di Stato (IV° Medio). Esté último debe considerarse como la culminación de un proceso que comienza en la Sala Cuna y de ahí la importancia que todos los actores se sientan partícipes y se involucren.

El "Esame di Licenza Media" consiste en la realización de 3 pruebas escritas (italiano, matemática e inglés) y una presentación (colloquio) pluridisciplinaria de las asignaturas estudiadas a partir de núcleos temáticos definidos por el consejo de profesores a partir de los cuales los alumnos preparan su presentación "tesina".

Ejemplo de núcleo temático desarrollado:



En su conjunto, los aspectos a considerar en la presentación (colloquio) del Esame di Licenza Media son el conocimiento de los contenidos tratados, la claridad expositiva, la capacidad de establecer relaciones, el dominio de lenguajes específicos, la capacidad de análisis y síntesis y el uso del idioma italiano.

El Esame Conclusivo di Stato es pluridisciplinario y pretende comprobar la capacidad del alumno para establecer conexiones entre distintas competencias y conocimientos y obviamente la preparación de cada una de las disciplinas, dado que se refiere a las asignaturas cursadas durante el último año escolar. Este examen consiste en el desarrollo de dos pruebas escritas (italiano y de modalidad "indirizzo", en nuestro caso matemática y física) y un colloquio. Durante el colloquio las preguntas hacen referencia poemas o textos en prosa, pinturas, artículos de prensa y gráficos y/o aspectos de matemática y biología, núcleos temáticos que los alumnos deberán ser capaces de relacionar a las distintas asignaturas.

Algunos núcleos temáticos pueden ser: la energía, la crisis de la certidumbre, la guerra, la belleza o el doble tema. El estudiante tendrá que demostrar una marcada capacidad argumentativa y de conexión entre las distintas disciplinas y actividades que deben ser reconsideradas en una óptica de complementariedad y de integración.

Los aspectos a considerar para el éxito del Esame Conclusivo di Stato son, por lo tanto, la adquisición de los contenidos y de los métodos de las diferentes asignaturas del currículo, con especial atención a las de nuestra modalidad "indirizzo", la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos y de conectarlos entre ellos, la capacidad de argumentar de manera crítica y personal, reelaborando los contenidos adquiridos, la riqueza y dominio lexical y semántico; la capacidad de análisis y comprensión de la realidad en clave de ciudadanía activa a partir de la reflexión acerca de las experiencias personales.

- **Enseñanza del aprendizaje de la Lengua Inglesa**

La importancia del plurilingüismo y sus beneficios, potencia la capacidad de aprendizaje en todas las áreas, genera pertenencia a los espacios culturales y facilita la comprensión de la propia cultura a través del conocimiento de otra. "El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso de construcción que se produce progresivamente en forma global. En un principio implica la simplificación y exclusión de aspectos no esenciales, pero el progreso del aprendizaje del idioma ocurre a través de la repetición, completación, expansión y enriquecimiento del lenguaje. El aprendizaje se profundiza en forma espiral año tras año y de esta forma los estudiantes aprehenden global e integralmente el nuevo sistema de comunicación." (Objetivos y contenidos mínimos obligatorios, Ministerio de Educación).

Respecto a la enseñanza del idioma inglés en la Scuola, ésta está basada en los enfoques comunicacionales que han demostrado aportar poderosas herramientas para enseñar y adquirir una lengua extranjera, ya que proveen a los profesores y estudiantes de múltiples espacios de expresión y oportunidades para interactuar en forma natural e inconsciente. "La enseñanza de carácter comunicativo hace uso de situaciones de la vida real que requieren de la comunicación genuina. El profesor presenta a los estudiantes situaciones que van a encontrar en la vida real" (Galloway, 1993: 1).

El proceso de aprendizaje en esta lengua, se inicia en el segundo nivel educativo de la Scuola dell'Infanzia, considerándose en un comienzo como foco principal, la comunicación oral y el uso de la lengua, transitando progresivamente hacia las competencias de lectura y escritura, de manera de favorecer que al finalizar la trayectoria escolar, los estudiantes alcancen un nivel de logro que les permita poner en juego las habilidades, conocimientos y actitudes que permitan utilizar el idioma al servicio de la comunicación en la vida cotidiana.

El currículum de inglés en la Scuola, toma como referente el programa Ministerial Nacional Chileno, algunos elementos del Currículo del Ministerio de Educación Italiano (MIUR), considerando una organización articulada, en la cual se abordan de forma integrada los aprendizajes, proponiendo los siguientes ejes temáticos:

- Comunicación oral
- Lectura
- Escritura
- Uso del idioma

- Perfil linguístico-comunicativo de un estudiante de inglés una vez terminado el proceso escolar:

Comunicación oral

Al finalizar el proceso escolar, el estudiante será capaz de:
Emplear el idioma inglés , comprendiendo, interactuando y expresándose de manera efectiva en diferentes situaciones comunicativas orales, formales o informales, aplicando recursos verbales y no verbales pertinentes, con la finalidad de desenvolverse de manera competente y autónoma en un mundo globalizado, así como desarrollar un pensamiento crítico, una conciencia y valoración multicultural, demostrando respeto, interés y tolerancia por la propia y otras culturas, valorando su aporte al conocimiento.

Para el logro de este aprendizaje, se consideran las siguientes dimensiones:

- Estrategias de comprensión oral y auditiva.
- Estrategias de comunicación oral.
- Valoración y comprensión multicultural.
- Pensamiento crítico.

Lectura

Al finalizar el proceso escolar, el estudiante será capaz de:
Leer textos literarios y no literarios provenientes de distintas fuentes y soportes, utilizando diversas estrategias de investigación y análisis, en forma crítica y pertinente, integrando el gusto por la lectura, la creatividad y curiosidad del individuo, con la finalidad de contar con las herramientas necesarias para un aprendizaje permanente, la construcción de su propia identidad y la valoración de la lectura como fuente de recreación y conocimiento.

Para el logro de este aprendizaje, se consideran las siguientes dimensiones:

- Estrategias de comprensión lectora.
- Estrategias de investigación

- Goce lector

Escritura

Al finalizar el proceso escolar, el estudiante será capaz de:

Producir textos, literarios y no literarios, en diferentes formatos, de forma coherente y cohesiva, teniendo en cuenta al receptor y la situación comunicativa en la que se desarrolla el escrito, usando también de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información y la creación de textos, para dar cuenta de su opinión, argumentos y conclusiones con respecto a variados temas, que permitan interactuar con otras personas, dar crédito al trabajo de otros y respetar la propiedad intelectual y la privacidad de los individuos en diferentes situaciones comunicativas.

Para el logro de este aprendizaje, se consideran las siguientes dimensiones:

- Estrategias de producción escrita.
- Uso de TIC's para investigación.
- Uso responsable de Tics y de la propiedad intelectual

Uso del idioma

Al finalizar el proceso escolar, el estudiante será capaz de:

Usar los conocimientos lingüísticos y léxicos del idioma inglés, de manera eficiente, coherente y reflexiva, demostrando una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender a usar el idioma, siendo consciente de sus similitudes y diferencias idiomáticas con otras lenguas, para ser capaz de identificar y corregir los propios errores y valorar a la vez, los logros de los demás, considerando el tiempo y espacio en el que se producen las diversas situaciones comunicacionales.

Para el logro de este aprendizaje, se consideran las siguientes dimensiones:

- Conocimientos lingüísticos y léxicos del idioma inglés.
- Valoración del uso correcto del idioma en distintas situaciones comunicativas.

Consciente de la realidad de hoy, de las exigencias que impone el mundo globalizado y de la apertura a oportunidades laborales y estudiantiles que ofrece el manejo de esta lengua, el colegio facilita a los estudiantes un proceso de certificación internacional (PET), en el cual deben poner en juego sus

aprendizajes para enfrentar lingüísticamente una gama de situaciones cotidianas que requieren del inglés en sus países de origen o en comunidades angloparlantes en contacto con hablantes nativos y no nativos del idioma. Esta certificación demuestra que el alumno tiene bases sólidas para continuar con éxito la adquisición del idioma hacia niveles más altos del dominio.

Competencias basales

- **COMPRENSIÓN LECTORA**

Comprensión de textos: ¿Qué significa comprender un texto?

Si no leemos no tendremos jamás palabras
para entender y transformar el mundo.
No haremos nuestras las experiencias ajenas.
Nuestra condición quedaría reducida a la mudez
Incomunicable de los peces en el acuario.

José Emilio Pacheco

La comprensión de textos puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. El texto ofrece cierta información explícita y a su vez esta funciona como pistas para que un lector, con el conocimiento previo adecuado, infiera la información que está implícita en él. Es una actividad intencional y voluntaria en la que los lectores pueden tomar diferentes caminos de acuerdo con el tipo de texto, el objetivo de lectura, o a la temática tratada, entre otros factores.

Oakhill y Cain (2004) proponen que, para alcanzar una representación coherente e integrada del contenido de un texto, el lector lleva a cabo un procesamiento, en paralelo, mediante el cual deriva e integra los significados de las palabras, las oraciones y los párrafos. Así mismo, debe identificar las ideas principales y elaborar inferencias para cubrir los huecos de información que deja el texto. En este proceso complejo, el lector, como agente de comprensión, la actividad que se lleva a cabo y el texto en sí mismo (sin olvidar el contexto sociocultural en el que están inmersos) son factores importantes para explicar la habilidad lectora.

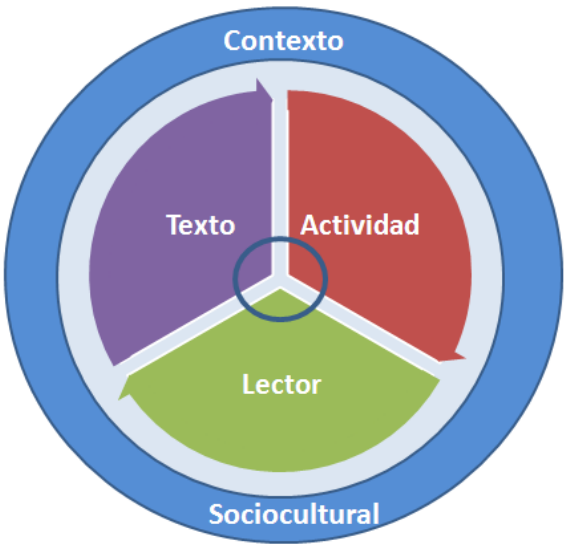


Figura 2. Elementos de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un espacio donde convergen múltiples procesos: la comprensión lingüística, las habilidades de lectura, el reconocimiento de palabras, la solución de problemas, habilidades intelectuales de nivel general, factores motivacionales, etc.

a) Estrategias de comprensión lectora

La elección de las estrategias a utilizar en el área de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés, implica que el docente establezca los objetivos o metas de lectura que se alcanzarán a través de estas acciones conscientes y que puede evaluar y cambiar durante el proceso. En este sentido, entenderemos las estrategias como "una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual" (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

En este panorama, podemos diferenciar dos tipos de estrategias que un lector experto pone en juego en el proceso de comprensión: Las estrategias cognitivas, entendidas como aquellos procesos constructivos que se intencionan para alcanzar la representación mental global del texto escrito, y las estrategias metacognitivas, que son aquellas que el lector ocupa para controlar las estrategias cognitivas y que se establecen para alcanzar los objetivos de lectura. Estas estrategias se han organizado según los tres

momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después.

Según los estudios que sustentan a los departamentos de Lenguas, en el área de comprensión (Gutiérrez & Salmerón, 2012), las estrategias antes y después de la lectura tienen un carácter eminentemente metacognitivo, y las estrategias que se ponen en juego durante la lectura son más cercanas a lo cognitivo, ya que el lector debe ser capaz, en una primera instancia, de construir una representación mental del texto que parte con los procesos de reconocimiento de palabras, frases y párrafos, para llegar a la comprensión global. Sin embargo, resulta necesario aclarar que la metacognición como proceso puede estar presente en las tres etapas, y en cada una de ellas puede coexistir con las estrategias cognitivas de manera efectiva.

En este documento, presentamos una revisión de las principales estrategias de comprensión lectora que los docentes tendrán a disposición para generar mejoras en la comprensión de textos escritos.

1. Estrategias metacognitivas previas a la lectura:

1.1 Determinar el género discursivo

Si bien el concepto de género discursivo es trabajado hace décadas en los estudios académicos, en el currículum nacional, su predominio es relativamente nuevo. La necesidad de otorgarle un papel primordial recae en que, a diferencia de la clasificación por tipología, el género discursivo posee fuertes rasgos contextuales, coherentes con el enfoque comunicativo y el lugar que este otorga a los textos en uso. Es por esto que, previo a la descripción de la estrategia, resulta necesario abordarlo teóricamente.

Parodi (2008) plantea que los géneros son convenciones discursivas sustentadas por los conocimientos previos de escritores y lectores sobre parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Los géneros discursivos poseen un conjunto de rasgos lingüístico textuales ajustados a propósitos, participantes, contextos de producción, ámbitos de uso, soportes, medios, entre otros. Estos rasgos permiten que los géneros discursivos tiendan a una relativa estabilidad que está otorgada por el uso que le dan los hablantes, y, por consiguiente, son reconocibles por estos debido a su formato y su contexto de producción.

Los géneros, entonces, poseen una serie de rasgos constitutivos que, según su conjugación, determinan uno u otro género; en consecuencia, si alguno de estos rasgos nucleares varía, es posible que también varíe el género. Por un lado, la figura 3 muestra los rasgos constitutivos más comunes de los géneros; por otro, la figura 4 muestra dichos rasgos aplicados a un ejemplo de género discursivo: el cuento.

Figura 3: Rasgos constitutivos de los géneros discursivos.

Figura 4: Rasgos constitutivos del cuento.

Ejemplos de géneros discursivos presentes en el currículum nacional son: Cuentos, novelas, fábulas, leyendas, mitos, poemas, historietas, cartas, recados, notas, artículos informativos, boletas, afiches, biografías, instrucciones, etc.

Referido a la estrategia de comprensión, el reconocimiento de los géneros discursivos permite predecir, por un lado, la información que será entregada por el autor y, por otro, la organización de la información. Es fundamental que los estudiantes puedan determinar el género discursivo "y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado" (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.186)

El docente debe hacer consciente el proceso de identificación del género a través de pistas textuales como la silueta, el título, las partes del texto, la presencia de imágenes, entre otras. Luego de determinar el género, debe dirigir la predicción tanto en la información que tiene el texto como en la distribución de esta.

