

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA**

Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación,
Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo.
(2016-2018)

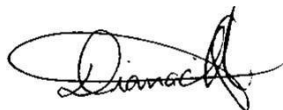
Investigadoras : Chunga Morales, Diana Elizabeth
Uriarte Santa Cruz, Leslie Yanela

Asesor : Manayay Tafur, Elmer Milton
Lambayeque, Perú

2021

Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación,
Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo.
(2016-2018)

Tesis presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciado en Educación, Lengua y Literatura



Diana Elizabeth Chunga Morales

Investigadora principal



Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz

Investigadora principal



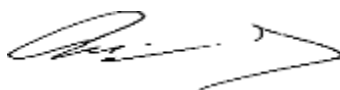
María del Pilar Fernández Celis

Presidente



Daría Nelly Morillo Valle

Secretaria



Elmer Llanos Díaz

Vocal



Elmer Milton Manayay Tafur

Asesor

Acta de sustentación



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



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0109-VIRTUAL

Siendo las **08:00**, del día **Miércoles 03 de noviembre de 2021**; se reunieron **vía online mediante la plataforma virtual Google Meet, <https://meet.google.com/vmg-fdpy-scs>**, los miembros del jurado designados mediante **Decreto N° 103-2019-U.I-FACHSE**, de fecha **16 de mayo de 2019**, integrado por:

Presidente	: Dra. María del Pilar Fernández Celis.
Secretario	: M. Sc. Daría Nelly Morillo Valle
Vocal	: M. Sc. Elmer Llanos Díaz
Asesor	: Lic. Elmer Milton Manayay Tafúr




La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **“PROPUESTA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR SECUNDARIA, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO (2016-2018)”**; presentada por las bachilleres **CHUNGA MORALES DIANA ELIZABETH y URIARTE SANTA CRUZ LESLIE YANELA** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura**.

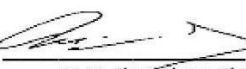
Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con los artículos 131 al 140 del Reglamento General del Vicerrectorado de Investigación (aprobado con Resolución N° 018-2020-CU de fecha 10 de febrero del 2020); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al(os) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de (18) (DIECIOCHO) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO

Siendo las 09:10 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dra. María del Pilar Fernández Celis
PRESIDENTE


M.Sc. Daría Nelly Morillo Valle
SECRETARIO


M. Sc. Elmer Llanos Díaz
VOCAL

OBSERVACIONES:.....
.....
.....
.....
.....

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

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Diana Elizabeth Chunga Morales y **Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz**, investigadoras principales, de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura, y **Elmer Milton Manayay Tafur**, asesor, integrantes del equipo responsable de la investigación “*Prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo*”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrara lo contrario, asumimos la anulación de este informe y, por ende, el proceso administrativo a que hubiere lugar, asunto que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como derivación de la revocación de este informe.

Lambayeque, 20 de septiembre de 2021



Diana Elizabeth Chunga Morales

Investigadora principal



Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz

Investigadora principal



Elmer Milton Manayay Tafur

Asesor

DEDICATORIA

*A nuestros padres,
por su permanente apoyo en momentos difíciles.*

*A nuestro profesor, Milton Manayay Tafur,
por su motivación y compromiso en el desarrollo de nuestra forma-
ción profesional.*

*A las estudiantes de la
institución educativa de Chiclayo, por su participación activa en el
desarrollo de este estudio.*

Diana Elizabeth y Leslie Yanela

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra gratitud:

A Beatriz Morales Damián, mi madre, Carlos Chunga, mi padre, que está en el cielo, y Carlos Eduardo, mi hermano, por su paciencia, comprensión y consejos para continuar avanzando satisfactoriamente en el camino de mis proyectos personales.

Diana Elizabeth

A Matilde Santa Cruz, mi madre, y Homero Uriarte, mi padre, por su rol de guía y cuidado permanente de mi formación personal y profesional. A Maritha Uriarte, mi hermana, por su paciencia y apoyo indetenible en todos estos años.

Leslie Yanela

A Milton Manayay Tafur, nuestro profesor, por orientarnos en el proceso de realización de esta investigación; brindó su tiempo, dedicación y paciencia en el logro de los objetivos y metas de estudio.

A la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y a los maestros que participaron y compartieron sus conocimientos en este grato e intenso camino.

A la institución educativa chiclayana que nos brindó su espacio formativo, loable disposición que nos permitió aportar en favor de sus ideales educativos.

Diana Elizabeth y Leslie Yanela

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTOS	vi
ÍNDICE	vii
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I DISEÑO TEÓRICO	5
1.1. Pedagogía crítica	9
1.2. Didáctica crítica.....	11
1.2.1. Didáctica emancipadora: acción autónoma	13
1.2.2. Didáctica interactiva: acción comunicativa	17
1.2.3. Didáctica liberadora: acción dialógica.....	19
1.2.4. Didáctica transformadora: acción social.....	22
1.3. Pedagogía lingüística.....	26
1.4. Didáctica situada	30
1.4.1. Enfoque comunicativo: práctica integral crítica	33
1.4.2. Enfoque sociocultural: práctica social crítica	38
1.4.3. Enfoque tipológico-discursivo: práctica discursiva crítica	47
CAPÍTULO II MÉTODO Y MATERIALES.....	54
2.1. Tipo de investigación	55
2.2. Población muestral	56
2.3. Técnicas e instrumentos	57
2.4. Equipos y materiales	60
CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	61
3.1. Resultados	62
3.1.1. Situación instituida	65
3.1.1.1. Prácticas pedagógicas instituidas en Comunicación: estado real	65
3.1.1.2. Problema formativo: situación comunicativa	66
3.2. Plan didáctico crítico.....	82
3.2.1. Prácticas pedagógicas críticas en Comunicación: estado ideal	82
3.2.1.1. Propósito formativo: intención comunicativa crítica.....	83
3.2.1.1.1. Concepción de educación básica.....	84
3.2.1.1.2. Perfil de egreso de educación básica.....	85

3.2.1.1.3. Aprendizaje básico comunicativo	88
3.2.1.2. Intenciones comunicativas	92
3.2.1.2.1. Intenciones formativas: competencias y capacidades.	93
3.2.1.2.2. Intenciones comunicativas evaluativas: estándares y desempeños.	103
3.2.1.3. Intenciones axiológicas.	105
3.2.1.3.1. Enfoque transversal: “Igualdad de género”	106
3.2.1.3.2. Valor transversal: “Igualdad y dignidad”	108
3.2.1.3.3. Actitud transversal: “Reconocimiento del valor de la persona”.	108
3.2.1.4. Contenido formativo: saber comunicativo crítico.....	110
3.2.1.4.1. Contenido lector: noticia y cuento	111
3.2.1.4.2. Contenido oral: debate.	114
3.2.1.4.3. Contenido escrito: ensayo	115
3.2.1.5. Método formativo: secuencias y estrategias comunicativas críticas.....	117
3.2.1.5.1. Secuencia 1: Interpelación social (leer).	122
3.2.1.5.2. Secuencia 2: Toma de posición personal (leer).....	135
3.2.1.5.3. Secuencia 3: argumentación controversial (hablar).	172
3.2.1.5.4. Secuencia 4: reflexión propositiva (escribir).	179
3.2.1.6. Evaluación formativa: valoración comunicativa crítica.	187
3.2.1.6.1. Enfoque de evaluación comunicativa: principios	188
3.2.1.6.2. Matriz de evaluación comunicativa: formantes.	191
3.2.1.6.3. Instrumento de heteroevaluación comunicativa: rúbrica	195
3.2.1.6.4. Instrumento de autoevaluación comunicativa: escala estimativa.....	200
3.3. Discusión.....	204
CONCLUSIONES	209
RECOMENDACIONES	212
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIAL	214
ANEXOS	229
Anexo A: Cuadernos de campo.....	229
Anexo B: Registros de campo.....	238
Anexo C: Entrevista en profundidad.....	258
Anexo D: Matriz de modelación	262
Anexo E: Informes de validación.....	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura global. Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en Comunicación	8
Figura 2. Relación entre lenguaje y didáctica crítica: sistema de ideas-fuerza	26
Figura 3. Educación lingüística: sistema de ideas-fuerza	55
Figura 4. Relación entre prácticas instituidas, prácticas críticas y propuesta	66
Figura 5. Componentes formativos comunicativos (estado real / estado ideal)	67
Figura 6. Relaciones instituidas Estado-docente-estudiante-texto escolar	77
Figura 7. Currículo Nacional de la Educación Básica (2017)	85
Figura 8. Programa curricular de Educación Secundaria (2016)	85
Figura 9. Perfil de egreso de Educación Básica Regular: 11 aprendizajes	89
Figura 10. Declaración de los aprendizajes como intenciones educativas nacionales oficiales	90
Figura 11. Sentido curricular nacional del aprendizaje básico comunicativo	93
Figura 12. Intenciones comunicativas formativas y evaluativas	94
Figura 13. Concepción curricular oficial de desarrollo de la competencia	98
Figura 14. Competencias y capacidades comunicativas en perfil de egreso EBR	99
Figura 15. Competencias y capacidades comunicativas: niveles de profundidad interna	100
Figura 16. Competencias y capacidades comunicativas críticas	102
Figura 17. Competencias y capacidades comunicativas críticas en uso situado del lenguaje	103
Figura 18. Propósitos comunicativos críticos: formativas, evaluativas, axiológicas	111
Figura 19. Integración pedagógica de las clases textuales	118
Figura 20. Contenido comunicativo crítico: clases de textos y géneros discursivos	119
Figura 21. Relación entre capacidades comunicativas y secuencias didácticas	120
Figura 22. Relación entre desempeños comunicativos y estrategias didácticas	123
Figura 23. Muestra de Carpeta de noticias	128
Figura 24. Evidencia de tópicos sociales en las noticias	135
Figura 25. Síntesis de representación periodística y literaria de tópico social machismo	137
Figura 26. Tópico social machista: del espacio de la noticia al espacio del cuento	138

Figura 27. Jorge Ninapayta de la Rosa	139
Figura 28. Libro de cuentos <i>Muñequita linda</i>	139
Figura 29. Publicidad relacionada con la mujer	162
Figura 30. Ensayo sobre el machismo	166
Figura 31. Texto 1 para etapa de la documentación	175
Figura 32. Texto 2 para etapa de la documentación	175
Figura 33. Texto 3 para etapa de la documentación	176
Figura 34. Tópico: argumentos y contraargumentos	178
Figura 35. Secuencias metodológicas comunicativas críticas	188
Figura 36. La evaluación formativa acompaña cada secuencia metodológica comunicativa crítica	204

RESUMEN

En las prácticas pedagógicas del área de Comunicación de una institución educativa de Chiclayo, se observó que las sesiones de aprendizaje se realizan con interacciones formativas *instituidas*. El objetivo general de estudio fue elaborar una propuesta de prácticas pedagógicas críticas que prevea la transformación de aquella práctica instituida. La hipótesis estableció que si se elabora una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, basada en los aportes de la didáctica crítica y la didáctica lingüística situada, entonces se prevé la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas. Metodológicamente se siguieron dos etapas de estudio: diagnóstico de un estado formativo real (empírico) y pronóstico de un estado formativo ideal (modélico). El diagnóstico caracterizó las prácticas instituidas como interacciones jerarquizadas y dilemáticas, mediadas por contenidos restrictivos con evidencias de desempeños verbales básicos. El pronóstico modeló la propuesta en un marco y plan didáctico crítico. El *marco* se funda en cuatro ideas-fuerza de acción lingüística crítica: comunicativa, autónoma, dialógica y transformadora, más tres enfoques educativos lingüísticos: comunicativo, sociocultural y tipológico-discursivo. El *plan* ordena el sentido crítico de los componentes formativos (propósitos, contenidos, método, evaluación), y proyecta el desarrollo de la lectura, oralidad y escritura en cuatro secuencias educativas críticas: *interpelación social* (leer / noticia), *toma de posición personal* (leer / cuento), *argumentación controversial* (hablar / debate) y *reflexión propositiva* (escribir / ensayo). Las secuencias se realizan sobre un mismo tópico transversal (género). En suma, la propuesta de prácticas pedagógicas críticas es una alternativa teórico-práctica en una pedagogía del lenguaje con fines liberadores, y formativamente es pertinente para cerrar la brecha entre un estado real pedagógico instituido y un estado ideal pedagógico crítico.

Palabras clave: Educación básica; enseñanza secundaria; enseñanza de la lengua materna; enseñanza de la lectura; lengua escrita; lenguaje hablado; competencias para la vida.

ABSTRACT

In the pedagogical practices of the Communication area of an educational institution in Chiclayo, it was observed that the learning sessions are carried out with instituted formative interactions. The general objective of the study was to elaborate a proposal of critical pedagogical practices that foresees the transformation of that instituted practice. The hypothesis established that if a proposal for critical pedagogical practices is elaborated in the area of Communication, based on the contributions of critical didactics and situated linguistic didactics, then the transformation of the instituted pedagogical practices is foreseen. Methodologically, two study stages were followed: diagnosis of a real formative state (empirical) and prognosis of an ideal formative state (exemplary). The diagnosis characterized the instituted practices as hierarchical and dilemmatic interactions, mediated by restrictive content with evidence of basic verbal performance. The forecast modeled the proposal in a critical didactic framework and plan. The framework is based on four ideas-force of critical linguistic action: communicative, autonomous, dialogic and transformative, plus three linguistic educational approaches: communicative, sociocultural and typological-discursive. The plan orders the critical sense of the formative components (purposes, contents, method, evaluation), and projects the development of reading, speaking and writing in four critical educational sequences: social interpellation (reading / news), taking of personal position (read / story), controversial argumentation (talk / debate) and propositional reflection (write / essay). The sequences are made on the same transversal topic (genre). In sum, the proposal of critical pedagogical practices is a theoretical-practical alternative in a pedagogy of language with liberating purposes, and it is formatively pertinent to close the gap between a real pedagogical instituted state and a critical pedagogical ideal state.