1.2 Determinar la finalidad de la lectura

La lectura estratégica de un texto se inicia al momento en que los lectores son conscientes de que las estrategias a ejecutar no siempre mantienen un mismo objetivo. No se debe confundir el objetivo comunicativo del texto (que está condicionado por el género discursivo) con el objetivo de lectura, ya que el primero está determinado por factores relativamente estables, en cambio, el segundo, dependerá exclusivamente del lector y sus propósitos que tiene con la lectura.

Los propósitos más comunes en el ámbito escolar tienen que ver con la detección de información importante, responder a preguntas previamente planteadas, leer para demostrar comprensión lectora en una evaluación o, en algunos casos, leer para deleitarse o entretenerse. "Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?" (Gutiérrez & Salmerón, 2002, p.186)

1.3 Activar conocimientos previos

La importancia de reconocer, explorar y activar los conocimientos previos de los estudiantes tiene una

fuerte raíz en la corriente constructivista, que toma esta premisa como un elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje. Tal como señala Miras (1993), “El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente” (p.47). Entenderemos conocimientos previos como aquella información que los estudiantes poseen en relación al contenido que se propone aprender, estos “abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que de manera directa o indirecta se relacionan o pueden relacionarse con él” (Miras, 1993, p.49). Bajo este enfoque, el aprendizaje de un nuevo contenido es el resultado de un proceso mental constructivo que en ningún caso puede llevarse a cabo en el vacío, sino que, se incorpora a esquemas mentales estructurados previamente. En palabras de la autora, “la posibilidad de aprender pasa necesariamente por la posibilidad de «entrar en contacto» con el nuevo conocimiento” (Miras, 1993, p.50).

Estos conocimientos previos entran en contacto con la información que el sujeto pretende aprehender y, a la vez, son el fundamento en la construcción de significados. El aprendizaje significativo se alcanza en la medida que se establezcan relaciones de sentido entre lo que ya se conoce y el nuevo contenido; mientras más profundas sean estas relaciones, más significativos, aplicables y estables serán los conocimientos adquiridos. Cabe señalar que, si bien esta estrategia tiene su origen en el constructivismo, es totalmente compatible con el enfoque comunicativo esbozado al comienzo de este documento.

La importancia de activar los conocimientos previos viene dada por la concepción de que estos se organizan en esquemas de conocimiento, que son entendidos como estructuras internas en que los sujetos seleccionan y organizan la información de manera significativa (Gutiérrez & Salmerón, 2012). Esto concibe que los esquemas de los estudiantes se caracterizan tanto por la cantidad de conocimientos que contienen como por su organización interna. Si concebimos la comprensión lectora como un proceso transaccional de construcción de significados entre el lector y el texto, resulta válido pensar que la representación del texto está determinada directamente por la ‘calidad’ de los conocimientos previos que el lector activa durante el proceso.

Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones, si bien en este momento previo a la lectura, dicho conocimiento puede ser activado para facilitar a los escolares la comprensión textual.

(Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.186-187)

Para esto, los docentes deben hacer preguntas que apelen a la activación de conocimientos de las temáticas del texto, del autor del texto, de la similitud con otros textos trabajados durante el año, etc. Por ejemplo, al leer un texto informativo sobre la basura en Santiago, el docente puede preguntar ¿qué conozco sobre el tema? ¿Hemos leído algo sobre la basura en Santiago? ¿Hemos leído algo de ese autor o medio? ¿Han vivido algún episodio donde se habló del tema? Entre otras.

1.4 Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas

Una estrategia recurrente es hacer predicciones sobre el proceso de lectura. La predicción permite al lector reflexionar sobre lo que ya ha comprendido y, sobre esta base, anticipar información textual. Según Gutiérrez y Salmerón (2012), esta es una estrategia que está estrechamente relacionada con la anterior, ya que "la activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones" (p.186).

Por otro lado, realizar preguntas sobre lo que quieren saber del texto o sobre lo que creen que estará presente resulta una estrategia facilitadora para el lector, ya que hace patente un objetivo de lectura –o en algunos casos de relectura- y la evaluación de la pertinencia según dichos propósitos. Esta estrategia es más común de lo que parece, pues los docentes generalmente plantean preguntas, pero no las intencionan como objetivos de lectura o de relectura.

Predecir información y generar preguntas permite generar una mayor atención en el contenido de los textos, ya que actualiza la información de manera constante. Esto repercute en la calidad de la comprensión y el recuerdo, sin importar que las predicciones sean correctas o que las preguntas sean resueltas al final de la lectura.

El docente debe generar la instancia en que los estudiantes se pregunten, por ejemplo, qué le sucederá a un personaje, cuál será el desenlace de un texto dramático, o qué información resultará en los según pistas de lo que han leído, qué ideas presentará un texto informativo en los párrafos siguientes, etc. Es fundamental que los estudiantes elaboren preguntas o predicciones a partir de pistas textuales como el título, ilustraciones o las ideas ya leídas.

2. Estrategias durante la lectura

2.1 Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

Partiendo de la base que los lectores novatos requieren cierta efectividad en la decodificación de los textos para lograr la comprensión o representación mental de estos; el desafío se vuelve aún mayor cuando los docentes de las diferentes áreas coinciden en que existe una escasez de vocabulario en los estudiantes de la Scuola. Estudios esbozados por Gutiérrez y Salmerón (2012) plantean que tanto la amplitud como la cercanía al vocabulario que posee un determinado texto, son fundamentales para alcanzar la comprensión del mismo. En este sentido, es importante que los estudiantes de manera autónoma identifiquen significados desconocidos y distingan, de manera consciente, si pueden ser inferidos a partir de pistas del texto o deben ser resueltos con diccionarios o Internet.

2.2 Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales

La pérdida de atención o los saltos entre líneas son obstáculos importantes en la lectura fluida de los estudiantes y, por consiguiente, en la comprensión del texto; sobre todo en el contexto de aula ya que la cantidad de estímulos suele ser mayor que los que se presentan en el estudio individual. En este sentido, hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de releer un texto tras fallas en la comprensión resulta una estrategia efectiva que el docente puede integrar en las consignas instrucciones de las tareas de lectura.

Cuando el nivel de complejidad es alto para el nivel del lector, pero no inalcanzable, es necesario que utilice una estrategia que permita simplificar determinados fragmentos del texto –idealmente los párrafos-. Esta estrategia se llama parafraseo, y consiste en que el estudiante escriba la información del texto con sus propias palabras, con el objetivo de facilitar su retención y su vinculación con las oraciones previas o posteriores.

Finalmente, cuando el objetivo de lectura implica comprender gran cantidad de información, el estudiante puede hacer resúmenes y, de esta manera, seleccionar, generalizar e integrar toda la información del texto en una serie de proposiciones u oraciones más concisas y exactas que el texto original. Sin embargo, el éxito

en la tarea de resumir textos está determinado por el logro –y la calidad- de una representación mental del texto. En la web se pueden encontrar variadas herramientas que el docente puede entregar para elaborar resúmenes, cada una dependerá de los objetivos que tenga para cada tarea; sin embargo, quien realice el resumen, siempre deberá identificar el tema, la o las ideas principales del texto en cuestión y aquellas que son secundarias, eliminando la información redundante o irrelevantes.

2.3 Representación visual

La visualización según Ripoll (2014) consiste en generar imágenes mentales detalladas del contenido del texto, que pueden ser enriquecidas con evocaciones más cercanas a lo sensitivo como sonidos, olores, colores, etc. Además, puede reforzarse el proceso con técnicas que se basan en dibujar el contenido del texto, representarlo en muñecos o títeres, entre otros. Koning y Van der Schoot (2013) poseen dos criterios para clasificar las estrategias de visualización en el proceso de comprensión lectora: La visualización interna –mental- o externa –dibujos, títeres, figuras de plasticina, etc-, y unimodal –visual- o multimodal –visual combinada con otras modalidades sensoriales.

El uso de visualizaciones está justificado por lo siguiente:
a) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; b) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; c) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; d) y, por tanto, facilita el uso de esa información. (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.188)

Por consiguiente, las estrategias de visualización resultan cruciales en la construcción de representaciones mentales coherentes y eficaces en la comprensión lectora. El docente debe realizar preguntas como ¿cómo se imaginan el espacio físico del cuento? ¿Cómo describirían este fragmento si fuera una película?

2.4 Realizar Inferencias

Las investigaciones en comprensión lectora de las últimas décadas coinciden en que dicho proceso tiene un componente inferencial inherente y determinante; de hecho, el éxito en la comprensión de textos está supeditada a la calidad de procesos inferenciales (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.189). En este marco teórico, se entenderá una inferencia como el conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005, p.51).

En otras palabras, la inferencia es aquella información que no está incluida de manera explícita en el texto pero que forma parte de la representación de un texto por parte del lector.

Tal como plantea Gutiérrez y Salmerón (2012),
Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora, a) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos; b) permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. (p.189)

Cabe señalar que el proceso inferencial puede ser abordado como una estrategia para alcanzar la representación mental de un texto y como una habilidad de comprensión lectora en lo que se refiere a extracción de información implícita. En este plan, la adherencia a una o a otra es indiferente mientras ambas apunten a la comprensión global del texto.

Si bien existen muchas taxonomías posibles, hay amplio consenso en que las inferencias pueden ser principalmente de dos tipos: conectivas y elaborativas (Cain, 2001)

- Las inferencias conectivas son necesarias, ya que “integran” dos piezas de información explícita del texto. Este tipo de inferencias puede requerir que información proveniente de conocimientos previos sea agregada a información proporcionada por el texto, de modo de establecer nexos y completar detalles faltantes.

- Las inferencias elaborativas son las que permiten elaborar, embellecer y enriquecer la información del texto, pero no son estrictamente necesarias para avanzar en la comprensión (García Madruga, 1999, 2003).

Ejemplo:

"Juan no fue a la escuela. El despertador por algún motivo no ha sonado."

La inferencia que surge en estas oraciones es que Juan no fue a la escuela porque se ha quedado dormido, hecho que no está escrito pero que puede deducirse relacionando el significado de ambas oraciones. Las inferencias conectivas, entre las que se cuentan las inferencias puente y las anafóricas, sirven para unir diferentes partes del texto y, por ende, colaboran en la progresión temática. Por este motivo son sumamente necesarias para la comprensión de un texto.

Ejemplo:

"Cuando estaba finalizando la fiesta, María sopló las velitas".

En la oración anterior se puede inferir que se trata del cumpleaños de María, aunque no se lo explicite directamente. Esta inferencia elaborativa sólo puede ser realizada en una cultura donde se festejen cumpleaños y donde dicho ritual tenga ciertas semejanzas con la descripción anterior.

Se han realizado distintos estudios acerca del desarrollo de las habilidades inferenciales que demuestran que los niños pequeños pueden hacer las mismas inferencias que los niños mayores, pero son menos propensos a realizarlas espontáneamente, esto es, lo pueden hacer cuando se les solicita, o pregunta. Varios investigadores demostraron que las inferencias conectivas y elaborativas se desarrollan con los años. Ackerman y McGraw sugieren que los niños más pequeños pueden hacer inferencias diferentes, pero no menos que los mayores o los adultos (Cain y Oackhill, 1999)

La construcción de inferencias es el aspecto central de la comprensión lectora. Existen inferencias que van construyendo al mismo tiempo que se va leyendo y otras que se construyen a posteriori.

Anteriormente citamos aquellas que son necesarias para establecer la coherencia local, las inferencias conectivas. Estas se construyen durante la lectura, en unos pocos milisegundos de procesamiento con el objetivo de establecer coherencia local entre proposiciones que están en la memoria de trabajo en el mismo momento. En el caso de las inferencias puente tienden a establecer la conexión entre una anáfora y su referente. Para los alumnos, la construcción de estas conexiones, llamadas relaciones anafóricas, y la

recuperación del antecedente, o sea, a quién representan, tienen diferentes grados de dificultad según el tipo de relación anafórica que se establezca y la distancia que media entre ésta y el referente. Además, los niños pequeños no sólo utilizan los pronombres para realizar estas inferencias, sino que se apoyan en la información que aportan los verbos y en sus habilidades lingüísticas y cognitivas.

También debemos construir inferencias que permitan sostener la coherencia global del texto, inferir la macroestructura del mismo, o sea, la organización de las ideas. Estas inferencias requieren de mayor tiempo de procesamiento y se orientan mediante procesos estratégicos. Se denominan inferencias elaborativas y generan conexiones con otro tipo de información proveniente de los conocimientos previos. Dentro de este tipo de inferencias se encuentran las inferencias léxicas o semánticas que aportan el contexto adecuado para representar un concepto.

Dentro de las inferencias elaborativas se encuentran las predictivas, que son fundamentales para la comprensión del lenguaje, la solución de problemas y el aprendizaje. La construcción de inferencias establece una vinculación consistente con la memoria de trabajo y con la memoria de largo plazo, ambas memorias resultan esenciales tanto para almacenar la información parcial de un texto mientras se está leyendo como para construir un significado coherente del texto completo. (León y Escudero, 2002)

Hay tres tipos de inferencias elaborativas: explicaciones, predicciones y asociaciones. Las explicaciones son inferencias orientadas hacia atrás en el orden temporal de la historia anterior o de la oración que el alumno está leyendo en ese momento y las razones que explican el porqué ha ocurrido una acción determinada. Las asociaciones son inferencias concurrentes en el tiempo con la oración que se está leyendo en el mismo momento. Este tipo de inferencias posibilita elaboraciones y descripciones más detalladas (por ejemplo, edad del protagonista, instrumento utilizado en la acción, etc.) Otro tipo de inferencias son las predicciones, que están orientadas hacia delante en el orden temporal respecto de la oración que estoy leyendo en ese momento. Proporcionan posibles consecuencias. Cabe destacar que los procesos que tienen lugar durante la lectura son distintos en función del género del texto. Los textos expositivos activan procesos de lectura dirigidos a integrar la información que está siendo leída con el conocimiento previo y, por tanto, a generar explicaciones. Por el contrario, los cuentos llevan al lector a elaborar mayor número de predicciones.

2.5 Detectar información relevante

No toda la información de los textos escritos es fundamental para su comprensión; de hecho, los lectores competentes pueden determinar qué información es prescindible de un texto y fijar su atención en otra que es fundamental para comprenderlo. Esta estrategia implica una evaluación permanente del proceso lector en función de los objetivos de lectura o relectura.

Esta estrategia es, posiblemente, la que mantiene mayores vínculos con otras estrategias, y es imposible concebirla como una actividad aislada de las otras herramientas que el docente debe entregar mientras acompaña el proceso de comprensión. La tarea del profesor, entonces, es modelar la selección de la información relevante de un texto, para que los estudiantes puedan seleccionarla, descartando la irrelevante, y así "relacionar proposiciones claves y construir una representación global del texto" (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.189)

2.6 Focalización

La focalización como estrategia de comprensión lectora carece de un interés teórico, pues no hemos evidenciado un acuerdo en su concepción o clasificación. Su mayor presencia en los estudios académicos radica en su concepción como un subgrupo de estrategias, que permiten concentrar la atención de los lectores en la información del texto que estimen más relevante; pero ¿qué diferencia tiene con la estrategia 'detectar información relevante'? la respuesta es simple, pues la focalización está supeditada al objetivo o propósito que tiene el estudiante con la lectura del texto, es decir, no siempre el objetivo será detectar información relevante, sino que, por ejemplo, hacer una inferencia, reemplazar vocabulario, comparar o contrastar conceptos, comprender el desenlace de una historia, etc.

En este sentido, concebimos la focalización como la concentración de la atención en el proceso de lectura en la información más relevante según un determinado objetivo de lectura o propósito del lector; es decir, fijar la atención en un elemento del texto 'para algo'. La focalización es una estrategia transversal y que sustentará la ejecución de las demás estrategias. De hecho, es una de las estrategias más usadas por los

docentes en su práctica en el aula, pero de manera inconsciente, por ejemplo, cuando un estudiante no entiende una instrucción, el docente focaliza su atención señalando el verbo que se le solicita u otras palabras claves.

3. Estrategias metacognitivas después de la lectura

3.1 Revisión del proceso lector

Es la estrategia más importante de la etapa posterior a la lectura, donde los estudiantes son conscientes del nivel de comprensión logrado, ya que es el momento oportuno para enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p.189)

El docente debe plantear preguntas como ¿eran ciertas las predicciones que dijimos al comienzo? ¿Cumplimos el propósito de lectura? ¿Encontramos la información que buscábamos? ¿Estoy conforme con lo que comprendí? ¿Creo que hay elementos que no alcancé a comprender en la lectura? Entre otras.

3.2 Construcción global de representación mental: finalidad expresiva

Esta estrategia es una de las más complejas del proceso de comprensión lectora, e intenta comunicar una idea global del texto a través de representaciones visuales, dibujos, resúmenes u organizadores gráficos completos y jerarquizados. Una buena representación visual de lo leído permite demostrar el grado de comprensión que los estudiantes alcanzaron.

3.3 Instancias con finalidad comunicativa

Como instancia final del proceso de comprensión de textos se hace patente el enfoque comunicativo que rige el Plan de las tres Lenguas. En este sentido, es fundamental que el docente genere las condiciones necesarias para que los estudiantes tengan instancias de discusión y plasmar sus visiones sobre los textos;

además, estas instancias permiten a los estudiantes *comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescripción mental (Salmerón & Gutierrez, 2012, p.190)*

b) Habilidades de comprensión lectora

La comprensión lectora surge de la interacción entre un texto y un lector, quien debe contar con habilidades para construir su significado. Sin estas habilidades el lector puede decodificar, pero no comprender lo que lee. La comprensión de un texto implica "extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente" (Mineduc, 2012, p.36), demandando al lector su participación activa y constante. La evaluación internacional PISA agrupa estas habilidades en tres categorías: acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar. Por su parte, el SIMCE las reúne en: localizar información, interpretar y relacionar, y reflexionar. La PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), por su parte, genera otra clasificación de habilidades, por lo tanto, teniendo en cuenta la diversidad de autores y los diferentes cruces que se establecen entre ellos, la Scuola ha decidido trabajar con el desarrollo de habilidades establecidos por las evaluaciones nacionales (SIMCE – PAES).

SIMCE	
MACROHABILIDADES	HABILIDADES
Localizar información	- Extraer información - Localizar - Reconocer e identificar
Interpretar e integrar: implica procesar información para construir significados y otorgar sentido al texto.	- Interpretar - Relacionar similitudes y diferencias - Contrastar - Inferir
Reflexionar: Implica "recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto" (Agencia de Calidad de la Educación, 2011, p.34), fomentando nuestro pensamiento crítico y creativo.	- Evaluar la forma y contenido del texto - Expresar opiniones - Aplicar información en otros contextos.

Habilidad	Descripción	Tareas lectoras
Localizar	Esta habilidad implica que quien lee realiza como tarea lectora la discriminación e identificación de información explícita en el texto. Esta información puede presentarse de manera literal o a través de sinónimos. La identificación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de elementos presentes en la pregunta y en el texto.	a. Extraer información explícita en el texto.
		b. Identificar información explícita formulada a través de sinónimos y de paráfrasis.
Interpretar	Quien lee debe comprender el texto, construyendo significado a partir de la(s) relación(es) entre diferentes partes de un texto. Los componentes del texto que se han de relacionar pueden estar ubicados en la misma sección o en diferentes párrafos del texto (o incluso en diferentes textos). El tema o el propósito pueden ser establecidos en forma explícita en el texto o bien presentarse de manera implícita.	c. Determinar la relación (problema/ solución, categoría/ejemplo, etc.) entre distintas partes o informaciones de un texto y la estructura textual.
		d. Elaborar una interpretación a partir de información, planteamientos o argumentos presentes en el texto.
		e. Elaborar inferencias a partir de marcas textuales que permitan construir el significado local y global del texto.
		f. Construir el significado de una parte, párrafo, sección o de la globalidad del texto.
		g. Sintetizar la idea o las ideas centrales de un texto o de un fragmento de este.
		h. Determinar la función o finalidad de un elemento textual.
Evaluar	Quien lee debe emitir juicios a partir del análisis de la forma textual o de su contenido, utilizando relaciones entre el texto, su contexto y la posición que quienes leen puedan adoptar respecto de él (elementos relacionados con sus conocimientos,	i. Evaluar la información presente en el texto (calidad, pertinencia, suficiencia y consistencia)

	ideas o valores). En esta habilidad, se evalúa la capacidad para relacionarse críticamente con el texto, lo que implica reflexividad y el componente metacognitivo. Se debe valorar la relevancia, credibilidad y calidad de la información presente en el texto, basándose en información que puede estar presente en el texto, en varios textos, o que no esté presente. Estos procesos pueden ser también metatextuales en la medida que suponen evaluar el registro, la estructura, la pertinencia, la calidad del uso del lenguaje o la calidad de los argumentos presentados.	j. Evaluar la forma en relación con la información del texto (registro, estructura, propósito, pertinencia o calidad).
		k. Evaluar la posición del autor o autora y su intención comunicativa.

(Demre, 2022)

Criterios para la selección de la lectura complementaria

"El sello de nuestra educación está relacionado con la formación integral de un ciudadano del mundo, comprendiendo con ello la educación de un sujeto integrado a la comunidad globalizada de manera abierta, respetuosa, responsable e inclusiva. Para la formación de un ciudadano del mundo, no basta con la adquisición de contenidos culturales, sino, además, debe desarrollar de manera holística competencias para la vida" (PEI)

Como Scuola ponemos a disposición de nuestros estudiantes una propuesta que reúne los criterios establecidos por el Mineduc y la articulación del Proyecto educativo institucional (PEI) y el Marco Teórico de Lenguas.

Criterios propuestos Scuola (2022 – 2023):

- Seleccionar libros centrados en lo estético, lo social y lo didáctico.
- A partir de la didáctica de la literatura, el corpus se conforma con textos que están dentro y fuera del canon.
- Seleccionar obras que estén bajo el contexto de los derechos humanos.

- Incorporación de autores de distinto género.
- Seleccionar obras con perspectiva de género y diversidad sexual.
- Seleccionar obras que consideren distintos géneros literarios y discursivos.
- Destacar la creación y desarrollo de personajes que se agencian, individual o socialmente.
- Seleccionar obras que aborden las relaciones entre niñas/os y adultos, en diferentes contextos (económico, social, cultural, artístico, histórico y político).
- Incorporar géneros multimodales, como el cómic, manga, novela gráfica y libro-álbum.
- Seleccionar obras de preferencia de los lectores y lectoras, con el propósito de generar una comunidad lectora.
- Generar instancias para la elección de libros de modo coordinado e interdisciplinario, respondiendo a un criterio común.
- Seleccionar obras que tengan un grado de actualidad nacional e internacional.

Criterios propuestos por el Mineduc (2015 - 2019):

- Favorecer la interacción con otros.
- Favorecer la comprensión de la cultura propia y la de otros.
- Favorecer la reflexión ética y crítica.
- Explorar los efectos estéticos producidos por las obras literarias, y en los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura.

- Formar lectoras y lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos.
- Permitir la búsqueda de identidad personal y social.
- Permitir comprender distintos usos del lenguaje y la innovación en su uso.
- Enfatizar la interacción emocional entre el lector y el texto.

- **Producción escrita**

La escritura es la ciudad laberíntica construida
en las confluencias de todas las escrituras,
producción de culturas y sociedades.

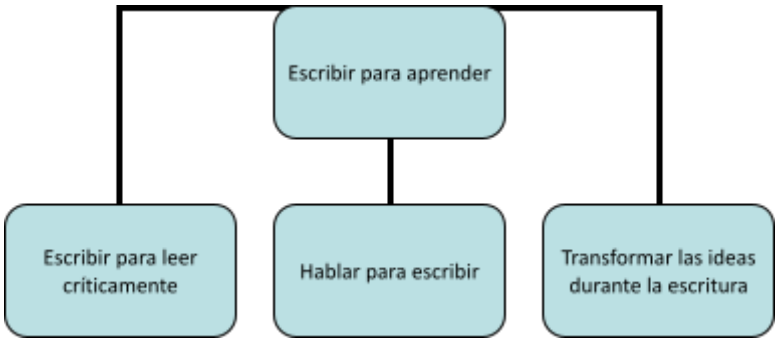
Anna Poca

Resulta prácticamente evidente la importancia que tiene para los ciudadanos adquirir competencias de producción escrita, dada su aplicación en contextos académicos y laborales diversos. Por lo mismo, es rol de la Scuola poder implementar una didáctica de la producción escrita coherente con las demandas reales de la escritura en la sociedad (Ferreiro, 2001). Lo anterior constituye un enorme desafío en una sociedad como la nuestra, pues las tecnologías de la escritura avanzan con gran rapidez (procesador de textos, correos electrónicos, mensajes instantáneos, entre otros) lo que redunda, a su vez, en el surgimiento de una serie de prácticas sociales que deben ser aprendidas por las y los escritores (Ferreiro, 2006).

Desde esta perspectiva, escribir en el aula no puede reducirse a un ejercicio que se realiza para evaluar a los estudiantes; más bien, se hace necesaria una didáctica específica que promueva en ellos una **competencia lingüística y comunicativa** para producir textos coherentes, cohesivos, bien organizados, apropiados gramaticalmente, correctos ortográficamente y **adecuados** a las particulares situaciones de comunicación (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Respecto de la adecuación, se propone que ésta involucra no solo una consideración de los destinatarios y de la situación concreta de recepción del escrito (el aula, por ejemplo), sino también de las convenciones culturales más amplias que caracterizan a los géneros discursivos en sus ámbitos determinados (Castello, 2008). Por último, se propone como objetivo que los estudiantes produzcan textos con **ideas enriquecidas** que reflejen, por una parte, un análisis crítico de las relaciones que existen entre dichas ideas (Durst, 1987) y, por otra, la capacidad del estudiante de apropiarse del conocimiento y de producir conocimiento propio (Armbruster, McCarthey y Cummins, 2006).

En su conjunto, todo lo dicho hasta aquí corresponde a una determinada manera de conceptualizar la producción escrita en la sociedad, como base para el establecimiento de objetivos para su enseñanza en el aula. Sin embargo, el mayor desafío que moviliza es el de proponer aquellos conocimientos específicos, así como los ámbitos y procedimientos concretos de una didáctica específica acorde con dichos objetivos. En ese sentido, se ha optado por organizar el saber que se requiere para la didáctica específica de la producción escrita, en dos espacios de enseñanza que derivan de la teoría y de las evidencias científicas disponibles. La primera dimensión, denominada "aprender a escribir", recopila aportes de distintas

disciplinas, que contribuyen a nuestro entendimiento sobre los conocimientos, actitudes y conductas de proceso que se asocian a la producción escrita competente. Por su parte, la segunda dimensión constituye una línea didáctica reconocida en este ámbito de estudio y se hace cargo de propuestas para enseñar a los estudiantes a utilizar la escritura como un medio para aprender.



Escribir para aprender

Esta dimensión deriva de estudios referidos a la posibilidad que ofrece la producción escrita para pensar y para profundizar en nuestro conocimiento sobre distintos temas. El objetivo pedagógico que se propone es que los docentes de Lenguaje y Comunicación puedan promover en los estudiantes la capacidad para producir por escrito ideas complejas y abstractas, que surjan de la apropiación y del procesamiento consciente de distintos conocimientos obtenidos de distintas fuentes.

Esta propuesta se nutre, por una parte, de los planteamientos de la escritura académica (Durst 1987, Jacobs 1990) caracterizada no solo por determinados géneros, sus estructuras y convenciones, sino que por incluir contenidos que resultan de una reflexión atenta sobre los conocimientos comunicados y sobre las relaciones entre ellos. El docente de Educación Media puede promover que sus estudiantes comiencen a producir conocimiento más complejo en la medida en que les presenta como tarea la producción de géneros como el ensayo, el comentario crítico sobre una lectura, el informe escrito de una investigación bibliográfica realizada, entre otros. Se asocia a dichos géneros la necesidad de gestionar por escrito conocimiento que proviene de distintas fuentes y de descubrir cómo este se organiza e interrelaciona en categorías dispuestas como secciones del texto. A su vez, este proceso de producción requiere de la utilización de habilidades de pensamiento superior (Vygotsky, 1991) asociadas comúnmente al pensamiento

crítico (Fowler, 2002), como el análisis, la comparación, el contraste, la síntesis, entre otros.

Una didáctica de la “escritura para aprender” puede operar en el aula en dos momentos: antes de escribir y durante la escritura. Antes de escribir, el docente puede proponer a sus estudiantes la búsqueda de fuentes diversas en la biblioteca o en sitios seleccionados de internet, en torno a determinados temas. Dado que deberán producir un texto a partir de las lecturas, los estudiantes deberán leer estas fuentes críticamente (Cassany, c.f) en lugar de pasivamente. Para esto, se propone que se les enseñe a producir diversos textos que apoyen la comprensión y el procesamiento de lo leído, como resúmenes, notas al margen, fichas, memos, entre otros (Camps 2003 y Carlino 2005). El objetivo es promover en esta etapa de prescritura, que los estudiantes escriban para ayudarse a comprender lo leído, para seleccionar y registrar contenidos para su futuro texto, y para relacionar ideas de distintas lecturas.