Keywords: Basic education; Secondary education; teaching the mother tongue; teaching reading; written language; Spoken language; life skills.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas acerca de los enfoques críticos aplicados en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en educación básica, se han focalizado en el diseño e implementación de secuencias pedagógicas que buscan desarrollar la criticidad mediante el uso de distintas clases textuales, en las modalidades orales y escritas. Las investigaciones comparten su interés en el cómo (componente secuencial) y el para qué (capacidad de criticidad), y se diferencian en los tipos de textos usados, en la relación de la criticidad con otras dimensiones humanas —creatividad, afectividad— y en el rol del docente, de cuyas capacidades formativas y metodológicas se hace depender la mediación formativa crítica.

En los estudios de *didáctica de la lectura crítica*, Ávila et al. (2016), aplican las secuencias pedagógicas en las imágenes que circulan en red social Facebook, bajo el supuesto que dichos textos son pertinentes, masivos, interactivos y proactivos, válidos para desarrollar posiciones críticas. Aguirre (2014), por su parte, plantea que la lectura crítica se promueve en talleres de plan lector y creatividad, identifica las acciones estratégicas docentes relacionadas con la lectura crítica y analiza qué estrategias lectoras críticas tienen efectos que favorecen el desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas de los estudiantes.

En los estudios de *didáctica de la oralidad crítica*, Adán (2014) genera una propuesta metodológica por proyectos para recuperar el rol activo de los estudiantes, con discursos orales monogestionados y plurigestionados, en una atmósfera de libre ejercicio de hablar, con actividades de expresión oral que convergen en un telediario escolar. Álvarez y Parra (2015), proponen superar las dificultades orales en el vocabulario mediante el diseño y aplicación de una propuesta pedagógica de sensibilización (bioclases de autoestima, fortalecimiento de vocabulario, recomendaciones estratégicas orales), implementación interactiva, validación y acción cotidiana, acompañamiento docente en cada etapa de aprendizaje. Niño (2018), implementó una secuencia didáctica

para promover habilidades orales verbales y no verbales, y superar las dificultades de comprensión y producción oral en las diferentes asignaturas cursadas; identificó problemas orales y elaboró un plan de acción; enseñar a escuchar le permitió al estudiante aprender a interactuar con los demás, facilitando su integración social en el aula, comprender y respetar las opiniones en el marco de normas de convivencia tributarias de aprendizajes; mostró que la capacidad de escuchar comprensivamente incide en el desarrollo de habilidades lectoras; el trabajo cooperativo como estrategia de interacción facilita y motiva el aprendizaje, y permite superar dificultades consideradas de antemano como difíciles de vencer.

En los estudios de *didáctica de la escritura crítica*, Arias (2015) profundiza en las formas de lectura y escritura dialógica, con exigencia reflexiva desde los usos y experiencias prácticas, condición necesaria para potenciar una formación alternativa, articulada y colaborativa. El punto de partida, según se dijo, son “las necesidades, expectativas e intereses de los escolares”. El estudio muestra como los “procesos de literacidad” reconfiguran un lenguaje crítico multimedia que da posibilidades y competencias argumentativas para interiorizar procesos de diálogo como elementos transformadores de vida; en el ciberespacio los educandos se expresan de “forma más libre y menos vigilados”. La propuesta pedagógica es transversal, se basa en la pedagogía crítica, dinamiza la concepción pedagógica de Freire, fortalece la “dialogicidad” y “criticidad” como “ejes transformadores” del “conocimiento, reflexión y mediación”, con aperturas hacia los cambios socioculturales y políticos. Linares y Roja (2018), implementaron una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico mediante la escritura de crónicas literarias, con temas del contexto social de los estudiantes; motivaron la actividad escrita como práctica discursiva, reflexiva y de cuestionamiento contextual; en la crónica, el escritor narra historias y plantea puntos de vista cercanos a su realidad, cuestiona, reflexiona, analiza y argumenta sobre lo que observa; los estudiantes dominaron formal y estructuralmente la escritura de la crónica y favorecieron el desarrollo de su pensamiento crítico.

En suma, el desarrollo de las potencialidades críticas ha ido constituyendo su propio espacio pedagógico en la literacidad escolarizada, diversificando los usos formativos de distintos tipos y clases textuales, abriendo líneas de reflexión y “toma de posición” ante los contextos y procesos sociales, desde textos ubicados en prácticas efectivas orales y letradas.

Como parte de las actividades de la asignatura de Seminario de Investigación Educativa, en el Semestre Académico 2016-II, en los estudios universitarios de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura, en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, entre los meses de septiembre y octubre de 2016, se observaron cinco sesiones en el área de Comunicación, en un aula de Educación Básica Regular secundaria, turno tarde, en una institución educativa de Chiclayo. Las sesiones se observaron en su condición de prácticas pedagógicas, de interacciones sociales con comportamientos concretos de docentes y estudiantes, mediadas por sus representaciones sociales e instrumentadas en un conjunto de textos legitimados como medios de transmisión de los contenidos oficiales a enseñar. Las incidencias fueron registradas en instrumentos propuestos por la investigación cualitativa, cada cual con una función específica en el registro de datos: cuadernos de campo (Martín y Porlán, 1997), registros de campo (Ordaz, 2009) y entrevista en profundidad (Patton, 1990).

La observación permitió obtener un sistema de rasgos fácticos recurrentes y contradictorios, que configuraron una situación pedagógica y dieron lugar a la siguiente síntesis conclusiva: En el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Comunicación, de un grado de Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016), *se observó* que en las sesiones de enseñanza-aprendizaje predominan las prácticas pedagógicas instituidas, *evidenciadas* en las interacciones jerarquizadas y dilemáticas, con contenidos restrictivos y saberes verbales básicos. Como *consecuencia* se derivaba una práctica pedagógica comunicativa no vinculada con el sentido formativo crítico. Ante dicha situación, surgió la opción de generar, en el área de Comunicación, una propuesta

de prácticas pedagógicas críticas que transformen las prácticas pedagógicas instituidas. El problema indagó: *¿qué* propuesta prevé la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas, en el área de Comunicación, en Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo? La hipótesis estableció que si se elabora una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, basada en los aportes de la didáctica crítica y la didáctica lingüística situada, entonces se prevé la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas. El objetivo general consistió en elaborar una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación que prevea la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas, en Educación Básica Regular secundaria, de una institución educativa de Chiclayo. Los objetivos específicos fueron: (a) describir las prácticas pedagógicas instituidas en el área de Comunicación; (b) construir una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación.

En el Capítulo I se expone el diseño teórico expresado como marco didáctico crítico que sustentan la propuesta; en el Capítulo II, se detallan los métodos y materiales usados en el registro de campo y en la construcción de la propuesta-solución; en el Capítulo III se presentan los resultados y su respectiva discusión respecto a la situación formativa instituida (estado real) y el plan didáctico crítico (situación ideal). Como derivación de los resultados y discusión, se plantean las conclusiones y recomendaciones respectivas.

LAS AUTORAS

CAPÍTULO I
DISEÑO TEÓRICO

En este trabajo descriptivo-propositivo se relaciona una *situación pedagógica real* (problema) con una *solución pedagógica ideal* (propuesta), en el contexto formativo del área de Comunicación en una institución educativa de Chiclayo. La situación real caracteriza las prácticas pedagógicas instituidas, *diagnosticadas* como situación-problema, expuestas en un conjunto de rasgos fácticos registrados en el hacer didáctico comunicativo en un grado de estudios de la indicada institución educativa. La solución ideal contiene las prácticas pedagógicas críticas, *pronosticadas* como alternativa de transformación de la situación-problema, organizadas en un *marco didáctico crítico* y un *plan didáctico crítico*.

El marco didáctico crítico ordena conceptos de la pedagogía crítica y la pedagogía lingüística. La pedagogía crítica se realiza como *didáctica crítica* aplicada al lenguaje, en cuatro dimensiones:

- *Lenguaje y acción autónoma*, didáctica emancipadora (Habermas, 1972, cit. en Grundy, 1998).
- *Lenguaje y acción comunicativa*, didáctica interactiva (Habermas, 1987).
- *Lenguaje y acción dialógica*, didáctica liberadora (Freire, 2004).
- *Lenguaje y acción social*, didáctica transformadora (Giroux y McLaren, 1998).

La pedagogía lingüística se efectúa como *didáctica situada* aplicada a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, en tres dimensiones:

- *Lenguaje y práctica social crítica* (Ames, 2002; Barton y Hamilton, 2004; Briz, 2008; Cassany, 1999, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2015; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany y Castellà, 2010; García, 2017; Gee, 2004; Giroux y McLaren, 1998; Rodríguez-Reyes, 2014; Vich y Zavala, 2004; Zavala, 2009a, 2009b, 2018).

- *Lenguaje y práctica integral crítica* (Gutiérrez, 2008; Lomas, 2002; Lomas y Osoro, 1997; MINEDU, 2016, 2017).
- *Lenguaje y práctica discursiva crítica* (Camps, 2000, 2003; Mostacero, 2016; Moyano, 2010; Calvi, 2010; Charaudeau, 2004; Mainguenu, 2009; Gee, 2004; Shiro, Charaudeau y Granato, 2012; Zayas, 2012).

El plan didáctico crítico ordena los elementos del acto educativo (propósito, contenido, método, evaluación) en un proceso de enseñanza-aprendizaje dialéctico llevado a cabo por docentes y estudiantes dialógicos. Ante una práctica educativa instituida *no esperable* se genera una práctica educativa crítica *sí esperable*. Las prácticas instituidas son jerarquizadas, dilemáticas y restrictivas, y han de transformarse en prácticas críticas proyectadas como soluciones emancipatorias, dialógicas y transformadoras.

Las prácticas instituidas se imponen sobre el pensamiento, sentimiento y acción de las estudiantes y hacen de ellas sujetos no-dialógicos y pasivos. Las prácticas críticas, en cambio, son una posibilidad de liberación y transformación de esa imposición y hacen de las estudiantes, sujetos dialógicos y emancipados.

La propuesta se diseñó para realizarse en las prácticas mismas de las estudiantes que participaron en la etapa diagnóstica. El marco didáctico crítico se expone en este Capítulo I. El plan didáctico crítico se explica en el Capítulo III, incluida la descripción y análisis del problema formativo identificado. La Figura 1 sintetiza la estructura general de estudio: la relación entre situación-problema (instituida) y solución-propuesta (crítica).

Figura 1

Estructura global. Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en Comunicación

Situación-problema						
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUIDAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN						
Problema didáctico						
<i>Rasgo fáctico 1</i> Interacción jerarquizada	<i>Rasgo fáctico 2</i> Interacción dilemática	<i>Rasgo fáctico 3</i> Contenidos restrictivos	<i>Rasgo fáctico 4</i> Saber verbal básico			
Propuesta-solución						
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN						
MARCO DIDÁCTICO CRÍTICO						
Pedagogía crítica <i>Didáctica crítica</i>				Pedagogía lingüística <i>Didáctica situada</i>		
Didáctica emancipadora	Didáctica interactiva	Didáctica liberadora	Didáctica transformadora	Enfoque sociocultural	Enfoque comunicativo	Enfoque tipológico-discursivo
Acción autónoma	Acción comunicativa	Acción dialógica	Acción social	Práctica social crítica	Práctica interactiva crítica	Práctica discursiva crítica
Habermas (1972)	Habermas (1987); Miranda (1991); Rodríguez (2013); Gómez y Peñaloza (2014)	Freire (2004); Gasparin (2004)	Freire (1989); Giroux y McLaren (1998); Chirotte (2020)	Ames (2002); Barton y Hamilton (2004); Briz (2008); Cassany (1999, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2015); Cassany y Aliagas (2007); Cassany y Castellà (2010); García (2017); Gee (2004); Giroux y McLaren (1998); Rodríguez-Reyes (2014); Vich y Zavala (2004); Zavala (2009a, 2009b, 2018)	Gutiérrez (2008); Lomas (2002); Lomas y Osoro (1997); MINEDU (2016, 2017)	Camps (2000, 2003); Moyano (2010); Calvi (2010); Charaudeau (2004); Mainguenu (2009); Gee (2004); Shiro (2012); Zayas (2012)
El lenguaje emancipa	El lenguaje consensúa	El lenguaje libera	El lenguaje transforma	El lenguaje es práctica social	El lenguaje es interacción integral	El lenguaje es género discursivo
Autorreflexión	Negociación	Conversación	Participación	Práctica social crítica	Práctica interactiva crítica	Práctica discursiva crítica
PLAN DIDÁCTICO CRÍTICO						
E N S E Ñ A N Z A A P R E N D I Z A J E	Docente	Propósito didáctico Intenciones comunicativas			Estudiante	A P R E N D I Z A J E E N S E Ñ A N Z A
		<i>Intenciones formativas</i>	<i>Intenciones evaluativas</i>	<i>Intenciones axiológicas</i>		
		Lee críticamente	Nivel 6 de lectura	Equidad de género		
		Habla críticamente	Nivel 6 de oralidad			
		Escribe críticamente	Nivel 6 de escritura			
		Contenido didáctico Saberes comunicativos				
		Noticia • Cuento • Debate • Ensayo				
		Método didáctico Secuencias comunicativas				
		Interpelación social → Toma de posición Argumentación controversial → Reflexión propositiva				
		Evaluación didáctica Valoraciones comunicativas				
Enfoque de evaluación • Matriz de evaluación • Instrumentos de evaluación						
Sujetos dialógicos						
Procesos dialécticos						

1.1. Pedagogía crítica

Para Ramírez (2008), la pedagogía crítica se demarca en la acción formativa, el tratamiento conceptual y la finalidad social. En la *acción formativa*, la pedagogía crítica reconoce al “sujeto como agente de cambio social”; en el *tratamiento conceptual*, analiza “problemas individuales o colectivos” a la luz de la teoría y la práctica; en su *finalidad social*, humaniza la educación. Esta pedagogía promueve un proceso educativo *situado*, ubica socialmente las actividades formativas (quién educa, para quién educa, cómo educa, cuándo educa, dónde educa); *político*, convierte el saber en una fuerza social; *interactivo*, resalta el contexto comunicativo; *transformador*, identifica problemas reales para buscarles opciones de solución a partir de las potencialidades “de la propia cultura”.