Así también, es posible que tanto el docente como los pares interactúen oralmente o por escrito para ayudar a la elaboración gradual de aquellas ideas que serán incluidas en el texto final. La propuesta es incluir en la didáctica de la producción escrita el principio de que la construcción de conocimiento necesita de la interacción con otro (Coll, 1985) que andamie, reoriente, desafíe nuestro pensamiento con sus preguntas, dudas, comentarios y sugerencias. En ese sentido, hablar sobre las ideas o escribir en voz alta (Teberosky, 1993) aquello que se planifica escribir; debatirlas, someterlas a juicio, constituye una oportunidad para refinarlas, reformularlas, reorganizarlas y comprenderlas más profundamente. Para ello, el docente puede realizar preguntas que estimulen diversas asociaciones en los estudiantes tendientes a la generación y/o enriquecimiento de sus ideas (Serafini, 2005).

Durante la escritura, el docente puede enseñar a sus estudiantes a utilizar un tipo de lenguaje académico (Zwiers, 2004) que se requiere para explicar y comprender fenómenos complejos de las distintas áreas del conocimiento. Al respecto, se ha propuesto que éste incluya palabras académicas transversales a distintos temas y otras específicas de determinados temas (por ejemplo: latitud, hemisferio, solsticio) (Beck, McKeown & Kucan 2002). El lenguaje académico que se enseñe debe involucrar una sintaxis que permita establecer relaciones entre los contenidos, por ejemplo, por la vía de conectores temporales, causales, adversativos, condicionales. Así también, debe proponer a los estudiantes la tarea de usar el lenguaje para razonar a la manera que es habitual en contextos académicos: para comparar, para analizar, para predecir, para contrastar, entre otros.

También durante la escritura, el docente puede enseñar a sus estudiantes a probar distintas maneras para decir por escrito un mismo contenido, como otra oportunidad para comprenderlo y reformularlo. En efecto, el proceso de escribir tiene el potencial de suscitar una reflexión atenta sobre nuestro conocimiento, en tanto al escribir debemos necesariamente cuestionarnos cómo decir por escrito lo que sabemos. La resolución de este problema comunicativo nos obliga a transitar constantemente desde el plano de los contenidos al plano retórico, en un ejercicio dinámico de reformulación, escritura y lectura. En este proceso, la relectura nos cuestiona respecto de nuestra verdadera comprensión de las ideas que queremos expresar y nos empuja a redescribirlas (Karmiloff-Smith 1994) por escrito. Esta transformación del conocimiento durante la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987) promueve la apropiación de nuevos saberes y la construcción de ideas propias.

Por otra parte, el departamento de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés, utilizarán los tres focos propuestos en las Bases Curriculares del MINEDUC: a) Escritura libre y guiada, b) Escritura como proceso y el c) Manejo de la lengua.

a) El constante acercamiento de los estudiantes a la escritura en diversos formatos, estructuras, soportes y registros promueve la experimentación de la reflexión. La escritura libre debería proporcionar al estudiante flexibilidad ante los obstáculos de la escritura, estilo personal y capacidad para ordenar sus ideas a favor de su propósito. Mientras que la escritura guiada le entrega al estudiante el aprendizaje de diversas formas de ordenar las ideas y estructuras que apoyan el propósito de su escritura. Al enseñar diversos géneros discursivos se le proporcionan herramientas comunicativas al estudiante, ampliando su posibilidad de interactuar con el mundo.
Para llevar a cabo este aprendizaje se debe trabajar a partir del **modelado** para que el estudiante se familiarice con el formato, luego se **guía** la escritura monitoreando la aplicación para apoyar lo aprendido, y finalmente se incentiva la **escritura autónoma** entregando al estudiante la seguridad de su aprendizaje.

b) La complejidad del proceso de la escritura obliga la reflexión, ya que se debe establecer propósito según audiencia, investigar para profundizar el conocimiento del tema, planificar para proyectar ideas, trabajar y compartir con otros a través de la retroalimentación, y además propone múltiples oportunidades para modificar el texto. Para esto es importante conocer las distintas etapas de la escritura, pero en la autonomía de trabajo es necesario que el estudiante sepa que puede intervenir cada una de ellas. Pues, al

ser el texto un producto que permanece, este debe proporcionar satisfacción al propósito del emisor y receptor.

c) El enfoque comunicativo sostiene que el aprendizaje del lenguaje se realiza en uso real. La lengua, sus normas y convenciones, se deben trabajar articulados con la lecto-escritura. La gramática en uso, permite reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades a través de la experimentación con objetos situados.

a. ESCRITURA COMO PROCESO

Las etapas que presentaremos a continuación son una adaptación de las fases propuestas en *Nuevo marco para la producción de textos académicos* (DIDACTEXT, 2015), nuestra propuesta está centrada en las posibilidades de los niveles en los que trabajamos manteniendo sus planteamientos sociocognitivos, lingüísticos y didácticos. Esto sitúa a la escritura, como todo proceso humano, en un espacio y tiempo específico, considerando aspectos culturales y contextuales. Por lo tanto, las producciones textuales en el aula se deben llevar a cabo en formatos y temáticas cercanas al estudiante.

Así mismo, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una perspectiva de intervención, posicionando la escritura como un proceso reflexivo, donde el autor está en constante revisión de su producción, tanto en su dimensión formal como de contenido. Entonces, las fases de acceso al conocimiento, de planificación y producción textual deben contar con procesos de revisión constantemente, por esto se propone la escritura como una acción recursiva, en el que se deben repetir operaciones en textos intermedios (borradores) para mejorar el texto definitivo. En consecuencia, los docentes deben proporcionar herramientas de reflexión que promulguen la autonomía en la revisión del proceso.

Además, se proyecta el aula como lugar de experimentación, dónde el propio estudiante se va familiarizando con distintos formatos y temáticas para trabajar en las distintas etapas. Estas deben ser modeladas y monitoreadas, atendiendo a los obstáculos que se generen en el proceso.

La siguiente tabla nos presenta las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos:

Fases	**Estrategias Cognitivas**	**Estrategias Metacognitivas**
Acceso al Conocimiento <u>Producto</u>: Elaboración de notas	-Buscar ideas para tópicos. -Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. -Identificar al público y definir la intención. -Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. -Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	-Reflexionar sobre el proceso de escritura. -Examinar factores ambientales. -Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. -Analizar variables personales.
Planificación <u>Producto</u>: esquemas y resúmenes	-Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. -Formular objetivos. -Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. -Elaborar esquemas mentales y resúmenes. -Manifestar metas de proceso.	-Diseñar el plan (prever y ordenar las acciones). -Seleccionar estrategias personales adecuadas. -Observar cómo está funcionando el plan. -Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. -Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Redacción (Leer para escribir) <u>Producto</u>: borradores o textos intermedios	- Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. - Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. - Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. - Elaborar borradores o textos intermedios.	- Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión y reescritura	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales,	-Revisar, verificar o corregir la producción

(Leer para criticar y revisar) <u>Producto</u>: texto producido	ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. *Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.*	escrita.
Socialización	Compartir o dar a conocer las producciones, con el propósito de interactuar con la comunidad discursiva y que el texto cumpla su acción social.	

1.- Primera Etapa: fase acceso al conocimiento y fase planificación

Esta etapa se compone de dos fases, que aunamos en una etapa, ya que ambas consisten en preparar la escritura.

En la primera, *acceso al conocimiento*, se fomenta la familiarización del estudiante con el género discursivo a trabajar reconociendo sus características principales (silueta, contextos en los que circula, temáticas ligadas, lenguaje utilizado, etc.), y el estímulo de la investigación para integrar en su propio escrito información procedente de diversas fuentes.

Mientras que, en la fase de *planificación*, se inicia con la definición del tema a desarrollar y la intención comunicativa del texto. Proyectando las ideas en las que se profundizará. Además, es necesario que el emisor defina el para qué y hacia quién se escribe, considerando especificaciones contextuales. Luego, el productor organiza y prioriza la información recuperada sobre el tema de escritura, tomando en cuenta el formato y sus características.

A continuación, se describirán los tipos de planificación que proponemos para trabajar en la Scuola. Estos tienen cierta flexibilidad para abarcar los objetivos de aprendizaje de diversos niveles. De estos, aplicaremos

dos propuestas de actividades que se pueden adecuar a la realidad de cada curso, concretando los objetivos de aprendizaje de la Competencia de Escritura de los programas de estudio. Es importante que al desarrollar los ejercicios que se presentarán de aquí en adelante se modelen al grupo, de este modo se visibilizan los pasos y se atienden las dificultades a tiempo.

Tipos de planificación (Cassany, 1996)**:**

1.- Mapas (de ideas, mentales, o denominados también árboles o ideogramas): Son una forma visual de representar el pensamiento. Consiste en dibujar las asociaciones mentales de las palabras e ideas que se nos ocurren.

- Procedimiento: Escribe, en el centro de la hoja en un círculo, una palabra nuclear sobre el tema del que escribes y únelas con una línea a la palabra que se relacionan más estrechamente. La operación dura escasamente unos segundos o pocos minutos.

2.- Lluvia de ideas: se debe entregar un tiempo para concentrarse en el tema y escribir todo lo que se le ocurra. Esto se desarrolla solo con los conocimientos previos y su memoria. No se debe redactar, ni valorar las ideas.

3.- Explorando las circunstancias: Se presenta un contexto específico que funciona como impulso a la escritura a partir de la experimentación con textos reconocidos por el estudiante. Al ser un ejercicio que potencia el conocimiento empírico, cataliza la producción comenzando con menos obstáculos.

- Procedimiento:

a) Se presenta a los estudiantes una situación o circunstancia de las que se derivan diversas posibles acciones.

b) Se selecciona una o más acción que conlleve procesos de producción de texto

c) Se recuerda características propias del género discursivo emergido de la actividad

d) Luego, es fundamental recordar las características propias del género discursivo a trabajar

e) Se establece público y propósito.

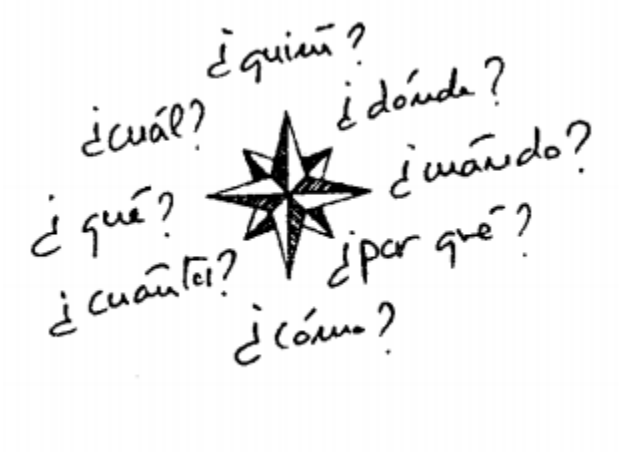
4.- Frases empezadas: Sirve para apuntar ideas relevantes que se requieren en el texto.

- Procedimiento: Se responde varias veces la misma frase, provocando variadas ideas para luego

jerarquizarlas. Por ejemplo: Lo más importantes es: que los colegas conozcan distintos modos de planificar la escritura. Lo más importante es: que los colegas me entiendan. Lo más importante es: tener herramientas para enfrentar la escritura…

5.- La estrella: Forma de exploración del tema basado en las preguntas periodísticas.

- Procedimiento: a) Hacer preguntas que entreguen información relevante; b) Responder las preguntas; c) Evitar las preguntas y las ideas repetidas.



2.- Segunda Etapa: Fase Redacción.

En la primera etapa ya se han producido textos intermedios que permitirán escribir el texto definitivo. Para esto se debe revisar la planificación e investigación constantemente, explorando sus posibilidades para mejorarlo.

La recursividad del modelo pretende entregar herramientas de autonomía al estudiante, guiando la reflexión en torno a la forma y al contenido. Por lo tanto, se utilizará esta fase para crear borradores y corregirlos según la reflexión propuesta por el docente.

La complejidad de las estrategias cognitivas que conciernen a esta etapa son requisitos que se logran en la etapa de revisión y reescritura, ya que un texto definitivo requiere reflexión. A continuación, revisaremos una actividad en la que se entrelazan las 3 etapas.

Propuesta: La casa con una bruja (Hegel, 1999)

Esta actividad proviene de un manual de escritura de textos narrativos, por lo que se ha adecuado para realizarla en el aula. El impulsor de la escritura de este ejercicio es un contexto presentado por el profesor, el que por si mismo posee misterio y necesita de la curiosidad, creatividad e imaginación del estudiante

para desarrollarse.

Instrucciones:

1.- Se presenta el contexto del texto que producirá:

Ej: *Un niño pierde una apuesta con un amigo, deberá entrar en una casa embrujada. Él lleva una linterna y una radio portátil con la que se comunica con su amigo.*

2.- Según el nivel, se realiza una planificación en la que se apunte información necesaria para llevar a cabo la narración, tal como descripción del lugar, descripción del personaje, tránsito dentro de la casa, acciones o hechos en el inicio-desarrollo-desenlace.

Ej:

PLANIFICACIÓN		
Descripción del lugar	Personaje (caract. físicas y psicológicas)	Tránsito
-Casa de dos pisos. -Casa antigua. -Antejardín extenso. -Ventanas desencajadas -Puertas chirriantes. -Papel tapiz desgarrado. -Casa de madera. -Lámparas en el suelo.	-Pantalón corto -Polera sin manga. -Zapatillas viejas -Bajo -Delgado -Pelo corto -Miedoso -Torpe	-Living -Comedor -Escalera -Habitación -Baño
Acciones o hechos		
Inicio	Desarrollo	Desenlace
-Entra por la ventana del living. -Pisa una lámpara en el suelo y sangra por un corte. -Revisa el comedor. -Escucha un ruido de puerta. -Se esconde bajo la escalera. -Ve una sombra y corre escalera arriba.	-Al subir entra a una habitación, la revisa desesperado buscando algo. -Mientras revisa encuentra una ventana rota y toma un trozo de vidrio como arma. -Escucha un ruido detrás suyo. -Corre y grita queriendo asustar a la sombra. -Se detiene en el corredor y no escucha ruidos. -Observa a su alrededor, utilizando la linterna. Ve una puerta cerrada con rasguños. -Escucha un ruido atrás suyo, y entra desesperado a la habitación. -Al entrar se percata que es el único lugar limpio. -Atrás suena un ruido, la sombra pasa entre sus piernas.	-Grita asustado y bota la linterna que se apaga. -Recoge la linterna y la enciende. -Ve una caja de arena y un gato haciendo sus necesidades.

3.- Utilizando la planificación se desarrolla la redacción.

4.- Según el indicador sobre el que se trabaja, el docente entrega guía de reflexión. Esta puede estar enfocada en la forma o el contenido.

Ej: **Curso 3° básico:** Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan: › una secuencia lógica de eventos › inicio, desarrollo y desenlace.

La guía debe estar enfocada a la estructura externa del relato, por lo tanto, se orientará a las acciones y momentos del relato. Por ejemplo ¿las acciones relatadas van de inicio a fin? / ¿presentas al personaje al inicio? / ¿presentas el conflicto en el desarrollo? / ¿acaba el conflicto en el desenlace?

Curso 5° básico: incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente. Para este caso el foco serán las descripciones que se propusieron en la planificación, para esto se puede explorar con preguntas tales como ¿la casa del relato tiene características distintas a las que anotaste en la planificación? / ¿nombraste todas las características de la casa? / ¿el niño demuestra las características psicológicas que anotaste? / Las características físicas que anotaste ¿se reflejan en sus acciones narradas?

Curso 7° básico: utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales. Las preguntas o instrucciones deben guiar hacia la revisión de los tiempos verbales tal como Según el contexto ¿Cuál es el tiempo verbal correspondiente? / Subraya los verbos y ordénalos según tiempo.

5.- Tomando en cuenta la recursividad del modelo, se vuelve al paso de redacción utilizando el paso de revisión y rescritura procurando mejorar el texto.

3.- Tercera Etapa: Revisión, reescritura y socialización

Esta etapa es la más importante ya que actúa sobre la planificación y producción textual, procurando mejorar los textos intermedios. Por esto se torna necesario volver a trabajar el pensamiento a partir del borrador y su revisión para clarificar las ideas o adecuar su escrito a las características específicas del género discursivo en el que se trabaja.

Es una etapa compleja, ya que se debe releer los textos para evaluarlos y mejorarlos en torno a su

adecuación, cohesión y coherencia e información que aportan. Las tareas para corregir cada uno de estos aspectos son detección, diagnóstico y corrección de errores, por esto un texto de calidad toma tiempo y constancia.

Tomando en cuenta esto, y como ya se ha dicho antes, se requiere que el profesor supervise y guíe a través de diversas herramientas que apunten a la autonomía del proceso, desarrollando estrategias metacognitivas constantemente a través de la reflexión en torno a su propio producto.

El procedimiento de revisión y reescritura de textos es el siguiente:

a) **lectura**, con el propósito de evaluar y mejorar el texto;

b) **comprensión** del texto;

c) **detección** de irregularidades, inexactitudes, ambigüedades, omisiones, repeticiones innecesarias, inadecuaciones, anacolutos, carencias de información, etc.;

d) **diagnóstico** de tales fenómenos;

e) **modificación** o **corrección** y **reescritura** del fragmento de texto escrito considerado perfectible por el escritor.

Para llevar a cabo esta etapa, el profesor propone dos tipos de herramientas de revisión:

a) Guía con preguntas o instrucciones para detectar errores o faltas en los criterios de contenido, a modo de reflexión hacia elementos específicos, focalizando el pensamiento en el indicador del objetivo a trabajar.

b) Pautas de detección, diagnóstico y reescritura para problemas textuales. Así el estudiante utiliza una pauta objetiva para revisar sus faltas o errores.

Finalmente, el proceso termina en la socialización, es decir, ante un destinatario singular o colectivo, para ello se recomienda que las producciones puedan tener una plataforma que permita socializar con el resto, ya sea, un blog, la página de la Scuola, un diario mural, una revista, otros.

Escribir para el siglo XXI

El año 2019 la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación presentó un ajuste curricular para los niveles de 3° y 4° medio. Los propósitos centrales de dicho ajuste eran brindar más equidad al sistema, facilitar la transición a la educación superior, aumentar las oportunidades de los estudiantes de elegir su propia ruta de aprendizaje y formar ciudadanos integrales. Además, se incluyó nuevos objetivos de aprendizaje y una serie de habilidades para habitar en el siglo XXI.

Estas habilidades se proponen como respuesta a un mundo globalizado, multicultural y en permanente cambio (UCE, 2019) que exige personas con nuevas formas de pensar, trabajar, usar la tecnología, comunicarse y vivir el mundo. ¿Cómo la enseñanza de la escritura puede posibilitar el desarrollo de habilidades para el siglo XXI en nuestros y nuestras estudiantes?

En primer lugar, en las nuevas bases curriculares (BBCC) se presenta la escritura desde un enfoque sociocultural y comunicativo. Esto implica que cada tarea debe considerar tanto la situación retórica como las convenciones propias del género discursivo al que se circunscribe. Este cambio paradigmático tiene una serie de implicancias. Si cambia el enfoque, las actividades de aprendizaje y evaluaciones también deberían variar. De este modo, sería lógico abandonar las típicas actividades de educación básica (la carta que se escribe a un pariente y que nunca llega a salir del cuaderno en que se redactó) o, en enseñanza media (la noticia que jamás circulará en periódico alguno).

Una alternativa a esta propuesta es reconvertir las tareas de escritura. Esta reformulación tiene que atender a los componentes de los géneros discursivos: propósito comunicativo, participantes, rasgos léxicogramaticales, modo de organización discursiva, soporte y condiciones de circulación.

¿Cómo beneficia este nuevo enfoque el desarrollo de habilidades para el siglo XXI? En las nuevas bases, al introducir la asignatura Lengua y Literatura, el MINEDUC expone que las tareas de escritura deben preparar a los estudiantes para los desafíos que implican comunicarse en distintos ámbitos laborales, profesionales y sociales en su vida futura; es decir, para participar como ciudadanos de una comunidad local y global. Solo desde una escritura situada, contextual, consciente, intencionada y comunicativa se puede aprender a participar en los diferentes ámbitos, con sus requerimientos específicos.

En segundo lugar, las BBCC consideran la función epistémica de la escritura. A saber, las producciones escritas y, en especial, los procesos que el escritor utiliza al redactar un texto, facilitan el aprendizaje, así como el conocimiento acerca de nosotros mismos y de la realidad (Miras, 2000). Esto quiere decir que si el texto es un objeto y este objeto se construye a partir de nuestras ideas; su materialidad lingüística (lo escrito) nos permite volver objeto nuestro pensamiento y, de este modo, analizarlo, manejarlo y modificarlo. La escritura permite nombrar y significar el mundo, pero también comunicar ideas en forma de suposiciones, hipótesis e inferencias (Olson, 1998), es decir, construir pensamiento. En síntesis, si se espera que el estudiante desarrolle un pensamiento propio, crítico, nuevo y autorregulado, la escritura es una opción preferencial.

En tercer lugar, las BBCC proponen que la escritura se aborde desde el trabajo colaborativo al interior de grupos que escriban, revisen y retroalimenten sus trabajos. Los estudiantes que colaboran y cooperan entre sí y con sus docentes pueden resolver problemas o tareas complejas, ya sea en el mundo académico, el laboral o la sociedad; trabajar con otros es una habilidad clave para vivir con éxito en el siglo XXI.

Esta orientación nos conduce a la retroalimentación. Este concepto es central no solo en la educación, sino en todos los procesos comunicativos. En la escritura, sin embargo, retroalimentar implica una variable que siempre está en conflicto con la labor docente: el tiempo. Frente a ello, hay algunas soluciones que puedan resolver parcialmente este nudo.

La primera alternativa es sumar a diversos agentes en la retroalimentación. Dar pautas y rúbricas para que sean los pares o estudiantes de niveles superiores los que la realicen, permite descomprimir la agenda del docente quien se integrará al proceso en etapas posteriores.

Una segunda posibilidad es agrupar hallazgos en la revisión generando una retroalimentación grupal. El docente analiza todos los textos escritos por los estudiantes e identifica inadecuaciones comunes que puede abordar en una sesión. En la misma ofrece modelos, respuestas ejemplares y pistas que le permitan a los escritores corregir sus borradores. La clave de este espacio es equilibrar los hallazgos para que sean lo suficientemente generales y los estudiantes puedan reconocerlos en sus propios textos.

Una tercera opción es aprovechar las herramientas tecnológicas a disposición de estudiantes y docentes,

como los softwares de procesamiento de textos (office o google docs) a soluciones específicas como clara, estilector y artext. Para el estudiante estas soluciones le permiten revisar sus textos o fragmentos de los mismos desde el ámbito ortográfico, gramatical y estilístico. Los mismos ofrecen marcas de errores, comentarios y sugerencias que facilitan la revisión de sus textos. Para el docente estas herramientas permiten ahorrar tiempo en la revisión, confirmar que ha distinguido todas las oportunidades de mejora del texto y levantamiento de errores comunes.

A modo de síntesis, el desarrollo de la escritura en clases ofrece diversas oportunidades para que los estudiantes desarrollen las habilidades del siglo XXI, a saber, la reelaboración del pensamiento, la participación ciudadana, la colaboración o la efectividad de la comunicación; es un campo fértil para la construcción de un ciudadano consciente, crítico y dialogante, parte de una comunidad local y global.

- **Comunicación Oral**

Hoy en día, se cuenta con abundantes estudios que demuestran que, en realidad, los textos orales presentan tanta complejidad y estructura como los escritos, pero de manera diferente (Biber, 1988; Halliday, 1989; Castellà, 2001). La complejidad del lenguaje oral está determinada, entre otras cosas, por la movilidad y la adaptación a una situación que está en permanente cambio; además, por la inmediatez de las interacciones y la consecuente falta de ocasiones para distanciarse y reflexionar sobre lo dicho y lo que se dirá; por último, por la dificultad de construir y negociar los significados con otros.

Asimismo, la investigación reciente sobre escritura y oralidad muestra una visión continua de las mismas, centrada en los distintos *géneros discursivos* orales y escritos, a diferencia de la tradicional visión dicotómica que consideraba el discurso escrito como opuesto al oral (Chafe & Tannen, 1987; Ravid & Berman, 2006; Tannen, 1982). Así, las relaciones entre los textos ya no se definen de manera unidimensional sobre la base de la oposición entre la oralidad y la escritura, sino que más bien requieren considerar el espacio que ocupa cada género en el *continuum* oral – escrito (Biber, 1988).

En este sentido, una conversación cotidiana se sitúa en un extremo del *continuum*, con todos los rasgos prototípicos de la oralidad: informal, general, espontáneo, dialogado, subjetivo, simultáneo, interactivo y privado. Un artículo científico, en cambio, se sitúa en el otro extremo de esta línea y presenta los rasgos de la escritura en sentido estricto: formal, específico, preparado, monologado, objetivo, no simultáneo, informativo y público (Vila, 2005; Castellà, 2001). Por supuesto, entre estos dos extremos se dispone la inmensa mayoría de las prácticas discursivas humanas que presentan más o menos rasgos prototípicos de la oralidad o la escritura según estén más situados a un lado u otro de la línea. Por ejemplo, la conversación de *chat* o la entrevista periodística son textos escritos con una gran cantidad de rasgos propios de la oralidad, y a la inversa, la conferencia y la clase magistral son textos orales muy próximos a lo escrito.

Los géneros orales a desarrollar en el área de las Lenguas son, principalmente, desde el diálogo y la conversación hasta aquellos que no forman parte de la vida social y cotidiana de los estudiantes y que los vinculan con la democratización del conocimiento, el debate de ideas, la toma de decisiones, la participación en la pluralidad. Además, estos géneros ayudan a los estudiantes a tender puentes hacia los géneros escritos: exposiciones, argumentaciones, conversaciones estructuradas y orientadas al estudio, por ejemplo.

Desarrollo del lenguaje oral

En cuanto al desarrollo lingüístico, sabemos hoy en día que se prolonga durante los años de la niñez y la adolescencia, y que este largo proceso (a diferencia del desarrollo temprano del lenguaje) se ve fuertemente impactado por las prácticas escolares y la *literacidad* –el grado de contacto con la cultura escrita– (Berman & Ravid, 2009; García Madruga, 2006; Olson, 1996; Ravid & Tolchinsky, 2002). Después de los 10 - 12 años de edad, pueden constatarse cambios evolutivos importantes en casi todos los niveles del lenguaje (Nippold, 1998; Berman, 2008): el léxico es crecientemente especializado y aparecen los usos figurativos y metafóricos; la sintaxis se vuelve poco a poco más compleja (frases más largas, oraciones subordinadas, conectores más sofisticados, etc.); las estructuras discursivas se amplían y enriquecen, los recursos textuales se multiplican, las estrategias retóricas se perfeccionan y se adaptan progresivamente a la audiencia y al estilo personal del hablante.

A diferencia de la adquisición temprana del lenguaje oral, que no requiere de enseñanza explícita, estos desarrollos lingüísticos tardíos son muy sensibles a las oportunidades de aprendizaje. Ellos pueden ser sofocados por una experiencia escolar insuficiente, o potenciados por un entorno de aprendizaje efectivo.

Propuesta pedagógica

Los programas de Scuola Italiana Vittorio Montiglio postulan que la enseñanza de la Competencia de Comunicación Oral es no solo importante, sino tan fundamental como la enseñanza de las competencias de lectura y escritura. Se habla para construir conocimientos, para desarrollar habilidades de pensamiento, para reflexionar sobre el lenguaje y para aprender a convivir (Sánchez-Cano, 2009).

Asimismo, sabemos que un mayor desarrollo en la competencia comunicativa es un factor determinante en la realización exitosa de una persona en la sociedad (Lomas & Osoro, 1996). El sistema escolar es el responsable de entregar a todos los estudiantes las oportunidades de acceder a las prácticas discursivas ausentes de la vida cotidiana (Calsamiglia & Tusón, 1999) y específicas de las distintas comunidades profesionales y ciudadanas.