Para la pedagogía crítica, la labor del docente no es neutral, educar es un acto político y social. *Político*, porque el comportamiento intelectual del sujeto se enfrenta a condiciones culturales de existencia que lo conducen hacia *prácticas deliberativas* (acción política). *Social*, porque promueve las *aplicaciones emancipadoras* del saber escolar (acción social) (Ramírez, 2008, p. 109). La agencia del sujeto, la unidad teoría-práctica, la humanización educativa, la situación-interacción-transformación y las acciones político-deliberativa y social-emancipadora, se dinamizan en los planes conceptuales y operacionales de esta propuesta-solución, elaborada para proyectar un giro en los procesos de enseñanza-aprendizaje lingüísticos en una institución educativa chiclayana.

Para Giroux y McLaren (1998), la pedagogía crítica problematiza lo socialmente construido y atiende las necesidades reales de los estudiantes, “a fin de proveer las bases para explorar la interrelación entre sus propias vidas, y las limitaciones y posibilidades

dentro del orden social amplio” (p. 162). La problematización es la vía reflexiva para entender las contradicciones y necesidades sociales y comprender cómo se experimenta la propia vida dentro de ellas, captándola en sus limitaciones (lo que habría que superar) y posibilidades (lo que habría que fructificar). La propuesta-solución diseñada es *didáctica* (metodológica), contiene *actos formativos* postulados desde una *pedagogía* (teórica). Según Ramírez (2008), la pedagogía crítica es la “base ideológica de la educación”, conlleva la “participación social”, “comunicación horizontal” y “significación de los imaginarios simbólicos”; humaniza y contextualiza la educación, orientándola hacia la “transformación de la realidad social”. En esta perspectiva, “se suscribe la *didáctica* como la *disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica*” (p. 116) (subrayado nuestro).

Las prácticas pedagógicas instituidas se exploraron, observaron e identificaron en los acontecimientos mismos de aula, en un quehacer didáctico vivenciado el año 2016, en acciones formativas comunicativas. “La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular” (Ramírez, 2008, p. 116). La didáctica no se reduce a una instrumentación formativa, actúa sobre saberes convertidos en objetos de enseñanza-aprendizaje, formativos y contextualizados, que requieren de mediación e interacción tanto académica como social, en busca de vías “para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura”. Vale decir, “la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas” (Ramírez, 2008, pp. 116 y 117). Esta propuesta didáctica delimita el campo de la pedagogía crítica para realizarla como didáctica crítica, en atención del lenguaje como una de las dimensiones que definen la condición humana: *la acción de hablar, en realidad, determina la «humanidad»* (Habermas, 1972, cit. en Grundy, 1998, p. 25).

1.2. Didáctica crítica

Si una pedagogía crítica es la propuesta teórica de una educación para el cambio, la didáctica crítica es la metodología de esa alternativa educativa (Gasparin, 2004, p. 14). Si una *didáctica* se abre espacio en la dimensión estratégica de la educación, entonces una *didáctica crítica* es aquella que suscita procesos formativos de enseñanza-aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y la emancipación social (Gómez y Peñaloza, 2014, pp. 19 y 28). En esta propuesta se conserva la relación entre una pedagogía que *conceptúa* la educación, y una didáctica que *ejecuta* lo conceptuado. La relación es integradora: en las ejecuciones didácticas están implicadas las concepciones pedagógicas.

En una didáctica crítica aplicada como didáctica lingüística situada, el lenguaje es concebido como dimensión humana educable. ¿Qué campos del conocimiento aportan categorías críticas acerca de la educabilidad del lenguaje? ¿Qué categorías críticas se incorporan en la didáctica del lenguaje? Se plantea cuatro subcampos didácticos y cuatro categorizaciones del lenguaje:

Didáctica emancipadora	...	lenguaje y acción autónoma.
Didáctica interactiva	...	lenguaje y acción comunicativa.
Didáctica liberadora	...	lenguaje y acción dialógica.
Didáctica transformadora	...	lenguaje y acción social.

Los cuatros subcampos, y sus respectivas acciones, son categorías generadas por las reflexiones teórico-críticas (Habermas, 1972, 1987) y las contribuciones pedagógico-didáctico-críticas (Freire, 2004; Panzsa, Pérez y Morán, 1996; Gasparin, 2004; Giroux y McLaren, 1998; Chiroque, 2020; Miranda, 1991; Gómez y Peñaloza, 2014).

Este ordenamiento disciplinar y formativo es una formulación propia, elaborada para sustentar la propuesta de acción didáctica comunicativa, proyectada como opción crítica. Se parte de la idea que una situación educativa lingüística sí es posible transformarla con los aportes conceptuales críticos. La idea básica acerca de las posibilidades formativas críticas del lenguaje indica que el *hablar* es un hacer humano que *participa* decisivamente en estos dominios:

- La *independencia de la persona de todo dominio externo* (acción autónoma).
- La *búsqueda de consenso social* (acción comunicativa).
- La *construcción negociada de la verdad* (acción dialógica).
- La *transformación social participativa* (acción social).

La didáctica crítica desarrolla la autonomía del estudiante usando el *diálogo* como método de interacción formativa. El docente enseña-aprende y el estudiante aprende-enseña, ambos generan consensos y reconocimiento mutuo con proyecciones hacia una toma de agencia en los procesos de transformación social. El lenguaje, entonces, como facultad, saber y hacer humano, participa en el giro didáctico de lo instituido hacia lo crítico en las prácticas formativas lingüísticas. ¿Por qué razón el lenguaje tiene un rol esencial en las acciones críticas? Según la teoría lingüística, por su *semánticidad* (relación sujeto → objeto) e *historicidad* (relación sujeto ↔ sujeto) (Coseriu, 1991). Semánticamente, el lenguaje es una actividad cognoscitiva sígnica libre (creación simbólica) e históricamente es alteridad intersubjetiva (creación comunitaria). El lenguaje es producción de conocimiento simbólico creado por un sujeto histórico en comunidades de hablantes (Coseriu, 1991; Linding, 2013). Hablar es una “actividad del espíritu”, *enérgeia* (actividad) y *dýnamis* (potencia) (Humboldt, 1990, p. 65, cit. en Linding, 2013, p. 17).

1.2.1. *Didáctica emancipadora: acción autónoma*

En el desarrollo de la relación entre lenguaje y acción autónoma, la didáctica emancipadora aplica uno de los tipos de *intereses cognitivos* formulado por Habermas (1972, cit. en Grundy, 1998). Según Habermas, el ser humano (ser), motivado por el *interés* de crear las condiciones necesarias que le aseguren su reproducción y supervivencia, efectúa *acciones* (hacer) y elabora *conocimientos* (saber). “El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie (...) Ambos deben interactuar a favor del bienestar de la especie” (Grundy, 1998, p. 27). Para Habermas, en la existencia humana hay tres tipos de intereses, tres tipos de acciones y tres tipos de saberes:

Interés técnico → acción instrumental → saber empírico.

Interés práctico → acción interactiva → saber interpretativo.

Interés emancipatorio → acción autónoma → saber crítico.

El *saber crítico* es el conocimiento llevado a cabo por una *acción autónoma* movilizadora por un *interés emancipatorio*. ¿Qué es la emancipación? *Emancipación*, según Habermas, es la “independencia de todo lo que está fuera del individuo”, es un “estado de autonomía” realizable únicamente “en el acto de la autorreflexión”, es decir, “cuando el yo se vuelve sobre sí mismo”. Dada la “naturaleza interactiva de la sociedad humana”, no existe “libertad individual” sin “libertad de los demás”. Por eso, la emancipación está “ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1998, pp. 34-35) (subrayado nuestro). Bajo esta acepción, Habermas formula la emancipación como un interés humano encaminado en cinco líneas específicas: (a) la persona se emancipa cuando se independiza de todo dominio externo; (b) independizarse significa tener autonomía, libertad, desligarse de cualquier control que se haga o pretenda hacer sobre uno

mismo; significa ser responsable, tener conciencia de las obligaciones y actuar conforme a ellas; (c) la persona se emancipa con el acto autorreflexivo, comprensivo, mediante el conocimiento de sí mismo, descubre sus propias potencialidades humanas; (d) la emancipación es interactiva; (e) la independencia, autonomía, libertad y responsabilidad se realizan socialmente; el logro de la libertad individual es también la libertad de los demás, en un ejercicio de justicia e igualdad. Acción autónoma es emanciparse mediante la autorreflexión.

¿Qué es la autorreflexión? Según Habermas, la *autorreflexión* es “intuición y *emancipación*, comprensión y liberación de *dependencias dogmáticas*”. La autorreflexión implica superar el *dogmatismo* “que deshace la razón”. La “falsa conciencia” dogmática es anulada por la capacidad que tiene el sujeto para aprehenderse a sí mismo, condición necesaria para lograr la autonomía. “El *dogmático*... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa” (Habermas, 1972, p. 208, cit. en Grundy, 1998, p. 35).

La autorreflexión emancipa a la persona del dogma o sistema de pensamiento asumido como cierto sin ser puesto en duda. Autorreflexionar es liberarse de los saberes que hacen de la persona un sujeto dependiente, controlado, pasivo, sin libertades. El autococimiento define al sujeto emancipado, lo desata de las *dependencias dogmáticas* que *deshacen su razón con falsas conciencias*. La emancipación impide la cosificación de la persona. El saber crítico autorreflexivo no intenta controlar el mundo (foco del interés técnico) ni pretende imponer una interpretación del mundo basada en la manipulación o el falso consenso (posibilidad del interés práctico), sino que emancipa del control que sobre las personas ejercen “lo técnico” y la práctica manipulada (Grundy, 1998, p. 37).

¿Cuál es el lugar del lenguaje en los espacios críticos del interés cognitivo emancipatorio, la acción autónoma y la autorreflexión? “La *emancipación* no es un *eidos* que, como las formas platónicas, existe en el cielo para ser imitado en la sociedad humana”, la emancipación, más bien, “*está implícita en el acto de habla auténtico*; siendo el habla el atributo que ha separado al hombre de sus antepasados evolutivos” (Grundy, 1998, p. 37). (Subrayado en negrita, nuestro)

Para ser comunicado como verdad o falsedad, el conocimiento requiere el *hablar*, pues el lenguaje emancipa porque *dice* (expresa) el autoconocimiento verdadero y la autorreflexión liberadora. En la interacción humana autorreflexiva está implícita la emancipación, potenciada y actualizada por el lenguaje, como acto de habla auténtico. El lenguaje *que dice la verdad* se vincula intrínsecamente con la libertad. Solo el lenguaje que expresa el saber verdadero actúa como aliado del ejercicio de la libertad y la autonomía humana: *emancipa*. El acto de habla auténtico, el lenguaje formalizador del conocimiento verdadero, participa del acto emancipatorio. Lenguaje → conocimiento → emancipación conforman una sola dinámica. “Ser agente humano... es participar, al menos potencialmente, en una comunidad hablante”, participación comunitaria que implica que el hablante sepa “reconocer la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos de alguna manera general” y que acepte un enunciado verdadero solamente “si discutieran toda la experiencia humana en circunstancias de absoluta libertad y ausencia de restricción durante un período de tiempo indefinido” (Geuss, 1981, p. 65, cit. en Grundy, 1998, p. 37).

En esta idea se remarca la ligazón entre los *enunciados verdaderos* (acto de habla auténtico; lenguaje autorreflexivo) y la *libertad*, ambos constituidos en comunidad, en

sociedad, *comunidad hablante* que discute la *totalidad de experiencia humana* en *circunstancia de absoluta libertad*. El acto de hablar con la verdad es un acto de libertad. Según Grundy (1998), “una de las orientaciones básicas de las personas se refiere a la libertad, y podemos saberlo porque la idea de libertad es fundamental para el acto de habla y para comprender, razón por la que existe el habla”, libertad conectada “a los intereses por la verdad y la justicia” (p. 37).

La *acción autónoma* es emancipación en el mundo real, acción responsable cuyo *saber* se realiza como “teorías críticas”, es decir, “teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (por ejemplo, la psicología freudiana, la teoría marxista, la teología de la liberación); e *intuición auténtica*, confirmación de la teoría auténtica por cada individuo o grupo, asumen las certezas de la autorreflexión no solo como ideas de las cuales están convencidos sino que las asumen como ideas propias (Grundy, 1998, p. 38).