La didáctica de la comunicación oral que debe ser puesta en práctica por los docentes aboga por la explicitación de los objetivos, contenidos y metodologías de su enseñanza en los distintos niveles de

escolaridad. Lo anterior implica necesariamente el fin de la concepción “espontaneísta” del desarrollo y la enseñanza de la oralidad y la superación de la idea de que la clase de oralidad es solo una interacción de aula a propósito de otros temas de enseñanza. Para poner en práctica esta didáctica los profesores deberán trabajar sobre la base de secuencias estructuradas en las cuales los procedimientos lingüísticos son el foco y están centrados en el uso de la lengua y la reflexión sobre el mismo (Vila, 2005). Estas actividades se materializan bilateralmente, es decir, contemplan actividad tanto para emisores como para receptores. Los productos de estas actividades son, además, factibles de ser registrados (por escrito o mediante medios auditivos o audiovisuales) para su posterior análisis.

Para lograr lo anterior es necesario que los docentes enseñen y evaluen estrategias de comunicación oral en situaciones diversas, contextualizadas y con propósitos funcionales. De este modo, los alumnos y alumnas se verán verdaderamente motivados a hablar y escuchar, con conocimientos e interés sobre el tema. Para que la enseñanza esté verdaderamente contextualizada, se considerará el proceso cognitivo, social y cultural que implica comunicarse oralmente y entender que este proceso y el discurso que se genera de él es distinto del que se da en la comunicación escrita, pero no del modo tradicional y dicotómico en que se ha entendido, sino que existen características comunes a la oralidad y la escritura.

Asimismo, es necesario atender a las distintas dimensiones que implica el desarrollo de la comunicación oral de los alumnos y alumnas: la lingüística y paralingüística (conocimiento de los elementos verbales, tales como el léxico, las estructuras oracionales, los conectores, etc., y los componentes no verbales), la sociolingüística (ajuste a la situación, a los interlocutores), la discursiva (conocimientos de las convenciones de los distintos tipos de discurso; elementos de cohesión y coherencia; modalización), y la estratégica (la capacidad de poner en juego las anteriores dimensiones en una situación dada ante determinados interlocutores, por ejemplo, las estrategias para captar la atención durante una exposición, o las estrategias retóricas durante un debate).

Así, se debe procurar, tanto en los momentos de conversación en el aula como en las actividades planificadas, poner el foco en el desarrollo de habilidades de pensamiento (tales como interpretar, analizar, inferir, explicar, autorregular); en la construcción de conocimientos; en la reflexión sobre el lenguaje para comprender mejor los propios procesos de comunicación oral y escrita; en la interacción que, a fin de cuentas, permite a los alumnos y alumnas aprender a convivir y a ejercer la ciudadanía.

El trabajo con géneros propios de la comunicación oral formal en la enseñanza y la evaluación, permitirá a los alumnos aprender a comunicarse en situaciones progresivamente más formales y a producir discursos elaborados y especializados, que se alejan de, tanto como complementan, los discursos directos y espontáneos. En este sentido, se desarrolla en los estudiantes la capacidad de comprender ideas complejas, y de expresarlas de forma estructurada y precisa, para que puedan utilizar el lenguaje para pensar, para interactuar de modo pertinente y para aprender durante toda la vida.

Competencias específicas de cada asignatura

- **Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura**

Investigación: Investigar en forma metódica y rigurosa, diversas temáticas y problemas insertos en el contexto social y cultural, obteniendo información desde diversas fuentes, evaluándola, seleccionándola, sintetizándola, procesándola y comunicándola, demostrando autonomía para ampliar el conocimiento, sistematicidad y responsabilidad respecto del proceso investigativo y respeto por la propiedad intelectual, con el fin de promover un aprendizaje permanente y que los estudiantes enfrenten de manera informada los desafíos de una vida globalizada y dinámica.

Dimensiones:

- Investigación y uso de TIC en la búsqueda, procesamiento y comunicación de la información.
- Proceso de investigación: etapas e informe final en su diversidad.
- Propiedad intelectual y referencia de fuentes.

- **Italiano**

Adquisición y expansión del léxico receptivo y productivo: Alcanzar la competencia del léxico en relación a la amplitud del léxico comprendido y usado (incluyendo lenguajes específicos disciplinarios) como a su dominio. El uso del léxico requiere seleccionar adecuadamente las palabras, la capacidad de consultar diccionarios, uso de fuentes multimediales para contextualizar las palabras en el proceso de comunicación.

Aplicar consciente y creativamente el léxico para objetivos y situaciones específicas, para comunicar y expresar sus puntos de vista y sus interpretaciones en relación a temas literarios, históricos y personales, a través de la contextualización y la utilización de mecanismos de formación y explicitación de las palabras, ya sea tradicionales o multimedia.

Gramática explícita y reflexión sobre la lengua: Reflexionar sobre la lengua y su desarrollo histórico en su expresión cultural y comunicativa. Verbalizar experiencias, eventos, descripciones, utilizando las principales convenciones lingüísticas seleccionando información significativa en base al objetivo, ordenándolas con criterio lógico-cronológico, en forma clara y completa, con un registro adecuado, tomando consciencia de sus errores en la producción escrita y oral.

Expresarse en forma escrita y oral con claridad y propiedad, variando, según los distintos contextos y objetivos, el uso personal de la lengua, utilizando las principales convenciones lingüísticas, manteniendo un espíritu crítico para la corrección de sus errores, a través de una reflexión metalingüística basada en el razonamiento sobre las funciones de los diferentes niveles (ortográfico, interpuntivo, morfosintáctico, lexical-semántico, textual) para la construcción ordenada del discurso.

- **Inglés**

Uso del idioma: Usar los conocimientos lingüísticos y léxico del idioma inglés, de manera eficiente, coherente y reflexiva, demostrando una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender a usar el idioma, siendo consciente de sus similitudes y diferencias idiomáticas con otras lenguas, para ser capaz de identificar y corregir los propios errores y valorar a la vez, los logros de los demás, considerando el tiempo y espacio en el que se producen las diversas situaciones comunicacionales.

Competencias Transversales

● Competencia Multimodal

En la sociedad actual, participamos de una explosiva diversificación de las formas de comunicación que alcanzan tanto la vida pública como la vida privada. A la influencia de la radio, el cine y la televisión, se agregan hoy internet, la telefonía móvil y la televisión digital, medios de comunicación que están ampliando las posibilidades de diseño, producción y difusión de la información. Uno de los aspectos más trascendentales es la relevancia que ha ido tomando la combinación de la palabra hablada y escrita, imágenes y sonido para construir los mensajes, lo que denominamos aquí "Comunicación Multimodal".

Una página web, por ejemplo, puede combinar información de diversa naturaleza: escritura, videos, música, animaciones, entre otras. Asimismo, leer una página web exige competencias que sobrepasan la lectura lineal de la escritura, es decir, por las características de sus componentes y su distribución en la página electrónica, demanda una lectura simultánea y dinámica, comúnmente, a través de hipervínculos.

Pero, sin duda, la multimodalidad no es solo una característica de los textos digitales, sino también es una característica de la comunicación que se realiza por medios impresos. Por ejemplo, si consideramos algunas de las propiedades de un texto impreso cualquiera, como el diseño de su página o las características tipográficas, también puede ser definido como multimodal, en el sentido de que todos los elementos tradicionalmente denominados "no verbales" y "paraverbales" que lo acompañan contribuyen en la construcción de su sentido. De igual manera, el uso de ilustraciones, tablas, gráficos y otras formas de representación visual han estado siempre presentes en los textos impresos en papel, pero hoy en día, el desarrollo de las nuevas tecnologías está ampliando y diversificando la manera de integrar estos elementos, potenciando la multimodalidad de la comunicación.

Podemos reconocer, entonces, que la comunicación, en todas sus formas de expresión, siempre es multimodal ya que se vale de la combinación de información que se configura a través de diversas formas de representación (que denominamos aquí modos semióticos[2]). Este reconocimiento ha impulsado en los

[2] Modo semiótico se define como un código a partir del cual se pueden tomar signos para realizar un acto comunicativo (Stöckl, 2004: 9)

últimos años una preocupación creciente por comprender los aspectos multimodales de los diversos textos que se producen en la comunicación (Kress & van Leeuwen, 2001).

Del mismo modo, las diversas iniciativas originadas para medir las competencias de lectura y escritura de estudiantes, a nivel nacional e internacional, han ido incorporando la comunicación multimodal en diversos grados y formas. Es así como la evaluación PISA incorpora la noción de textos electrónicos y de hipertextos, integrando el concepto de lectura digital. De igual manera, distingue cuatro tipos de formato textual, a saber, textos continuos, discontinuos, mixtos y múltiples, en los que reconoce diversas formas de combinación de variados modos de presentación de información. En nuestro país, en la evaluación nacional SIMCE, si bien no se señala explícitamente la naturaleza multimodal de la comunicación, algunos de los textos utilizados para medir las habilidades lectoras se describen como textos constituidos por diversas "modalidades semióticas", por ejemplo, se utiliza un afiche que está compuesto de imágenes y textos escritos con características tipográficas especiales.

La omnipresencia de la multimodalidad, en sus antiguas y nuevas formas de expresión, exige que sea tomada en cuenta por el sistema escolar. Para ello, el docente que busque desarrollar efectivamente la competencia comunicativa en sus alumnos deberá conocer las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y los medios de comunicación para construir mensajes, combinando información de diversa naturaleza, especialmente, en aquellas prácticas discursivas en las que los estudiantes están expuestos con mayor frecuencia y en las que participan activamente.

Si bien en el currículo escolar chileno e italiano no se explicita el desarrollo de habilidades de comprensión y producción multimodal, la necesidad de desarrollar estas competencias están implícitas en los ejes de lectura y escritura vinculadas, fundamentalmente, a los diferentes tipos de soportes de la comunicación (papel, pantalla o dispositivos de sonido) o bien, asociadas a los diversos géneros que se producen y reproducen en los Medios Masivos de Comunicación y mediante el uso de las Tecnologías de la Información.

En estos términos, el estudio de la multimodalidad de la comunicación implica que el docente debe dominar los conocimientos y herramientas pedagógicas que permitan desarrollar en los alumnos las habilidades de interpretar, criticar y valorar variados géneros multimodales que circulan en el ámbito privado y público. Asimismo, implica diseñar y producir textos multimodales pertinentes en diversas situaciones comunicativas que ya han sido incorporadas como metas a desarrollar por el currículum escolar.

Se debe tomar en cuenta que, en el contexto del desarrollo tecnológico actual, el uso masivo de computadores y el acceso a internet, los estudiantes no solo son lectores de variados textos multimodales, sino que, además, tienen la posibilidad de crear sus propios textos multimodales, usando herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas, las que deberían ser acogidas, desarrolladas y potenciadas como herramientas de aprendizaje por el sistema escolar. Como señala Coll (2005: 7) "al lado de la alfabetización relativa a la cultura letrada, empiezan a tomar cuerpo otros alfabetismos relacionados con la cultura tecnológica y demás elementos característicos de la sociedad de la información".

Por lo tanto, la Scuola debe enfrentar el desafío de trabajar no solo con los textos propios de la comunicación escrita, sino también, debe hacer frente a la multiplicidad de otras formas de comunicación multimodal que caracterizan a la sociedad actual (Jewitt y Kress, 2003; Unsworth, Thomas y Bush, 2004; Unsworth, 2003; 2006; Jewit, 2006).

Las investigaciones actuales en el ámbito de la comunicación multimodal están orientadas, por una parte, a conocer las características de cada uno de los modos semióticos de la comunicación, la intrasemiosis y, por otra parte, al estudio de la interacción entre ellos, la intersemiosis. En los estudios intrasemióticos se aborda cada modo con el fin de identificar, describir y clasificar sus elementos constituyentes y así determinar las semejanzas y diferencias de los principios organizadores que conciben el modo como un recurso comunicativo, capaz de crear significado en una cultura determinada. En los estudios intersemióticos, en cambio, se estudian las relaciones entre los diversos modos semióticos utilizados para crear significado.

No obstante, su importancia, describir y clasificar los diferentes modos de construir el significado (modos semióticos) es una tarea compleja. Si bien es posible determinar modos semióticos diversos, en la elaboración de este documento se han considerado los modos semióticos que se estiman pertinentes para la comunicación en el ámbito escolar y en el sector de Lenguaje y Comunicación, Italiano e Inglés: modo verbal (sub-modos oral y escrito), modo visual y modo sonoro, los que se describen esquemáticamente a continuación:

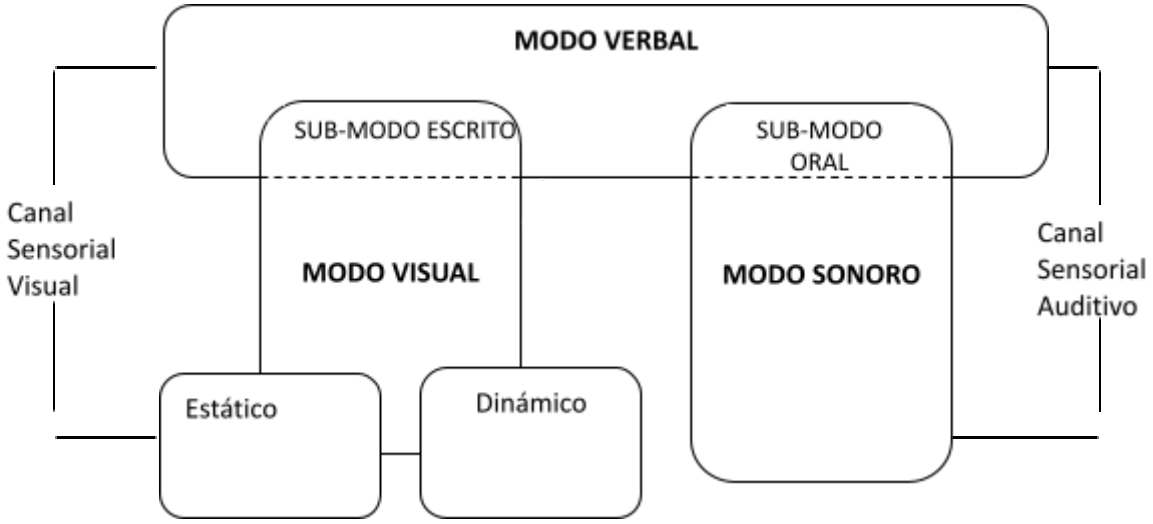


Figura 5: Esquematización de los modos semióticos y sus relaciones[3]

En el mismo sentido, podemos considerar como punto de partida algunas características de cada uno de estos modos semióticos señalados:

Modo verbal: corresponde al sistema de la lengua o lenguaje verbal que se expresa a través de dos sub-modos: oral y escrito. El modo verbal ha sido descrito tradicionalmente a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los sub-modos oral y escrito poseen, a su vez, características propias. En el modo escrito, se han estudiado las características tipográficas que aportan a la construcción de significado como el color, la forma y los diversos tamaños de las letras. Por su parte, en el sub-modo oral se incorpora las cualidades fonéticas como timbre, tono, ritmo y volumen y las propiedades kinésicas como gestualidad y proximidad. Para su percepción se utiliza, tanto el canal visual como el canal auditivo.