¿Qué es el interés emancipador? Es aquel que se ocupa “de la *potenciación*, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable” (Grundy, 1998, p. 38). En las aplicaciones formativas del interés emancipador, la acción autónoma y el saber crítico, sí es posible asumir didácticamente la liberación del estudiante de las falsas conciencias, liberación realizada *a nivel de la conciencia*, conocer teórica y vivencialmente “cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de la dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de existencia” (Grundy, 1998, p. 39), y *a nivel de la práctica*, el docente y los estudiantes participan de un encuentro educativo “en una acción que trata de cambiar las estructuras en que se produce

el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos”. Las aplicaciones indicadas a nivel de conciencia y práctica son la “relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1998, p. 39). En la acción autónoma conexas con el saber crítico y el interés emancipatorio, el lenguaje participa expresando la verdad aportada por el conocimiento autorreflexivo, interviene en el logro de la *libertad racional* que vence el imperio del dogma. El lenguaje participa del acto que Kemmis llama “emancipación de las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social” (1993, p. 108). La acción autónoma es un principio teórico-crítico relevante para la acción didáctica crítica en lenguaje, que busca transformar las prácticas formativas constatadas como instituidas.

1.2.2. Didáctica interactiva: acción comunicativa

Para Habermas (1987), “la acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (cit. en Miranda, 1991, p.37). La acción comunicativa es intersubjetiva, interactiva, permite el consenso entre sujetos que se reconocen como tales.

Los sujetos comparten la *realidad* mediante el lenguaje en los actos comunicativos. La asimilación gradual de la crítica y la autocrítica acerca poco a poco al reconocimiento de la realidad y a la toma de conciencia de la diferencia entre nuestra realidad y otras realidades. Según los *modelos de acción*, el lenguaje desempeña distintos roles instrumentales categorizados como acciones:

- *Acción teleológica*: busca el logro de objetivos.
- *Acción estratégica*: decisión de dos agentes en una situación de conveniencia porque el segundo agente actúa por conseguir el objetivo del primero.
- *Acción regulada por normas*: actuaciones según las normas socialmente acordadas, el grupo social las acepta o las rechaza.
- *Acción dramática*: actuación pública para aparentar o causar una impresión al otro, es “acción ficticia”, estilizada e intersubjetiva, dirigida para un público que está en el rol de espectador (Habermas, 1981, cit. en Gómez y Peñaloza, 2014, pp. 23-25).
- *Acción comunicativa*: se utiliza el lenguaje como “un medio para el *consenso*”, los sujetos toman agencia en la vida social (Gómez, 2014). Comunicarse e interactuar entre agentes sociales.

La acción comunicativa se relaciona con la “cultura, sociedad y personalidad” como componentes “del mundo de la vida” (Miranda, 1991), se basa en la reciprocidad de la comunicación lingüística, “busca constituir las condiciones mínimas y universales” que aseguren la “aceptación de un acuerdo racional”. En la acción comunicativa los sujetos buscan la “mutua comprensión recíproca”, hablante y oyente “tienen la capacidad de adoptar una postura afirmativa o negativa cuando se pretende encontrar un requisito de validez” (Rodríguez, 2013).

En la didáctica, la acción comunicativa es “apertura de la escuela a reflexiones” acerca de la “justicia, igualdad y valores morales”. La actitud crítica emerge en los estudiantes cuando cuestionan las “normas, condiciones y situaciones” de los entornos educativos y sociales exigiendo acciones de cambio. En la pedagogía instituida, esta actitud

significaría “una pérdida de control y un estado de caos; sin embargo, cualquier proceso emancipador conlleva una alteración del orden y no podría esperarse menos ante una sociedad en crisis” (Gómez, 2014).

En la relación de la acción comunicativa con la didáctica, ha de primar la formación por sobre los fines disciplinares. Como parte del proceso formativo, la didáctica promueve el “pensamiento crítico” y la “emancipación social” (Gómez, 2014). En la educación no debe haber coacción, todo entendimiento se construye sobre la base de razones que respaldan o se oponen a lo tratado. El lenguaje y la acción buscan la comprensión mutua “para lograr un acuerdo que es comprometerse”. La acción procede a partir de la fuerza de la argumentación (Rodríguez, 2013).

1.2.3. Didáctica liberadora: acción dialógica

En el ámbito de la pedagogía crítica, se entiende que el conocimiento es “fuente de liberación” (Freire, 1989, cit. en Ramírez, 2008, p. 109) y la acción dialógica es una práctica de libertad. Se necesita una educación por y para la democracia, liberadora (Cevallos, 2010, p. 45). El diálogo implica reconocer al otro como un “interlocutor válido”, no tanto “por su conocimiento disciplinar”, sino principalmente por su “condición de sujeto social” (Gómez y Peñaloza, 2014). En la construcción de la democracia, la educación forma ciudadanos que participan de manera libre, racional, responsable y crítica en la sociedad. Existe una educación crítica si se va más allá de la ciencia, si se accede a la reflexión-acción, si se educa concientizando y proyectando la esperanza (Gadotti, 2003).

La educación liberadora renueva la condición social del individuo, lo considera un ser pensante y crítico que reflexiona acerca de su entorno social. La liberación se da en los actos de cognición, no en la transferencia de información. El objeto cognoscible media entre los actores cognitivos (profesor-estudiante). El profesor enseña a través del diálogo (Freire, 1972, cit. en Grundy, 1998, p. 144), en el intercambio de logos. La capacidad dialógica se fundamenta en que el profesor y los estudiantes sepan que la postura ante un objeto de conocimiento siempre es “abierta”, “curiosa” e “indagadora”, que evita la pasividad impuesta por la relación en que solo alguien habla y solo alguien escucha. En el diálogo, el profesor y los estudiantes se asumen como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 2004, p. 39). Se aprende dialógicamente en la interacción comunitaria “generando acuerdos intersubjetivos entre los participantes”; el diálogo se apoya en relaciones de igualdad, no de poder (Álvarez et al., 2013, p. 110).

En la didáctica dialógica se aprende con prácticas inclusivas, se escucha a los otros. Según Freire (2004), pedagógicamente el diálogo sitúa a los estudiantes como “sujetos de la escucha y no como objetos de un discurso”, mediante la escucha el profesor “puede ir transformando su discurso”, pues “escuchar no es solo oír, es apertura al habla del otro con quien se puede acordar o disentir” (p. 51), comunicar es apertura hacia los demás, hablar-escuchar-escuchar-hablar, uniendo afectividad y cognoscibilidad, el diálogo da lugar al afecto como “componente fundamental de la intersubjetividad formadora” (Freire, 2004, p. 64). La formación crítica, como lucha constante por la libertad, es dialógica: dialoga sobre los contenidos formativos y sobre la vida misma, de ese modo contribuye “a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos” (Freire, 2010, p. 109).

La didáctica dialógica no solo sitúa la experiencia de aprendizaje en el contexto del estudiante, también inserta las experiencias del estudiante y del profesor en el diálogo y la negociación. Freire la denomina “pedagogía que plantea problemas” (problematizadora), estudiantes y profesores enfrentan, en conjunto, “los problemas reales de su existencia” (Grundy, 1998, p. 145). La libertad y la emancipación se realizan “en el acto de descubrir la propia voz”, acto que “solo puede darse en condiciones de justicia e igualdad” (Grundy, 1998, p. 149). La didáctica dialógica aspira al descubrimiento de esta propia voz.

En una didáctica dialógica, la tarea del docente no se restringe a enseñar contenidos, sino que se dedica a enseñar a pensar correctamente, a condenar la soberbia, deshacerse de la arrogancia e incitar hacia la verdadera lectura crítica (Freire, 2004, p. 12). Si bien las escuelas declaran que respetan la “individualidad” y el “aprendizaje independiente”, el sistema educativo, sin embargo, obstaculiza a los profesores en sus rutas hacia la consecución del objetivo liberador (Grundy, 1998, p. 165). Existen momentos en que el docente, como autoridad, les dice a los estudiantes aquello que debe ser hecho. En este tipo de relación, la libertad se torna en permisividad y la educación deriva en acto político. La ideología autoritaria y mandona, el autoritarismo manipulado o el espontaneísmo licencioso, deben ser contravenidos con la radicalidad de la democracia (Freire, 2010, p. 107). La didáctica dialógica es liberadora, democratizadora.

Una escuela democrática forma ciudadanos críticos, pero no habrá democracia si los estudiantes son impedidos en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su propio discurso crítico. La escuela debe ser acogedora y multiplicadora de gustos democráticos, en que los otros sean escuchados “no por puro favor, sino por el deber de respetarlos”, ha

de asumirse el pedido freireano: “hablemos a los educandos y con los educandos para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos” (Freire, 2010, p. 111).

El lenguaje da la capacidad de interpretar la experiencia propia y de los demás, es un factor “constitutivo de la subjetividad”. La importancia de la relación entre el diálogo y la liberación conlleva a que el sujeto sea autónomo, reflexione y actúe desde su propio ser, ámbito central de su acción y reflexión. La autonomía conlleva la capacidad “de dictar las propias normas” sin instancias reguladoras o sancionadoras, ser autónomo significa usar adecuada y responsablemente la libertad. Una educación liberadora implica que el profesor priorice el diálogo con el educando y entienda que al enseñar también se aprende. Los estudiantes “se transforman en investigadores críticos” en el acto mismo del diálogo que establecen con el maestro (Mazo, 2012, p. 121).

1.2.4. Didáctica transformadora: acción social

La acción no siempre hace la historia, pero sí hace la sociedad. Las sociedades son el resultado de múltiples actos y actores. Actuar presupone la opción de elección (Luckmann, 1996, p. 1). Para Weber (cit. en Gómez y Peñaloza, 2014, p. 22), la actuación es un comportamiento humano en que las opiniones e intenciones del agente instauran sentido: “actuar sobre el contorno de las cosas materiales o los otros hombres conforme a un plan preconcebido en una previa contemplación o pensamiento” (Ortega, 1969, p. 13).

La acción social es *transformadora* y política, es ejecutada por un actor social autónomo, capaz de pensar por sí mismo, pues siendo autorreflexivo tiene libertad para exponer las ideas propias y promover el cambio social. “Es propio de la conciencia crítica

su integración con la realidad (...) Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción (...) Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será” (Freire, 1989, p. 102). El pensamiento crítico problematiza la realidad y el pensamiento, da y pone en marcha alternativas y soluciones (Chiroque, 2020).

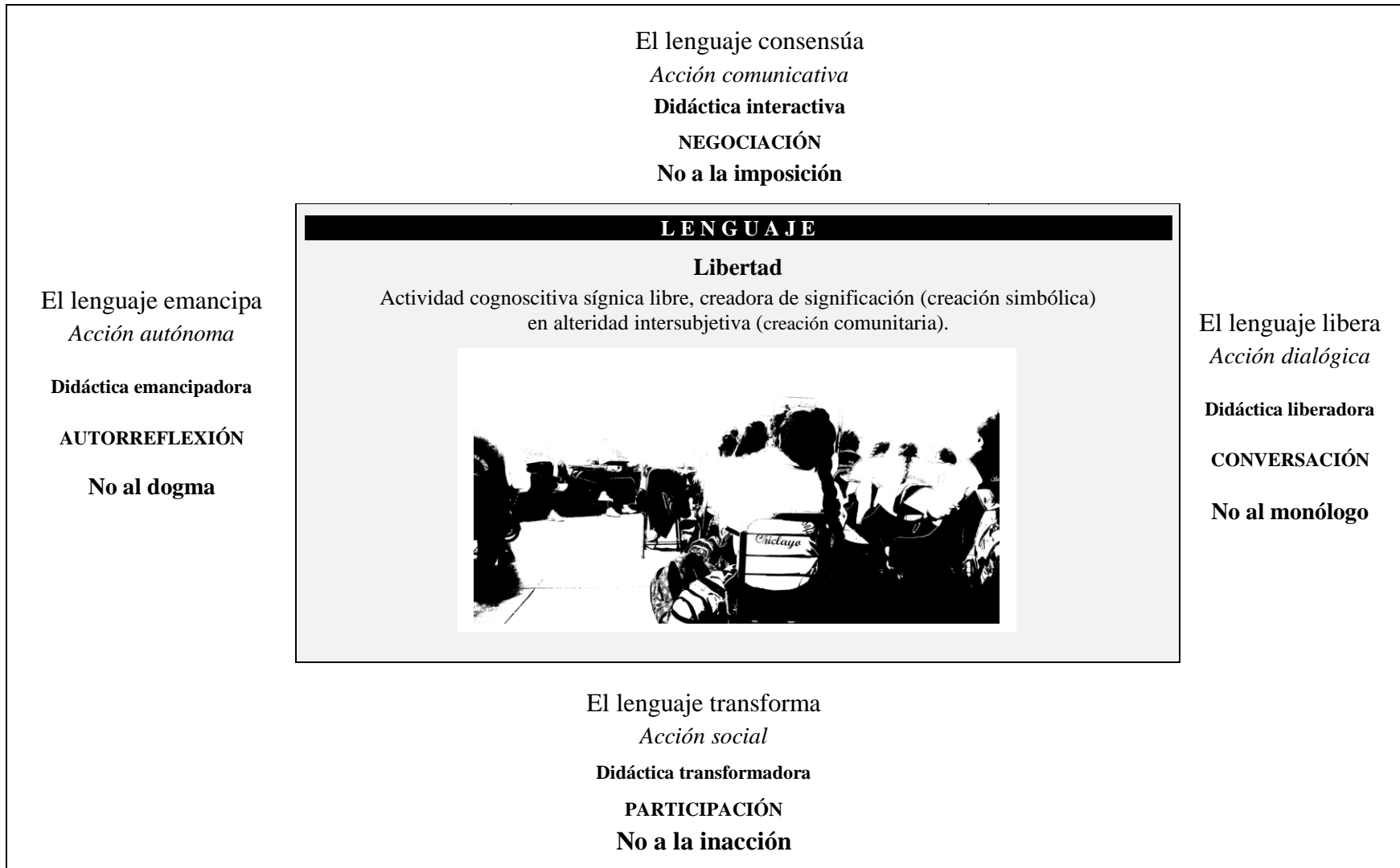
Por su rol mediador y constitutivo de la percepción de la realidad, el lenguaje se conecta con la *acción social*, “forma y transforma activamente el mundo”, los símbolos del lenguaje son el primer instrumento de construcción social del conocimiento. El lenguaje atrapa e inserta a los individuos en una red compleja de significados sociales. La realidad se inscribe y reescribe con los significados del lenguaje (Giroux y McLaren, 1998, p. 144). La sociedad se transforma en el acuerdo de personas conscientes y críticas. Por tal razón, la educación crítica se gesta en el descontento que genera un entorno social injusto, y produce la voluntad de transformar un estado de cosas, no habrá una educación liberadora sin la conciencia de que existe algo de lo que debe liberarse, y a la vez, no habrá tampoco una educación transformadora si, en verdad, no se desea la posibilidad del cambio social. Para Lafrancesco (2015), es misión de una *escuela transformadora* formar integralmente al ser humano, como condición para que desempeñe los roles de constructor de conocimiento y transformador de la realidad sociocultural.

La pedagogía crítica desarrolla la “intervención crítica”, la habilidad para analizar la subjetividad reflexionando acerca de las “posiciones del sujeto”, dado que las personas tienden a elegir los discursos “menos opresivos para ellos, para otros y para la sociedad como un todo” (Giroux y McLaren, 1998, p. 155). La posición crítica se realiza en la acción social. Formar a los estudiantes como agentes de acción social es “enseñarles a

leer los textos como lenguajes contruidos a través de la ordenación de códigos particulares”, sistema de significación no neutrales, sino que tienen una u otra tendencia específica en el acto de referir y legitimar la realidad y las identidades de los sujetos sociales. Cómo leer es una necesidad de aprendizaje, pero atender esa necesidad no implica hacer de la lectura “un proceso de sumisión a la autoridad del texto”, hacer del acto de leer “un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación” (Giroux y McLaren, 1998, p. 155). Poner las situaciones de la vida cotidiana como referentes formativos, exigirá la creación de renovadas estrategias de uso del lenguaje, esta vez, orientado a describir, explicar, predecir y tomar decisiones precisamente acerca de esas situaciones (Guzmán, 2019, p. 174), condiciones básicas de la acción social.

Figura 2

Relación entre lenguaje y didáctica crítica: sistema de ideas-fuerza



1.3. Pedagogía lingüística

La pedagogía lingüística orienta la formación de las personas en lengua materna (pedagogía monolingüe) o segunda lengua (pedagogía bilingüe), conduce la enseñanza de la lengua en oralidad, lectura, escritura, literatura, comunicación audiovisual y, últimamente, como transversalidad, en entornos virtuales (Ministerio de Educación, 2016). La aplicación de las teorías lingüísticas en actividades formativas se denomina *lingüística educativa* (Van Lier, 1995), estudio del uso verbal, de la política lingüística en contextos educativos, y de los procesos formativos propios de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía lingüística se realiza en la escuela como disciplina de *Lengua y Literatura* —ahora llamada *Comunicación*—, asociada, en su origen, a la conformación de la educación pública, la consolidación de los Estados nacionales y la formación disciplinada de los nuevos ciudadanos en “lengua nacional” y “literatura canónica” (Sardi, 2006, pp. 18-21). Las disciplinas escolares son objetos culturales políticamente orientados, idóneos para regular la vida de los estudiantes. La disciplina es un “microcosmos que no es otra cosa que una invención social, cultural e histórica —es decir, imaginada, creada y construida por una comunidad determinada—, y no algo dado y natural” (Sardi, 2006, p. 21).

En la educación oficial básica actual, las disciplinas se llaman *áreas curriculares*, “una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines” (Ministerio de Educación, 2017, p. 161). Las áreas son saberes orientados hacia la formación de *competencias de área*. “El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y

construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria” (Ministerio de Educación, 2016, p. 90). Históricamente, los enfoques de enseñanza del lenguaje se han establecido como *gramatical-retórico* (normativo, arte de hablar y escribir correctamente), *formal* (estructural, generativista) y *comunicacional* (competencia comunicativa) (Gutiérrez, 2008, p. 16).

La competencia comunicativa incluye “el dominio de las reglas del sistema y de las unidades del léxico, pero incorpora otra clase de conocimientos que le son necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados al contexto” (Gutiérrez, 2008, pp. 37-38). La otra clase de conocimientos está compuesta por las competencias *ejecutiva*: saber hablar, escuchar, escribir, leer; *normativa*: mostrar buenas conductas y relaciones comunicativas regidas por principios pragmáticos, sociolingüísticos, conversacionales; *discursiva*: saber enlazar enunciados en la construcción de textos coherentes; *pragmática*: saber interpretar mensajes como actos de habla; *semiótica*: saber interpretar las modulaciones fónicas, los gestos y movimientos adjuntos a los mensajes; *estratégica*: saber utilizar “recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos” (Gutiérrez, 2008, pp. 38-41).

El enfoque gramatical-retórico no es anulado ni excluido por el enfoque comunicacional, más bien se integra en él; las artes gramaticales (enfoque normativo) participan en la competencia comunicativa (enfoque comunicativo) a través del criterio de *corrección*, pues en el tiempo se ha conservado la función gramatical de enseñar el buen escribir y el buen hablar: enseñar la norma de los cultos (criterio de autoridad) o enseñar la norma del uso (criterio de propiedad). El criterio de *corrección* defendido por la gramática tradicio-

nal se apoya en valores adquiridos desde la infancia y es norma de buena conducta comunicativa, se aprende por observación o transmisión directa, se liga con los tipos de competencia y suele ser imperativo (Gutiérrez, 2008, pp. 41-42). La corrección está presente en la competencia pragmática (“saluda siempre”), conversacional (“no interrumpas”), semiótica (“no hagas gestos feos”), sociolingüística (“qué maleducado”).

La competencia comunicativa usaba la gramática y retórica como ejercitación de cuatro destrezas: “leer, escribir, hablar, escuchar” (Gutiérrez, 2008, p. 33). El aprendizaje práctico se realizaba mediante procesos repetitivos, escalonados, programados y automatizados. Pero la competencia comunicativa también usa la gramática como conocimiento del sistema de la lengua, su enseñanza se justifica porque los hablantes deben pasar de la modalidad coloquial a la modalidad elaborada. Para Gutiérrez, el conocimiento metalingüístico gramatical respalda y fija los aprendizajes prácticos de hablar, escuchar, leer y escribir. El conocimiento de la Sintaxis, Lingüística del Texto, Análisis del Discurso, Pragmática, son útiles educativamente para garantizar la estructuración correcta del género en que se escribe, evitar incurrir en incoherencias o ambigüedades, y aprender con “ensayo y corrección, ensayo y corrección, ensayo y corrección”.

El saber teórico lingüístico se incorpora en la enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa regulado por ciertos criterios: (a) aprender las cuatro habilidades lingüísticas por sobre la enseñanza gramatical; (b) reflexionar metalingüísticamente de manera práctica, en textos; (c) utilizar toda clase de textos para dar variedad e interés al aprendizaje; (d) el “bien hablar” y “bien escribir” debe ser responsabilidad de todos los docentes de todas las materias: “el dominio instrumental de la lengua es la base de todas las disciplinas”; (e) introducir la enseñanza conceptual de manera gradual y adecuada, en

la medida en que pueda ser entendida, en su debido momento; (f) establecer diferencias claras entre enseñanza práctica o aplicada (cuatro habilidades, competencia comunicativa) y enseñanza teórica (estructura, funciones, historia, variedades de la lengua española); (g) introducir en la enseñanza de la lengua las descripciones y explicaciones de la lingüística teórica; (h) revalorar la función mediadora del docente de lenguaje, su hacer didáctico y su conocimiento (Gutiérrez, 2008, pp. 48-54).

La corrección normativa, la descripción formal y la aplicación comunicativa se unen en las acciones educativas del lenguaje; reaparecen en la pedagogía del lenguaje enlazando las actividades verbales y metaverbales. El enfoque comunicativo es situacional (Lomas y Osoro, 1997, p. 18), sus variantes son: el enfoque funcional (Cassany, 1990), sociocultural (Cassany, 2006), discursivo (Vich y Zavala, 2004) y de apropiación integral (Ministerio de Educación, 2016).

En la pedagogía literaria, los enfoques son la retórica literaria (educar el buen hablar y buen escribir), la historia literaria (crear la conciencia nacional), el comentario literario (adquirir la competencia lectora), la comunicación literaria (formar hábitos lectores), el taller literario (recrear y crear textos literarios), la competencia literaria (desarrollar el saber literario) (Lomas, 2002).

En esta propuesta se aplican los fundamentos y categorías de la pedagogía crítica a la pedagogía del lenguaje. Significa que los postulados de la *didáctica crítica* (pedagogía crítica) se funden en una *didáctica lingüística* realizada como *didáctica situada*, una perspectiva crítica contextualizada, coherente con los enfoques comunicacionales de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

1.4. Didáctica situada

Si los postulados de la pedagogía crítica especifican cuatro acciones de la didáctica crítica (autónoma, comunicativa, dialógica, social), los planteamientos de la pedagogía lingüística detallan tres prácticas críticas conexas con la didáctica situada (social, interactiva, discursiva). ¿Qué es la didáctica situada? García (2017) propone que la didáctica situada se “enmarca dentro de un análisis sobre el contexto social y sobre las necesidades que en éste se vislumbran, una de esas necesidades es la búsqueda de sujetos sociales, responsables en la creación de una sociedad democrática y participativa” (pp. 7-8).

La didáctica situada se liga con el sentido emancipador de la didáctica crítica y con los enfoques comunicacionales de la didáctica del lenguaje, realza al rol del contexto social y la acción del sujeto, desarrolla *sujetos sociales* que actúan como agentes en la construcción de sociedades democráticas y participativas; concibe al estudiante como sujeto integrado en sus contextos histórico-sociales-culturales; es una práctica formativa que prioriza la dimensión epistemológica de los objetos de estudio, evita superficializar el saber e impide su reducción a meras aplicaciones “operatorias, descontextualizadas y disociadas de su entorno histórico, social, cultural y político” (García, 2017, p. 2).

¿Qué es un sujeto social? “Un sujeto social es aquel capaz de generar relaciones sociales, observando y respetando las emociones del otro, [es capaz de] construir dinámicas de convivencia para la paz, es decir, formas de relación, armónicas, democráticas y pacíficas” (García, 2017, p. 6). Las interacciones basadas en factores emocionales generan sujetos sociales situados en la construcción comprometida y agradable del saber. Ante las propuestas hegemónicas que promueven una formación individualista, competitiva y

de mercado, la didáctica situada, el sujeto social y la acción social suscitan situaciones auténticas, críticas, se toma conciencia de los contextos para interpelar y transformar las estrategias de dominación y control que pesan sobre ellos.

La didáctica situada es contextualizadora: “los aprendizajes dependen en muchas ocasiones de la realidad cultural y social de los estudiantes” (García, 2017, p. 3); se distancia de las didácticas operatorias que instrumentalizan el aprendizaje. “Lo incomprendible es que en pleno siglo XXI, aún existen estilos de enseñanza y aprendizaje que obligan a los estudiantes a asumir un rol pasivo, acumulando conocimientos, repitiendo lo que otros dicen y memorizándolo” (García, 2017, p. 2). La misma García afirma que la didáctica situada se fundamenta “en los aportes de la escuela crítica, es decir, una disciplina contextualizada, que visibiliza los aspectos culturales, sociales y políticos que rodean a los sujetos” (2017, p. 4). La didáctica situada pasa de lo instrumental a lo contextual. El estudiante es activo porque participa como sujeto social, no solo como sujeto escolar.

El efecto emancipador, liberador, interactivo y práxico de la perspectiva crítica se realiza en la didáctica situada: “La educación debe entregar las herramientas necesarias para que los estudiantes logren convivir elaborando proyectos en común, pero colocando en ellos sus propias emociones e identidades, haciéndose parte del discurso y no siendo manipulados por el discurso de otros” (García, 2017, p. 7). El “no dejarse manipular por el discurso de otros” es un núcleo de una didáctica crítica aplicada a la formación lingüística, en la educación del estudiante como sujeto comunicativo. En el campo del aprendizaje, la perspectiva contextualizada considera que aprender es “una actividad situada en

un contexto” que garantiza “inteligibilidad, sentido y significación”, pues “el conocimiento se adquiere, se entiende y se relaciona con las situaciones donde fue producido” (Lucci, 2015, p. 99). El conocimiento se coproduce participativamente, no se impone ni diserta como un objeto acabado, sino que se transa y elabora en situaciones colectivas de producción. La coproducción situada se vincula con la idea de dialogicidad freireana. En la acción coproductiva situada, interviene el lenguaje en su rol de actividad humana simbólica e histórica ligada al conocimiento. Lenguaje y conocimiento son “constituyentes del mundo y del sujeto en el mundo, por lo que son, productos de la actividad y de las situaciones en las que se producen” (Lucci, 2015, p. 103).