[3] Todos los elementos que se pueden clasificar dentro de la categoría gestual quedan incorporados dentro del sub-modo verbal oral.

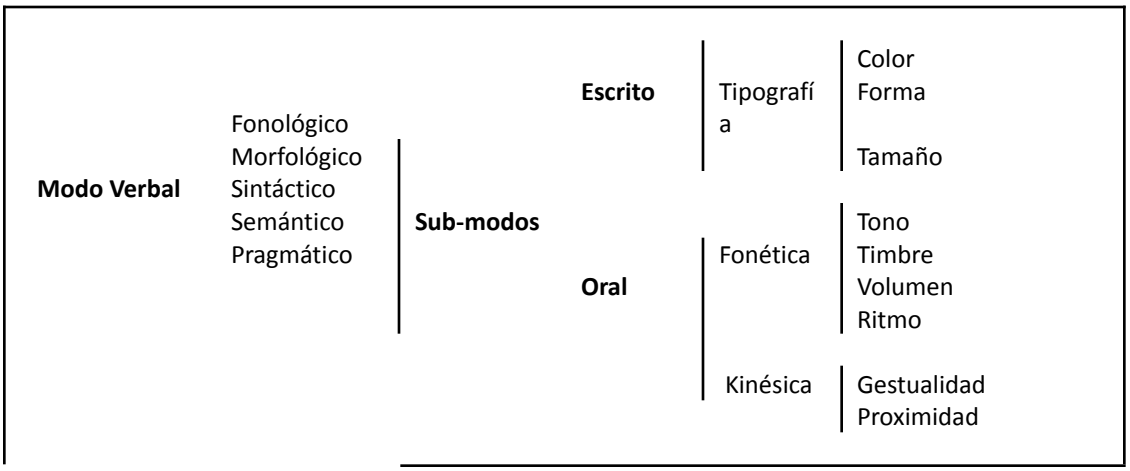


Figura 6: Elementos básicos del Modo Verbal

Modo visual: Este modo puede ser descrito en base a los elementos esenciales que componen las imágenes estáticas y dinámicas como forma, color, profundidad, velocidad, dirección, frecuencia, iluminación, entre otras. Se pueden señalar como artefactos visuales monomodales característicos las fotografías, dibujos, íconos, entre otros. Cuando estos elementos visuales están combinados con el modo verbal escrito tenemos artefactos visuales multimodales como gráficos, mapas, partituras musicales, etc. Este modo es percibido por el canal sensorial visual.

Modo Visual	Estático	Forma Color Profundidad Velocidad Dirección
	Dinámico	Frecuencia Iluminación Nitidez Composición

Figura 7: Elementos básicos del Modo Visual

Modo sonoro: En este modo podemos distinguir sonidos naturales y sonidos artificiales utilizados con fines comunicativos, cuyos componentes pueden ser analizados a través del ritmo, tono, volumen, duración, nitidez y frecuencia. La relación entre sus unidades posibilita la gestación de artefactos sonoros monomodales tales como la música y sonidos onomatopéyicos, ambientales, entre otros. Esencialmente podemos integrar aquí los elementos que son percibidos por el canal sensorial auditivo.

Modo Sonoro	Sonidos Naturales	Ritmo Tono Volumen
	Sonidos Artificiales	Duración Nitidez Frecuencia

Figura 8: Elementos básicos del Modo Sonoro

La propuesta didáctica que se propone como base para el desarrollo de la comprensión y producción de textos multimodales está sustentada en tres enfoques didácticos complementarios: a) de proceso, b) de modelo y c) retórico. Estos enfoques se derivan de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje y la enseñanza, psicolingüísticas y pragmáticas del lenguaje, las teorías de la comunicación y del tratamiento de la información, así como de la teoría del género.

A continuación, se presenta una síntesis de las principales distinciones que se estima conveniente para el estudio y desarrollo de la comunicación multimodal. El canal sensorial por el que se perciben los textos, el modo semiótico y los sub-modos que lo constituyen, el soporte material que permite su configuración y el medio o soporte de tipo institucional que los alberga. De igual forma, se puede identificar diversos ámbitos de comunicación: el ámbito privado (familiar y amistoso) en el ámbito de lo público (publicitario, periodístico, académico, entretenimiento, y funcional-social) y los géneros multimodales más característicos.

Canal Sensorial	**Modo Semiótico**	**Sub modo**	**Soporte Material**	**Medio (soporte institucional)**	**Ámbitos de la comunicación**	**Géneros Característicos**
Visual Auditivo	Verbal Visual Sonoro	Escrito Oral	Papel Pantalla Dispositivos de audio CD Bluetooth	Televisión Internet Radio Prensa	Privado -Familiar -Amistoso Público: -Publicitario -Periodístico -Académico -Entretenimiento -Funcional/social	Comercial Noticiero de TV Noticia en diarios Video clip musical Programa radial Video juegos Afiches Gráficos Películas Señales del tránsito Podcast Historietas gráficas Portales web Etc.

Figura 9: Elementos básicos para el estudio de la comunicación multimodal

- **Competencia Literaria**

La comprensión literaria y producción-creación de textos de intención literaria, se articulan sobre la base de las competencias disciplinarias y pedagógicas en el contexto de la sociedad de principios del siglo XXI.

Entre las múltiples características de la actividad de la literatura, entendida como fenómeno cultural-lingüístico, destacan su capacidad de crear artísticamente experiencias complejas y profundas que reflejan la naturaleza y el comportamiento individual y colectivo del ser humano, a la vez que su capacidad de revelar experiencias imaginativas y expresivas de la sensibilidad de los escritores y las escritoras (García Berrío y Hernández, 2006).

Los textos literarios, en la medida en que son capaces de ficcionalizar experiencias, comportamientos, emociones y esperanzas del ser humano (Meregalli, 1989), se convierten en un espacio de conocimiento antropológico de máximo valor. La lectura de textos literarios, por otro lado, es capaz de liberar a los lectores y las lectoras del influjo de lo cotidiano –sus coerciones-, preparándolos para una experiencia estética que, por un lado, se vincula con el reconocimiento de la originalidad, la variedad, las funciones y los efectos de los procedimientos poéticos (Hernández y García, 2005) y, por otro, con la posibilidad de afectar la visión de mundo de los lectores.

La literatura aporta al lenguaje aspectos, cualidades y valores de la realidad, a los que no tiene acceso el lenguaje directamente descriptivo y que sólo pueden decirse gracias al juego complejo del enunciado metafórico y de la transgresión regulada de los significados usuales de nuestras palabras (Ricoeur, 2000), pero también puede generar un cambio en la percepción que los(as) lectores(as) y creadores(as) de textos tienen de sí mismos(as), de los otros y del mundo en que viven. Dicho cambio pasa por la proyección de una imagen crítica y al mismo tiempo esperanzadora de la realidad, que encuentra en el diálogo y el respeto por el otro las formas de un porvenir distinto. Garantizar el encuentro productivo con el otro, verdadera base ética de esta propuesta, es uno de los desafíos más importantes de las sociedades actuales y, por consiguiente, de sus sistemas de educación.

La literatura tiene, desde esta perspectiva, una función humanizadora, constructora de identidad y de memoria cultural, productora de formas de aprehensión de lo real, creadora de un espacio de encuentro y diálogo con el otro y de imágenes de futuro para nuestras sociedades tecnologizadas, globalizadas,

fragmentadas, plurilingües, multiétnicas y multiculturales. Esta función humanizadora es, además, la que hace visible las potencialidades de la literatura para favorecer las relaciones interdisciplinarias entre los distintos subsectores de aprendizaje.

La propuesta del marco teórico de Lenguas se vincula críticamente con la importancia de la lectura comprensiva y el goce estético, así como en la necesidad de valorar e impulsar la producción de textos de intención literaria. Sugiere, por otro lado, que la lectura de textos literarios (cuyo efecto placentero puede aumentar en la medida en que se lee comprensiva y críticamente) y la producción-creación de textos de intención literaria contribuyen, entre otros aspectos, al desarrollo de las habilidades lingüísticas, al conocimiento de la realidad y de uno mismo, al incremento de la imaginación, la reflexión y el diálogo, a la intensificación del respeto entre los seres humanos y al cuidado del planeta. Desde una perspectiva didáctica, la propuesta privilegia estrategias y prácticas educativas en las que los alumnos y alumnas sean capaces de asumir un rol activo como lectores de textos literarios y creadores de textos de intención literaria.

Para potenciar en los alumnos la lectura comprensiva y placentera de textos literarios de distintos géneros y épocas, y favorecer la creatividad y expresividad oral y escrita de intención literaria, el profesor debe asumir el rol de orientador y facilitador en los procesos de lectura y creación literarias. Las competencias disciplinarias y pedagógicas del profesor deben orientarse, pues, hacia la intensificación y creación de prácticas de lectura en las que los estudiantes, conscientes de las posibilidades de sentido(s) que los mismos textos proponen, asuman el rol de co-partícipes en la producción de sentido(s) de los textos literarios. El profesor debe promover, como resultado de dichas prácticas de lectura, un incremento, entre otros aspectos, de la capacidad crítica de los alumnos, del respeto por la diferencia y de la democratización del acto de leer, es decir, de la superación del comentario de textos que se funda en el monologismo y en el establecimiento de un significado globalizante. La lectura de un texto literario, desde esta perspectiva (Ingarden, 1989; Iser, 1987), exige una complementación cooperativa intensa de parte del lector.

A partir del conocimiento disciplinar y la didáctica de la lectura literaria la propuesta pedagógica incorpora la planificación de situaciones para propiciar la lectura placentera y comprensiva de textos literarios, considerando, además de lo previamente mencionado, un criterio de selección de textos que permita identificar obras del pasado y del presente capaces de dialogar significativamente con los lectores (Steiner, 2003). Considerará también el conocimiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas y las

particularidades que definen el carácter heterogéneo de todo grupo de alumnos, así como procesos de evaluación y reflexión no coercitivos y tradicionales.

La creación literaria, a su vez, explora en las múltiples y variadas posibilidades de re-presentación, recreación o recomposición verbal de la realidad. En este sentido, es una forma de conocimiento absolutamente vinculada a la lectura que permite ensayar configuraciones de mundos posibles y examinar su relación con lo real. La creación literaria, según lo anterior, es una vía de exploración de la subjetividad, que facilita la verbalización expresiva de la propia individualidad y abre la posibilidad del encuentro y el diálogo con los otros. Es, por otra parte, una vía de fortalecimiento del pensamiento divergente -según Guilford (1983), constituye el auténtico núcleo cognitivo de la creatividad: fluidez, flexibilidad; mezcla espontánea de clases de información, originalidad: respuestas extrañas, asociaciones remotas; elaboración, sensitividad, redefinición-, abierto a las fantasías y a las vivencias inusuales del impacto de lo nuevo, que no se circunscribe a lo dado y prefijado, sino que lo trasciende a través de una exploración libre y lúdica, recomponiéndolo y recreándolo, e inventando nuevos significados y productos tecnológicos y/o culturales a partir de la puesta en juego de procedimientos literarios diversos.

El desarrollo de la creatividad literaria requiere de actividades orientadas hacia el fortalecimiento del pensamiento lógico o convergente, el más directamente vinculado al desarrollo de las competencias lingüísticas; como asimismo, actividades orientadas hacia el fortalecimiento del pensamiento divergente o creativo, lo que implica potenciar la sensibilidad para identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar, comprobar y/o modificar esas hipótesis y comunicar los resultados (Torrance, 1970). Componer un texto verbal de intención literaria implica construir un mundo de ficción mediante recursos específicos, en el que, según una estructura textual y un marco de producción y recepción comunicativa, se conectan artísticamente las lecturas de textos de índole diversa, la imaginación, la emoción, los deseos y la mirada (crítica) que los alumnos tienen de sí mismos, del mundo y de los otros. Según lo anterior, el proceso de composición de un texto verbal de intención literaria equivale para los alumnos a la puesta en funcionamiento de una red con mil entradas (Barthes, 2006) que permita vislumbrar a lo lejos una perspectiva (de fragmentos, voces venidas de otros textos y otros códigos).

En el caso del texto narrativo y dramático, la calidad formal de la escritura se revela en cierta forma de narrar, de construir personajes y articular los acontecimientos (Rojas, 2010), es decir, de articular, desde el punto de vista clásico, las acciones imitadas, según una secuencia que, alterando o no el orden clásico,

presenta principio, medio y fin; en el texto narrativo esta historia o fábula es contada por uno o varios narradores; y en el texto dramático, mediante el diálogo de los personajes y de la proposición de una escritura que, a través de las acotaciones escénicas, se proyecta en el espacio en una confluencia de signos visuales y/o auditivos. En el caso del texto poético, la calidad formal de la escritura se revela en la habilidad para combinar figuras, ritmos, cadencias y/o valores gráficos que desvían la lengua de los usos lingüísticos dominantes, permitiendo los desplazamientos y diversos estados del sujeto. Es necesario señalar que estos rasgos formales traspasan las fronteras de sus propios géneros, por lo que esta clasificación, en ningún sentido, pretende olvidar el carácter siempre dinámico e híbrido de los géneros literarios, así como la importancia de valorar el trabajo con formas verbales consideradas comúnmente de intención no literaria (por ejemplo, carta, autobiografía, diario de vida).

La creatividad se hace visible y se potencia a través de la capacidad expresiva, cuya entidad primaria es el cuerpo: ámbito en el que la persona toma conciencia de sí y de quienes lo rodean. El profesor debe saber que ambas, capacidad creativa y expresiva, son entrenables y desarrollables. La expresión, hecha posible por el cuerpo, sugiere el cultivo de lo instintivo, lo inconsciente y lo afectivo. El entrenamiento del cuerpo y de sus posibilidades creativas y expresivas prepara para responder a un entorno diverso y permanentemente cambiante, ayuda a organizarse mentalmente y a consolidar los conocimientos adquiridos, por la exigencia de tener que dar una forma –la que sea- que los exprese (Farreny, 2001), contribuyendo así al desarrollo integral de las personas.

Creación literaria y conciencia de sí mismo y del entorno devienen en procesos complementarios y simbióticos que, articulados en el aula, llevan a las alumnas y alumnos a descubrir en sí mismos(as) las posibilidades expresivas de las que disponen: palabra, gesto, pose, formas plásticas, dibujo, ritmo, dramatización, movimiento, danza (Farreny, 2001). Las vías para desarrollar las potencialidades creativo expresivas de los alumnos y alumnas son diversas. Destacan entre ellas, las técnicas de improvisación (Lecoq, 2003), que llevan al estudiante a plantearse situaciones insólitas que desafíen la razón, a buscar soluciones frente a lo imprevisto, a hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar, comprobar y/o modificar esas hipótesis y comunicar los resultados. La creatividad expresada en un texto literario se fortalece y se hace significativa si se trabaja desde el cuerpo, sus sentidos, ritmos e imágenes, es decir, desde su representación imaginaria; como también, así se ha propuesto, si se trabaja a partir de técnicas que potencien su pensamiento divergente.

Uno de los desafíos de las asignaturas de Lenguas es la generación de espacios propicios para el despliegue de las capacidades expresivo-creativas, intelectuales, sociales y éticas de los alumnos, y, en este sentido, para el despliegue del proceso que -sobre la base del encuentro y el diálogo con el otro- permita el reconocimiento individual, de los otros y de su entorno, vía a través de la cual es posible pensar en favorecer la expresión de la interioridad a través de creaciones propias.

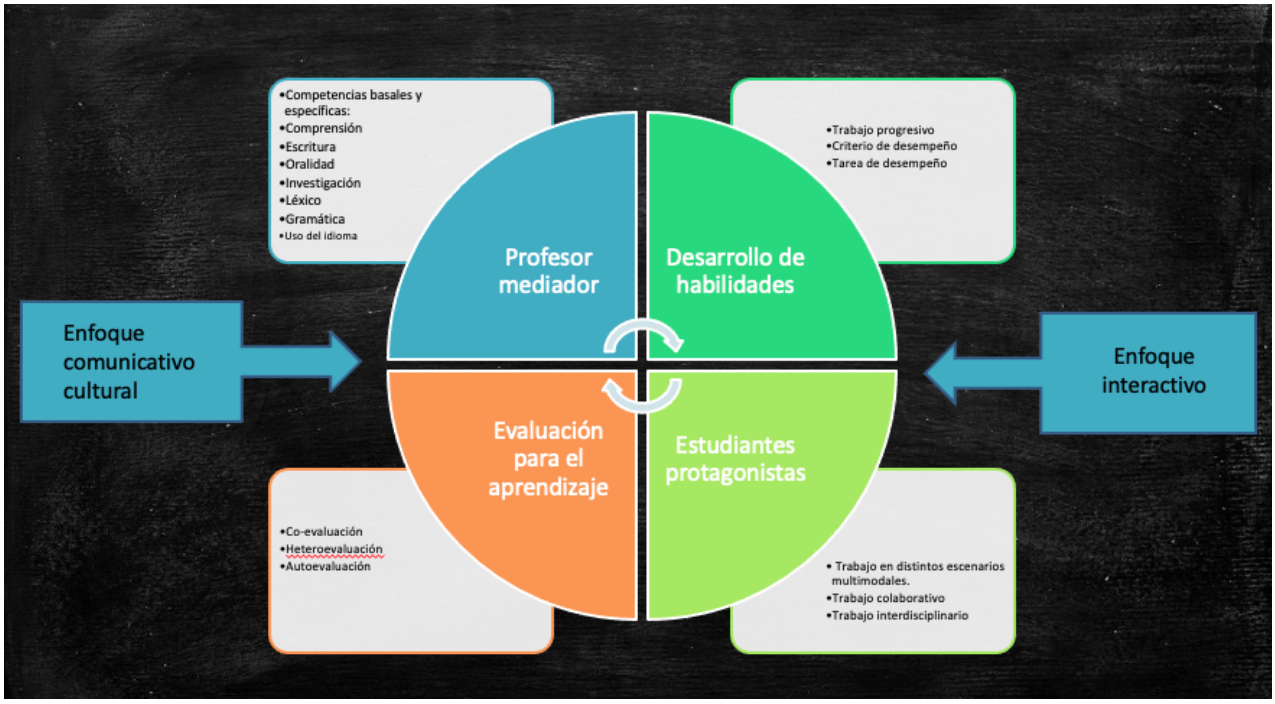
Con respecto a la literatura italiana en el segundo ciclo, la propuesta sigue los lineamientos del MIUR, es decir el alumno tiene una clara comprensión del recorrido histórico de la literatura italiana desde los orígenes hasta nuestros días, capta la dimensión histórica entendida como una referencia a un contexto dado; la influencia de los autores en el lenguaje y la codificación literaria (en el sentido de continuidad y ruptura) y la conexión con las cuestiones históricamente presentes en las distintas épocas. Además, profundiza la relación entre la literatura y otras expresiones culturales, gracias al aporte sistemático de las otras disciplinas que aparecen en el eje del tiempo (historia, historia del arte, historia de la filosofía).

Con respecto al plan de lecturas complementarias, en Italiano se realizan lecturas directas de los textos (obras enteras o porciones significativas de ellas, en ediciones filológicamente correctas), familiarizándose de esta manera con las características del lenguaje literario, formado en la antigüedad con la aparición de las obras de autores de primera importancia, especialmente Dante.

En cuanto a la literatura inglesa, al igual que la italiana, sigue los lineamientos del MIUR para el segundo ciclo, específicamente III y IV medio y persigue profundizar en la evolución de la lengua y la literatura, la comprensión de contextos históricos y su influencia en las diferentes expresiones artísticas y científicas y sus principales exponentes, dando pie a la interdisciplinariedad con otras asignaturas como filosofía, historia, ciencias, arte, entre otras.

Como parte esencial de la competencia literaria, las lecturas complementarias están relacionadas estrechamente con cada uno de los periodos estudiados, lo que permite identificar las principales características de ellos, como su lenguaje y el contexto de producción. En III medio se da énfasis a la relación con obras de la literatura italiana (Chaucer y Dante, Shakespeare y Bandello, entre otros) y en IV medio se abordan las temáticas y técnicas rupturistas de la era moderna con autores como Oscar Wilde, James Joyce, Virginia Woolf, etc.

En síntesis, el marco teórico de Lenguas apunta al desarrollo de los siguientes elementos:



PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN ITALIANO - ESPAÑOL

- **ALFABETIZACIÓN EN ITALIANO**

Inserción y evaluación de los alumnos no alfabetizados en italiano:

La propuesta de alfabetización, responde a la necesidad de nuestro colegio de regular y sistematizar el proceso de inserción y de evaluación de los alumnos no alfabetizados en italiano.

El Italiano para comunicar y para estudiar:

En la primera fase de acogida a los alumnos no italófonos, recién llegados o que asisten por primer año a nuestro colegio con una total o casi total ausencia de instrumentos básicos para una comprensión y/o comunicación de la lengua italiana, se ofrece un taller de alfabetización, con una duración de 1 hora y media semanal, después del horario escolar, desde marzo a diciembre.

1. Fase de elaboración y redacción del Plan Didáctico Personalizado:

Para programar las intervenciones necesarias de primera alfabetización y/o los caminos disciplinares apropiados, es necesario que el Consiglio di Classe conozca la historia escolar anterior del alumno extranjero y de cualquier otra información entregada por la Comisión de Admisión a través de un documento resumen a disposición de la Dirección de Área correspondiente.

Los docentes de las distintas disciplinas vinculadas con el italiano preparan:

- Un programa facilitado individualizando:
  -los objetivos disciplinares mínimos a alcanzar.
  -las metodologías didácticas para la simplificación de los contenidos.
- Material facilitado (textos, mapas conceptuales, videos, etc.).
- Definición del glosario disciplinar de la terminología específica.
- Tipos y periodos de evaluación.

El PDP es presentado y aprobado con el Consejo de profesores del curso al cual se inserta al alumno no alfabetizado, durante el Consejo programático o en el momento del ingreso del estudiante.

2. Fase de verificación: evaluación

I semestre: evaluación formativa

Durante el primer semestre, el alumno no será evaluado como sus compañeros en todas las materias impartidas en italiano (italiano, storia, geografía, historia del arte) a pesar de asistir a todas las clases.

- La evaluación no es expresada en una nota en el libro de clases, ya que el alumno se encuentra en la fase de alfabetización en lengua italiana.
- En las distintas disciplinas impartidas en italiano, habrá momentos de verificación distintos al resto de sus compañeros y con un carácter formativo en referencia al PDP. El objetivo de estas evaluaciones es el de mostrar al alumno los progresos dentro del proceso. Se expresan con puntajes de consecución de los objetivos y son comunicadas oportunamente al alumno y a su familia.

El curso de alfabetización contribuye, al final del semestre, con una nota en la asignatura de italiano, considerando la asistencia, compromiso, la consecución de los objetivos propuestos.

II semestre: evaluación diferenciada

Durante el II semestre, la evaluación es diferenciada, expresada en notas y consignada en el libro de clases. Ésta toma en cuenta los siguientes indicadores:

- Proceso previo.
- Uso elemental del italiano como LS de acuerdo a las acciones de apoyo programadas (curso de alfabetización).
- Motivación, participación, esfuerzo (compromiso).
- Potencialidad del aprendizaje.

- **ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL**

La finalidad del Taller de Alfabetización en Español es que el alumno sea capaz de comunicarse en la segunda lengua en cualquier circunstancia, y para lograrlo es necesario que utilice la nueva lengua desde el primer momento, como instrumento de comunicación. Lo anterior se sustenta en la teoría funcional de la lengua, considerada como la vía para expresar significados con una función específica; por tal motivo, su énfasis está puesto en la dimensión semántica y comunicativa. Para ello se pone especial atención en los contenidos y en la forma como se enseña, pero con flexibilidad, para poder moldearse a las necesidades, intereses y contexto del estudiante.

En las clases del taller, bajo este enfoque, no se usan textos específicos; por lo general, se proponen diálogos de situaciones reales que deben ser practicados con diferentes hablantes. Además se puede hacer alusión a contenidos gramaticales aplicables, textuales, pragmáticos y sociolingüísticos. Se espera que una vez culminado el proceso, el alumno se haya familiarizado con múltiples usos lingüísticos, abundante vocabulario y reglas gramaticales de uso común que le permitan hablar la lengua, de forma tal que pueda tener éxito en la comunicación (Ortega , 2003).

Como se observa, en el Enfoque Comunicativo se considera la enseñanza de la lengua a partir de las funciones comunicativas que cumple, es decir las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas, en situaciones reales (Littlewood, 1998).

Los contenidos del Taller de Alfabetización en Español, dependerán de las necesidades de los alumnos. En este contexto, se le dará prioridad a lo lingüísticos, que además servirá para que el estudiante revise su capacidad de análisis con relación a estas estructuras (Alarcón y López, 1992). La satisfacción de las necesidades está directamente relacionada con lo que el usuario requiera en el momento de enfrentar una situación comunicativa. De esta forma se podrá determinar qué se debe enseñar y cuáles son las formas del lenguaje que necesita aprender. También es importante tener claro para qué necesita el alumno la lengua (trabajo, estudio, formación entre otros), cuál es el canal que más necesita desarrollar (escuchar, hablar, leer, escribir), qué tipo de texto va a abordar (académico, informativo, entretención) y con quién, dónde y cuándo se va a utilizar la segunda lengua.

En este enfoque se debe precisar y escoger los contextos lingüísticos, las funciones, los registros, el vocabulario y los aspectos gramaticales (Sánchez, 1987). Otro criterio importante es la complejidad y pertinencia de las realizaciones, por lo que se le dará preeminencia a este último en virtud de su relevancia en el proceso comunicativo.

Puede causar preocupación el problema de la enseñanza de la gramática; sin embargo, esto se resuelve explicando o haciendo un análisis de los rasgos gramaticales cuando el alumno utiliza la lengua. Lo que se evitarse es la enseñanza exclusiva de este aspecto en todas las sesiones del Taller.

Con relación a la metodología, dentro de este enfoque es importante contar con el tiempo para que los alumnos tengan el mayor número de contactos lingüísticos reales, de forma tal que se observe la intención con que se usa la lengua (Cassany, 1999). Estas actividades de inmersión dentro de un contexto natural ayudarían a ampliar el vocabulario y su habilidad de preguntar y contestar. Las actividades prácticas deberán ser variadas de forma tal que incidan en la programación con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

En lo que se refiere a expresión y comprensión de la lengua, debe señalarse que la primera actividad requiere no sólo del conocimiento de cada uno de los elementos que componen la estructura, sino también de la estimulación de la comprensión, pues ésta potencia la expresión. Por lo tanto, ambas deben darse en forma paralela, insistiendo en que la comprensión debe estar respaldada por actividades de distintos niveles que sienten las bases para una mejor expresión.

Con respecto a la selección de materiales materiales, se utilizan recursos para estimular la interacción en la clase y el uso de la lengua, tales como: juegos, periódicos, revistas, mapas, dibujos, símbolos entre otros. En especial, los archivos audiovisuales resultan un medio efectivo para motivar la fantasía y provocar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.

Las estrategias que tiene que desarrollar el alumno en el Taller son las siguientes:

1- De memoria, que propician la creación de imágenes mentales.

2- Cognitivas, que estimulan las habilidades para recibir y emitir mensajes, el análisis y el razonamiento y la creación de estructuras de entrada y salida.

3- De compensación, que facilitan la elaboración de conjeturas.

4- Estrategias metacognitivas, que ayudan a centrar el aprendizaje, organizarlo, planificarlo y evaluarlo.

5- Afectivas, que ayudan a bajar el nivel de ansiedad.

6- Sociales, que ayudan a darse ánimo a sí mismo, cooperar con los demás y compartir ideas y sentimientos.

Gran parte del éxito de los alumnos que aprenden una segunda lengua no se encuentra en el enfoque, sino en la motivación que éstos sienten, al darse cuenta que satisfacen sus necesidades. Esto puede generar dos tipos de reacciones: la que surge cuando el individuo se da cuenta de lo útil que resulta su aprendizaje y la que impulsa el deseo de integrarse a un grupo. Estos factores emotivos pueden también depender de las actitudes personales hacia la nueva lengua, la sociedad, la cultura y la experiencia que se haya tenido de esa lengua.

Tal como se desprende de los anteriores planteamientos, el éxito en la aplicación del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua requiere de claridad teórica, cumplimiento de las orientaciones y condiciones por parte del facilitador, así como de una actitud positiva y responsable por parte del aprendiz.