Una tensión a resolver por la didáctica situada es la pugna entre contexto social y contexto escolar, dado que “cuando las actividades auténticas se transfieren al aula, su contexto inevitablemente sufre transformaciones y se convierten en tareas de clase”, las actividades pasan de la cultura social a la cultura escolar y “quedan ajustadas al sistema de aprender y utilizar el saber en la restricción de la cultura escolar”; con ello, el aprendizaje tiene un uso predecible pues debe ceñirse “a procedimientos requeridos y evaluados” (Lucci, 2015, p. 104). La criticidad da salida a esta tensión, permite tomar conciencia de la cultura escolar como espacio mediador para acceder con libertad a la cultura social; no es una cultura terminal, finalista o excluyente, con valor en sí misma. Para la ejecución crítica en el área de Comunicación, la didáctica situada tiene tres vías de acción:

- Enfoque comunicativo.
- Enfoque sociocultural.
- Enfoque tipológico-discursivo.

El núcleo es el enfoque comunicativo. A partir de él, proceden el enfoque sociocultural y el enfoque tipológico-discursivo. Por cada enfoque hay una línea de formación:

Enfoque comunicativo	práctica integral crítica: sujeto social interactivo.
Enfoque sociocultural	práctica social crítica: sujeto social participante.
Enfoque tipológico-discursivo	práctica discursiva crítica: sujeto social discursivo.

1.4.1. Enfoque comunicativo: práctica integral crítica

La Lingüística de la Comunicación, la competencia comunicativa y sus aplicaciones en la adquisición y aprendizaje de las habilidades de hablar, escuchar, escribir, leer —subrayadas por Gutiérrez (2008) como claves de atención en la contemporánea enseñanza del lenguaje—, se corresponden con el enfoque comunicativo que sustenta el área de Comunicación de la educación básica oficial (Ministerio de Educación, 2016).

En la propuesta oficial, la finalidad del *área de Comunicación* busca que “los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria”. Las competencias comunicativas se desarrollan “mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes”, de esta manera, “los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida” (p. 90). El área de Comunicación se sustenta en el *enfoque comunicativo*, conectado con el desarrollo de las siguientes competencias:

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

Asimismo, el Ministerio de Educación (2016), declara que el enfoque comunicativo es el “marco teórico y metodológico” del área de Comunicación, “orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales de lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos”; tiene tres ejes claves: (a) tiene perspectiva *comunicativa* “porque su punto de partida es el lenguaje para comunicarse con otros”, concibe que comunicarse es comprender y producir “textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros”; (b) tiene perspectiva *interactiva* porque remarca las “prácticas sociales del lenguaje”, pues entiende que “la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural”, es en las interacciones donde “el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos”; (c) tiene perspectiva *sociocultural* “porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos”, las formas verbales orales y escritas “adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas”, de ahí que se propone “tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en las diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales, sobre todo en un país como el nuestro donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano”. A las perspectivas, comunicativa, interactiva y sociocultural, se añade la perspectiva *reflexiva*, pues se requiere de una práctica reflexiva “sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los distintos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida”. Se plantea que la reflexión se efectúe tomando en cuenta “el impacto de las tecnologías en la comunicación humana”. Con todo ello, el planteamiento educativo

oficial peruano considera que se “asegura la **apropiación integral del lenguaje**” (p. 91) (subrayado nuestro).

En una primera parte, se declara que la finalidad del área de *Comunicación* es desarrollar las competencias comunicativas: *oralidad* (“se comunica oralmente en su lengua materna”), *lectura* (“lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”), *escritura* (“escribe diversos tipos de textos en lengua materna”). Cada competencia tiene un encargo formativo: *con la competencia oral se interactúa con otras personas; con la competencia lectora se construye y comprende la realidad; con la competencia escrita se representa el mundo de forma real o imaginaria*. Las tres competencias conciernen a la competencia *ejecutiva* identificada por Gutiérrez (2008), se asocian con las otras dimensiones de competencia (discursiva, pragmática, semiótica, estratégica) y funcionan como modalidades lingüísticas atravesadas por el eje normativo: *saber hablar, saber leer, saber escribir*. Las tres competencias son situadas y disponen de una dimensión *crítica*: *oralidad crítica, lectura crítica y escritura crítica*, marcas de una formación emancipatoria de los estudiantes: *con la competencia oral se interactúa críticamente con otras personas; con la competencia lectora se construye y comprende críticamente la realidad; con la competencia escrita se representa críticamente el mundo de forma real o imaginaria*. El sentido crítico de las tres competencias está implícito en la concepción formativa del lenguaje: “una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes”. Formativamente el uso del lenguaje se enlaza con acciones emancipadoras y liberadoras, pues mediante su condición simbólica facilita la autorreflexión promotora de autonomía.

En una segunda parte, se afirma que el *enfoque comunicativo* es el “marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje del área”, tributa al desarrollo de las competencias orales, lectoras y escritas “a partir de usos y prácticas sociales de lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos”. Esta idea es central para las prácticas pedagógicas críticas, prioriza las dimensiones situadas y contextuales del lenguaje, su uso y práctica social, su función sociocultural. El enfoque comunicativo, además del *uso* del lenguaje, incorpora la *práctica social* y la *práctica cultural*. Para el discurso educativo oficial, la formación lingüístico-comunicativa básica del estudiante peruano tiene tres sustentos conceptuales: *uso interactivo-comunicativo*: comunicarse mediante la comprensión y producción de una variedad de textos; *uso interactivo-social*: comunicarse en la vida social a través de la construcción de sentidos en los textos; *uso interactivo-cultural*: comunicarse en la vida cultural generando identidades individuales y colectivas. El primer rasgo es comunicativo; el segundo, práctica social; el tercero, sociocultural, los tres mediados por la *interacción*. Se tendría:

- *Uso interactivo-comunicativo*, orientado a desarrollar las competencias comunicativas orales (hablar/escuchar) y escritas (escribir/leer) en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Hablar-escuchar-escribir-leer es un espacio ejecutivo, núcleo de la formación lingüística escolarizada, de larga tradición y vigencia (Gutiérrez, 2008), categorizado ya no como técnicas, sino como competencias de interacción.
- *Uso interactivo-sociocultural*, las competencias comunicativas son situadas y se ejecutan en contextos socioculturales en que construyen sentidos surgi-

dos en la relación texto-contexto. Los contextos no son universales, sino particulares, “generan identidades individuales y colectivas”. La oralidad y la literacidad tiene diversas maneras culturales de realizarse.

- *Uso interactivo-textual-discursivo*, los textos orales y escritos que se producen y comprenden son diversos; son objetos, aquello que se habla-escucha-escribe-lee, textos y discursos de distinto tipo, género, formato y soporte.

Estos tres puntos de interacción lingüístico-comunicativa dan lugar a tres sectores de aplicación crítica de la didáctica situada en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, tres secciones que son parte de las bases didácticas de esta propuesta: *enfoque comunicativo*: práctica interactiva, desarrolla un sujeto social que sepa hablar-escuchar-leer-escribir críticamente; *enfoque sociocultural*: práctica social, desarrolla un sujeto social que sepa hacer cosas críticamente con el hablar-escuchar-leer-escribir; *enfoque tipológico-discursivo*: práctica discursiva, desarrolla un sujeto social que sepa interpelar, tomar posición, argumentar, reflexionar sobre distintos tipos de textos y clases de discursos. En las prácticas pedagógicas críticas aplicadas en el área de Comunicación, el estudiante muestra su saber y hacer oral y letrado, hablando, leyendo y escribiendo *críticamente* textos y discursos concretos.

En una tercera parte de su planteamiento comunicativo, la oficialidad educativa peruana extiende el saber lingüístico-comunicativo desde sus prácticas de comprensión y producción textual hasta el saber metalingüístico-reflexivo: “el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso”. La reflexividad consiste en aplicar las prácticas de oralidad, lectura y escritura en otros tipos de actividades escolares: (a) en el aprendizaje de los saberes de otras disciplinas: “un medio para aprender en distintos campos del

saber”; (b) en la composición y comentario literario: “crear o apreciar distintas manifestaciones literarias”; (c) en otras acciones sociales en que se requiera el uso lingüístico: “desenvolverse en otras facetas de la vida”; (d) en los efectos e influencias de las tecnologías en la comunicación: “el impacto de las tecnologías en la comunicación humana”. La unión de las competencias comunicativas ejecutivas de oralidad, lectura y escritura con la reflexión acerca de las aplicaciones del hablar-escuchar y leer-escribir en otras esferas de acción lingüística (disciplinares, literarias, sociales, tecnológicas) se denomina “apropiación integral del lenguaje”. En la propuesta oficial, el enfoque comunicativo se sintetiza como *práctica integral crítica*, apoyada en la idea que la oralidad, lectura y escritura como actividades constructoras de sentido. La integralidad se basa en la formación oral, lectora y escrita no solo como prácticas en sí mismas, sino como aplicaciones con fines de intervención en otros campos de saber y formación escolar.

De esta manera, se conforma el *funcionamiento conjunto* de lo oral y letrado como dominios ejecutivos lingüísticos multiaplicativos. La criticidad se justifica en la interpe-lación de esas prácticas verbales, llevadas a cabo por actores sociales autónomos que promueven consenso, diálogo y transformación.

1.4.2. Enfoque sociocultural: práctica social crítica

El enfoque sociocultural define el lenguaje como *práctica social*, las personas hablan “para hacer cosas en el mundo en su relación con otros”; el lenguaje participa en “prácticas dinámicas y fluidas en las que las personas se comprometen para producir significado y comunicarse en los diversos contextos de su vida diaria” (Zavala, 2018, p. 5). Las conductas verbales son comportamientos sociales normados e institucionalizados, se

ejecutan con recursos estratégicos verbales y no verbales atendiendo propósitos prácticos, afines con lo que se piensa y siente (Zavala, 2018). El lenguaje es influido por valores sociales y culturales, actúa siempre de manera situada, nunca neutral (Zavala, 2009b).

Las “prácticas” son interactivas, “conectan a las personas entre sí”, activan conocimiento compartido, representado en “ideologías” e “identidades sociales”; también activan “normas sociales” que regulan “el uso y distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos”; las prácticas tienen existencia en las “relaciones interpersonales” grupales y comunitarias (Barton y Hamilton, 2004). El lenguaje es un medio simbólico relacionado con el poder y los modos de conocimiento, un mediador y constitutivo de la percepción humana de la realidad; no refleja la realidad, más bien la genera y construye, la “forma y transforma” activamente, atrapándola en redes de “significados sociales” (Giroux y McLaren, 1998, p. 144). La realidad se construye simbólicamente en un “ámbito referencia”, los símbolos verbales con que se conoce el mundo son elaboraciones culturales en relaciones sociales: el lenguaje le imprime al mundo “una presencia social que nunca es neutral o improblemática” (Giroux y McLaren, 1998, p. 145). Al ser mediado por los discernimientos, intereses, propósitos y estrategias de los grupos sociales, el lenguaje es *literacidad* (Vich y Zavala, 2004; Zavala, 2009a). Según Zavala (2009a), la literacidad “siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico”, se lee y escribe para algo, “son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias”, por ejemplo, alguien lee “una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc.”. (pp. 23-35).

La lectura y escritura son actividades sociales coligadas a saberes y valores culturales, reguladas por normas contextuales, sujetas a estrategias ideológicas y de poder (acción sociolingüística) (Cassany, 2006, pp. 24-43). “La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004, pp. 109 y 114); el concepto de *prácticas* alinea la lectura y escritura “como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Zavala, 2009a, pp. 24-25), resaltando la integración entre lenguaje, acciones y cogniciones. Este mismo rasgo es resaltado por Barton y Hamilton (2004), para quienes la literacidad “no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada”, sino que “como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (p. 109).

La literacidad se realiza dentro de “aprendizajes culturales” y “se adquiere como parte de la identidad de la gente” (Gee, 2004, cit. en Zavala, 2009b, p. 2). Siempre se lee y escribe para algo, se desarrollan modos estratégicos de lectura y escritura, se disponen distintas formas de organización y estructuración de los escritos. Hay diversas literacidades, porque diversas son las “necesidades e intereses” de los grupos sociales. La lectura y escritura escolar es un tipo de literacidad, la *literacidad escolar*, práctica legitimada por razones ideológicas y relaciones de poder (Zavala, 2009b, p. 2).

La literacidad se efectúa en *eventos letrados* situados en *dominios letrados* en el contexto de *prácticas letradas*. Son eventos letrados todas las ocasiones cotidianas “donde la palabra escrita tiene un rol” (Barton, 1994, p. 36, cit. en Ames, 2002, p. 82).

Junto a la acción observable de cada evento letrado, actúan las prácticas letradas, significados socioculturales no observables, convencionales, que están implícitos en los “eventos letrados”, haciéndolos socialmente funcionar (Street, 2000, cit. en Ames, 2002, p. 82).

En las prácticas letradas están adheridas las identidades de los sujetos sociales, quienes desarrollan modos de leer y escribir según los modos en que se identifiquen como miembros de los diversos grupos sociales e institucionales (Zavala, 2009a, p. 29). Los dominios letrados son “contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende” (Barton y Hamilton, 2004, p. 117), son espacios sociales normados e institucionalizados donde se usa la lectura y escritura: escuela, iglesia, juzgado, prensa, universidad, mercado, banco, hospital. El evento letrado, la práctica letrada y el dominio letrado operan en la literacidad como práctica social.

Con estos supuestos socioculturales, la propuesta que aquí se diseña es parte de la literacidad escolar: tiene un dominio letrado (escuela, aula), eventos letrados (actividades escolares de lectura y escritura periodística, literaria y académica), prácticas letradas (un hacer formativo valorado como solución viable y reconocida para un problema de interacciones de enseñanza-aprendizaje, que ha de pasar de las interacciones instituidas a las interacciones críticas). El relieve crítico de las prácticas letradas da lugar al concepto de *literacidad crítica*.

La literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010; Cassany, 2015) es el nombre alternativo para *lectura crítica* (Cassany, 2003) o *comprensión crítica* (Cassany, 2004), consiste en “inferir la ideología del autor para poder tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista” (Cassany, 2008, p. 79). La

literacidad crítica permite *leer y escribir la ideología de los discursos* (Cassany, 2015), pues “cualquier texto tiene contenido e ideología”, término que refiere “no solo el propósito o la opción política del autor del texto”, sino también “el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad) y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso producido en la misma y para la misma” (Cassany y Castellà, 2010, p. 369).

La literacidad crítica “juzga los intereses de quién escribió, por qué escribió y para qué escribió, qué pretende con lo que escribió”; reconoce que siempre hay un sujeto “con ideología detrás de un discurso”; la literacidad crítica “se empodera y desarrolla su propia práctica e ideología, sea dialogante o resistente” (Cassany y Aliagas, 2007, p. 3). Las ideologías introducen “sedimentos en el conocimiento del sentido común y tienden a enmascarar las ‘verdades fijas’ o los ‘hechos existentes’ acerca del mundo social, como si tales hechos fueran inmunes a las relaciones particulares de poder o de los intereses materiales” (Giroux y McLaren, 1998, pp. 145-146).

El uso del lenguaje no está exento de ideología, poder, intereses e intenciones sociales legitimadoras y desacreditadoras que socialmente colonizan los significados. “El lenguaje puede por lo tanto ser usado para forjar y legitimar diferentes lecturas del mundo. Es al mismo tiempo un síntoma y una causa de nuestras formas culturales de ver” (Giroux y McLaren, 1998, p. 146).

La literacidad crítica constituye, igualmente, una práctica social con sustento socio-cultural porque concibe que los textos, siendo lenguaje, no solo transmiten información, también la construyen, elaboran las ideas, imaginarios, puntos de vista, actitudes y valores

acerca de la realidad, crean las identidades de los autores y lectores (Cassany, 2008, p. 79). Socialmente, los textos son *discursos*, una fuerza social de las estructuras textuales. “Todos (políticos, periodistas, jueces y abogados, maestros, etcétera) utilizamos el discurso para crear y difundir ideas e influir en el mundo (...) No nos pegamos ni amenazamos con armas, pero nos manipulamos con textos” (Cassany, 2008, p. 79). El acto de manipular no es textual, sino discursivo. Leer críticamente implica “identificar el propósito del discurso”, “darse cuenta de su *máscara* o imagen (*face* en inglés; su procedencia, ideología, posición en el mundo, intereses, etcétera)”; “reconocer el género en el que se inscribe el discurso”; “darse cuenta de cómo el autor repite o modifica las convenciones, los tópicos y los lugares comunes o cómo escapa de ellos”; “identificar las voces que incorpora un discurso y las que calla, lo que cita explícitamente y lo que esconde”; “elaborar una interpretación personal del discurso aportando el conocimiento previo necesario y construyendo un significado coherente y plausible”; “dialogar con otras interpretaciones posibles del mismo discurso hechas por otras personas”; “calcular el impacto global que provoca el texto en nuestro entorno a partir de la suma de interpretaciones”; “posicionarse respecto al discurso, con nuestra voz personal, aportando otras ideas, sean a favor o en contra” (Cassany, 2008, pp. 78-80).

La literacidad crítica se focaliza en el discurso como acción social, da cuenta de sus pretensiones (intereses discursivos), de sus estrategias o modos de decir y callar (formas discursivas), de sus sentidos o efectos comunicados (interpretaciones discursivas), de las confirmaciones o refutaciones, con incidencia en los contrasentidos personales (posiciones discursivas). La literacidad crítica es una práctica letrada que participa en la acción política de los textos. Cassany y Castellà (2010) también diferencian dos perspectivas de

literacidad crítica: *sociocultural* (analítica) y *sociopolítica* (transformadora). En lo sociocultural, la lectura crítica se relaciona con la condición relativa de toda interpretación; en lo sociopolítico, la lectura crítica toma acción en posiciones transformadoras de la realidad, se comporta como un modo de lucha contra las injusticias y desigualdades de la vida (pp. 361-363).

En su aplicación educativa, la literacidad crítica se une con las intenciones formativas de las prácticas ciudadanas autónomas, democráticas, librepensadoras, que aspiran a fortalecer la expresión responsable de las ideas propias, a tolerar las ideas de los demás y a intercambiar libremente las ideas (Cassany, 2003, p. 117): “la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se amagan detrás de cada texto —e incluso sus tergiversaciones o engaños” (Cassany, 2004, p. 3). Como se verá en el Capítulo III, los ideales formativos de una ciudadanía democrática con libertad y criticidad, están declarados en las proyecciones curriculares oficiales básicas (Ministerio de Educación, 2017).

Acerca de la *oralidad*, los Nuevos estudios de literacidad ha esclarecido el camino histórico-social de las relaciones entre oralidad y escritura: la gran división, la continuidad, la integración (Ames, 2002; Vich y Zavala, 2004). En la *gran división*, la oralidad y la escritura son interpretadas como polos opuestos, dos modalidades comunicativas con características excluyentes: quienes escriben (los letrados) desarrollan “facilidad lógica, abstracción y operaciones mentales más complejas”, y quienes hablan (los no letrados) tienden a “pensar en términos menos abstractos, estar más embebidos en su contexto, ser menos críticos” (Ames, 2002, p. 73). La gran división es universalista, generaliza esas

diferencias para todas las culturas y todos los tiempos, y hace de la escritura un *modelo autónomo* (Street, 1995, cit. en Ames, 2002, p. 75).

Un segundo momento de relaciones entre oralidad y escritura es la *continuidad*, no hay una división tajante entre oralidad y escritura, ambas coexisten en relaciones graduales, pues hay formas y procedimientos orales en los sistemas escritos y existen formas y procedimientos escritos en los sistemas orales (Ames, 2002; Vich y Zavala, 2004); las diferencias están condicionadas por factores contextuales y se explican por un *modelo ideológico*, propuesto por Street (1995), citado por Ames: “la literacidad varía de acuerdo al contexto y la situación y depende de la ideología (...) las prácticas letradas están estrechamente vinculadas a estructuras de poder y tradiciones culturales en cada sociedad” (2002, p. 78). La literacidad no sustituye a la oralidad, sino que sociohistóricamente, ambas se superponen en diversos tipos de escenarios de interacción.

Un tercer momento relacional entre oralidad y literacidad es la *integración*. Barton y Hamilton (2004) afirman que en los eventos letrados se mezclan la oralidad con la lectura y escritura. Más antes, el mismo Barton (1994) había propuesto definir la literacidad con una *metáfora ecológica*, aportando una “visión integrada”, en que la literacidad es “un fenómeno social, histórico y psicológico”, idea bajo la cual se considera que “no existe una sola literacidad, sino más bien múltiples literacidades en tanto existirían diferentes dominios (casa, iglesia, escuela, trabajo) a modo de nichos ecológicos, que sostienen y nutren diferentes tipos y formas particulares de escritura”. Comprender las relaciones integradas entre oralidad y literacidad implica “describir los sitios sociales en los que se producen eventos letrados, incluyendo las formas en las cuales las instituciones sociales apoyan formas particulares de escritura, a fin de contextualizar los usos y funciones

de la literacidad” (Ames, 2002, p. 78). La escuela es un nicho ecológico, un dominio de coexistencia de lo oral y letrado. Esta integración es antropológica (relaciones culturales) y sociolingüística (relaciones de poder). Las características de la literacidad corresponden a convenciones de una práctica letrada promovida por un sector dominante de la sociedad: la escolarización (Vich y Zavala, 2004, p. 38). En la escuela no se enseñan la oralidad y literacidad, sino una de sus maneras, aquella que tiene reconocimiento y jerarquía social.

Briz et al. (2008), sitúan el saber hablar en las relaciones interpersonales, sociales, económicas y profesionales, contextualizan la fuerza social de la palabra hablada en un escenario de “comunicación y conocimiento globales, favorecido por el desarrollo científico y tecnológico, los grandes movimientos migratorios, la internacionalización de las relaciones entre los pueblos y de todas las organizaciones económicas, profesionales, culturales, educativas”; destacan que “la capacitación o competencia comunicativa es la base para saber hablar bien en este universo global” (p. 19). Asimismo, especifican las dimensiones del saber hablar como competencia comunicativa: conocimiento de las intenciones comunicativas y de las situaciones en que se lleva a cabo la comunicación; aprendizaje del uso correcto de la lengua; capacidad de integrar la intención y corrección en un uso pragmático adecuado del lenguaje (p. 20). Igualmente, especifican que la realización de un buen discurso oral, de cualquier tipo y género discursivo, exige: **(a)** uso correcto del lenguaje; **(b)** uso adecuado al contexto comunicativo, acorde con las características y reacciones del público durante el discurso, conforme al tiempo; **(c)** producción clara del discurso, en ideas; organización del contenido, expresión, uso de factores extraverbales; **(d)** relaciones interpersonales de respeto y cuidado de la imagen ajena y propia; **(e)** uso estratégico del lenguaje para lograr los objetivos previstos (pp. 35-46). La oralidad adquiere dimensiones formales que la acercan a las formas de la escritura.

La oralidad crítica se expresa en discursos de debate, en situaciones y posiciones de argumentación de las ideas propias y contraargumentación de las ideas ajenas, interacciones en que se confrontan diferencias y se enfrentan opiniones (Briz et al., 2008); también se expresa en la discusión y planteamiento de posiciones diferentes que buscan consenso (CIDE, 2017), en la defensa del punto de vista (Unzúe, 2012), en las situaciones argumentativas controversiales en que hay posición y oposición controversial, en que se dialoga “con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz y Pasquier, 1996).

1.4.3. Enfoque tipológico-discursivo: práctica discursiva crítica

La *práctica interactiva* (enfoque comunicativo) y la *práctica social* (enfoque sociocultural) hacen del lenguaje una *práctica discursiva* (enfoque tipológico-discursivo). El lenguaje actúa en *géneros discursivos*, clasificaciones sociales (clases de textos) de estructuras textuales (tipos de textos). Los géneros discursivos indican cómo están estructurados los textos, “qué función social tienen qué variedades adoptan en cada área del conocimiento, qué complejidad retórica presentan”, destacan la *especificidad* “de un ámbito a otro (...) acuerdo con los propósitos enunciativos de los usuarios” (Mostacero, 2016, p. 92). Para Bajtin, el género discursivo es “una práctica social humana relacionada con un contrato social de habla entre dos interlocutores que asumen roles sociodiscursivos específicos” (1952, cit. en Martínez, 2005, p. 15). Ciapuscio dice que los géneros “cristalizan” conocimientos adquiridos en la “socialización” y las “experiencias comunicativas” (Shiro, Charaudeau y Granato, 2012, p. 11).

En el género discursivo intervienen el *tipo de texto* (esquema, estructura interna) y la *clase de texto* (clasificación social). El género discursivo es una esfera clasificatoria

(p. e., género periodístico) en cuyo campo se agrupan diversas clases textuales (p. e., noticia, editorial, artículo de opinión, entrevista, reportaje) que conllevan distintos tipos textuales (p. e., la noticia y el reportaje tienen estructura narrativa; el editorial y el artículo de opinión, estructura argumentativa; la entrevista, estructura conversacional): [[género discursivo → [clase de texto → [tipo de texto]]]. La clase de texto es la realización textual externa (discursiva) que dispone de una organización textual interna (tipológica) (López, 2002; Moyano, 2010). Género, clase y tipo se relacionan en varios niveles del discurso (López, 2002, p. 3).

En esta propuesta, el tipo de texto se estructura como esquema cuyos componentes tienen funciones internas enlazadas con funciones comunicativas específicas: inicio ↔ nudo ↔ desenlace (tipo narrativo: función *narrar*); apertura ↔ desarrollo ↔ cierre (tipo conversacional: función *dialogar*); tesis ↔ argumentos ↔ conclusión (tipo argumentativo: función *persuadir*); tema ↔ problema ↔ explicación ↔ conclusión (tipo explicativo: función *demostrar*). El enfoque tipológico atiende esta constitución interna: el *tipo*.

La clase de texto, en cambio, comporta la realización comunicativa de los textos, sitúa las estructuras textuales en contextos de interacción o realidades externas en que se despliegan factores no verbales (intenciones, lugar, tiempo, normas, comportamientos, modos de entender el mundo, sujetos). Al unirse con factores contextuales, las estructuras textuales se potencian y expanden en sus formas de uso social, dando lugar a una constitución externa: el inicio ↔ nudo ↔ desenlace de tipo narrativo se realizan como fábula, cuento, leyenda, novela, chiste, noticia (clases narrativas); la apertura ↔ desarrollo ↔ cierre de tipo conversacional se efectúa como entrevista, coloquio, conversatorio (clases conversacionales); la tesis ↔ argumentos ↔ conclusión de tipo argumentativo se realiza

en el debate, el ensayo argumentativo, el artículo de opinión, la discusión (clases argumentativas); el problema ↔ explicación ↔ conclusión de tipo explicativo se realizan en la exposición, el manual, la guía (clases explicativas). El enfoque discursivo atiende la constitución textual externa: la *clase*. Las clases agrupadas conforman los géneros discursivos. De un lado, “los **géneros** son categorías discursivas y retóricas, resultado de las prácticas sociales en las que participan los usuarios de una lengua, definidos por parámetros pragmáticos”, de otro lado, “los **tipos de texto** son categorías lingüísticas abstractas, que se definen por sus características lingüísticas internas” (López-Ferrero, 2002b, p. 207 cit. en Holl, 2011)

Basado en un aporte de Adam (2001), Calvi afirma que “el género define al texto en su totalidad y en relación con la situación sociocomunicativa” y “las categorías tipológicas (descripción, narración, argumentación, etc.) se sitúan en un nivel menos elevado de la complejidad textual, es decir, las distintas secuencias que conforman un texto” (p. 13).

La participación de los actores sociales en la producción, circulación y recepción de los géneros discursivos se denomina *práctica discursiva*. Si la práctica discursiva se orienta hacia el ejercicio de un hacer-saber autónomo, comunicativo, dialógico y transformador, dentro de prácticas sociales e interactivas, entonces, dicha práctica discursiva tiene sentido *crítico*. Bajo esta idea, la propuesta considera que los géneros discursivos y las prácticas discursivas pasan por una etapa didáctica selectiva que decide su grado de vinculación con los propósitos formativos críticos. Para efectos mostrativos, en este planteamiento, los géneros seleccionados son: periodístico, literario, deliberativo y acadé-

mico; cada cual con sus respectivas clases textuales: *noticia* (tipo narrativo / género periodístico), *cuento* (tipo narrativo / género literario), *debate* (tipo argumentativo / género deliberativo), *ensayo* (tipo explicativo / género académico). Cada clase se asocia con una competencia comunicativa crítica: *interpelar* la noticia; *posicionarse ante* el cuento; *argumentar* en el debate; *proponer* en el ensayo.

En un ámbito discursivo, la didáctica crítica del lenguaje interroga y genera dudas ante la realidad social para identificar situaciones contradictorias, problematizarlas y examinarlas dialógicamente bajo la forma de tópicos, en diversos modos de textualización y discursivización social, para luego proponer respuestas colectivas interpelativas, posicionadas, argumentadas y propositivas que delinear puntos de vista y agencia social.

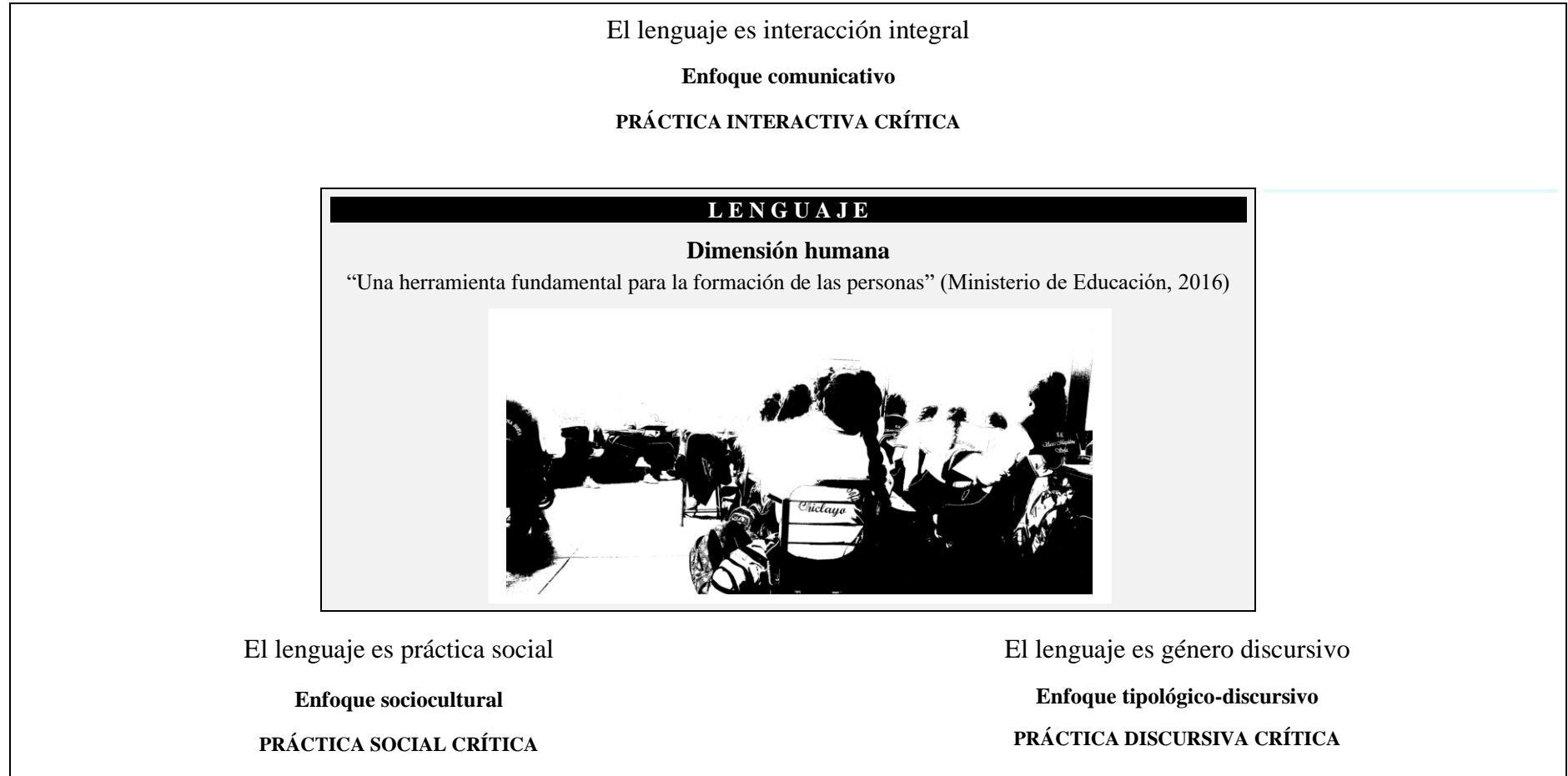
Según Gee (2004), la escuela no enseña lenguaje sino prácticas discursivas orales y escritura estandarizadas que corresponden a “visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales”, y que se integran “con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad” (p. 24). En las escuelas, las prácticas discursivas “representan la visión del mundo de instituciones hegemónicas”, concentradoras de poder: “estas prácticas discursivas y su visión del mundo concomitante son necesarias para el éxito económico y social en ella”, pero, además, las prácticas discursivas “están ligadas al fracaso de niños en nuestras escuelas que no pertenecen a la sociedad hegemónica y destruyen rápidamente prácticas alternativas y visiones del mundo en culturas menos avanzadas tecnológicamente” (p. 24).

Pedagógicamente, los géneros optimizan la enseñanza, aportan eficiencia y efectividad en el intercambio comunicativo en diversos ámbitos de uso lingüístico (Shiro, Charaudeau y Granato, 2012, p. 7). Los estudiantes participan con género discursivos en prácticas discursivas de diferentes esferas de actividad social. Los géneros discursivos aplicados en la enseñanza de la composición escrita requieren un modelo de secuencia didáctica por proyectos (Zayas, 2012, p. 64). En la enseñanza, los géneros discursivos se eligen por ser “productos verbales de la interacción humana” (Camps, 2000, p. 2).

Mostacero (2016) diferencia entre *macrogéneros* y *subgéneros*, “no existen géneros únicos” y estos “varían de un ámbito a otro”, según “los propósitos enunciativos de los usuarios” (p. 92). Así, “un género como el informe de laboratorio, cambia de propósito y de estructura al pasar de medicina a botánica, de ésta a física, a ingeniería, entre otras, considerando, asimismo, las especificidades que surgen dentro de cada área” (p. 92). La distinción es aplicable al tipo de texto, dado que un tipo como el narrativo se realiza en clases de textos situados en diferentes ámbitos discursivos: noticia (género discursivo periodístico), cuento (género discursivo literario), chiste (género discursivo humorístico). Maingueneau (2009), señala esta diversidad como problema de inclusión de unos géneros en otros géneros, hecho que determina que algunos géneros no son “actividades verbales autónomas”, por ejemplo, el editorial y el artículo de opinión existen en el espacio verbal del periódico (p. 60).

Un planteamiento organizativo de los criterios clasificatorios de los géneros discursivos, reconoce la actuación intertextual (rasgos internos), extratextual (rasgos situacionales) y funcional (rasgos intencionales) (Virtanen, 1992, cit. en Shiro, Charaudeau y

Granato, 2012, pp. 7-8). Otra clasificación atiende los niveles de funcionalidad, situacionalidad, tematicidad, estructura y adecuación (Ciapuscio, 1994, cit. en Shiro, Charaudeau y Granato, 2012, p. 11). La noción de género también ha sido abordada clasificatoriamente desde los criterios de “anclaje social del discurso, naturaleza comunicacional, actividades comunicativas puestas en práctica y características formales de los textos” (Charaudeau, 2004, p. 2). Berkenkotter y Hutckin proponen una caracterización dinámica de los géneros discursivos, basada en cinco principios: dinamismo, situacionalidad, forma y contenido, dualidad de la estructura, pertenencia a una comunidad (1997, p. 478, cit. en Camps, 2003, pp. 33-34).

Figura 3*Educación lingüística: sistema de ideas-fuerza*

CAPÍTULO II
MÉTODO Y MATERIALES

2.1. Tipo de investigación

El estudio se ubica en el paradigma pragmático o crítico-dialéctico, con enfoque transformativo, es de tipo descriptivo-propositiva, a nivel de construcción de propuesta, con métodos cualitativo-etnográficos y de modelación teórico-práctica, y un procedimiento de investigación secuenciado en dos etapas: concreción empírica, *diagnóstica* y construcción modélica, *prospectiva*.

Concreción empírica

Descripción situacional de las prácticas pedagógicas realizadas en el área de Comunicación. Fue la etapa de caracterización diagnóstica de las prácticas pedagógicas comunicativas mediante la observación participante. El diagnóstico se construyó con las evidencias recopiladas en los cuadernos de campo, registros de campo y guion de entrevista en profundidad. El criterio de análisis de la información fue la identificación de situaciones pedagógicas contradictorias recurrentes. Se realizaron 5 visitas y se observaron 5 sesiones de aprendizaje en fechas 27 de setiembre de 2016; 4, 5, 11 y 18 de octubre de 2016; cada una de las sesiones tuvo una duración de 2 horas pedagógicas, con un total de 450 minutos de labor de observación. Además, por la disponibilidad de tiempo, se realizó una entrevista de 20 minutos con la docente de aula.

Construcción modélica

Elaboración de la propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, con modelación de un marco didáctico crítico (conceptual) y un plan didáctico crítico (operacional). El *marco* se construyó con los aportes de la pedagogía

crítica y la educación lingüística. La pedagogía crítica aportó un sistema de bases derivados de las didácticas crítica, liberadora y pertinente. La educación lingüística contribuyó con los enfoques sociocultural, comunicativo y discursivo. El *plan*, por su parte, dispuso actividades didácticas acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, oralidad y escritura críticas, más instrumentos didácticos y de evaluación correspondientes a cuatro secuencias formativas: *interpelación social* (lectura crítica de noticias); *toma de posición personal* (lectura crítica de un cuento), *argumentación controversial* (discusión en un debate) y *reflexión propositiva* (escritura propositiva de un ensayo).

La propuesta fue validada a juicio de expertos, por 3 docentes especialistas en Lengua y Literatura, quienes consideraron que el plan didáctico reúne los elementos requeridos por una alternativa pedagógica crítica prospectiva orientada hacia la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica (Anexo E).

2.2. Población muestral

La población muestral la conformaron 30 estudiantes de un grado de Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo, en el área curricular de Comunicación. Las edades de las estudiantes fueron entre 14 y 15 años. Las estudiantes provenían de zonas urbanas y rurales, con distintas realidades socioeconómicas.

$N = n = 30$ estudiantes

2.3. Técnicas e instrumentos

a) *En la etapa de concreción empírica*

Según se indicó, en esta etapa se utilizaron las técnicas de observación participante y entrevista en profundidad. La observación participante se instrumentó con los cuadernos de campo y registros de campo. La entrevista en profundidad se instrumentó con un guion de entrevista.

Técnica de observación participante

La observación participante es la “interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* [medio] de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31). El acceso a los espacios mismos de las aulas y la presencia en el desarrollo de las sesiones facilitaron la interacción con la docente y las estudiantes. La mirada de lo acontecido se realizó de manera cercana a sus prácticas, con involucramiento en sus quehaceres formativos tal cuales se daban en la misma acción docente-estudiantes.

Cuaderno de campo. En este instrumento se relató sistemáticamente y en detalle las acciones pedagógicas observadas, cuya puesta en escrito permitió luego organizar las situaciones problemáticas recurrentes y categorizarlas como rasgos fácticos. La base conceptual del cuaderno de campo procede de Porlán y Martín (1997) (Anexo A).

Registro de campo. Este instrumento permitió poner en escrito la información registrada en videograbación y mostrar en detalle las incidencias e interacciones docente-estudiantes en las sesiones observadas. El análisis también se encaminó hacia el hallazgo de situaciones formativas contradictorias recurrentes que aportaron en la identificación del problema (Anexo B).

Técnica de entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es el encuentro reiterado “cara a cara entre el investigador y los informantes”, interacciones dirigidas que pretenden comprender los puntos de vista que los entrevistados tienen sobre sus vidas y experiencias “tal como las expresan con sus propias palabras”. Se efectuó como sobre la base de un conjunto mínimo de tópicos motivo de intercambio, considerando que más que un cuestionario de preguntas y respuestas rígidamente determinadas se trataba de abrir situaciones conversacionales (Taylor y Bogdan, 1987 p. 101). Se atendió la indicación de ser relatos verbales que dan información acerca de la vida social (Taylor y Bogdan, 1987, p. 100).

Guion de entrevista. El guion de entrevista permitió obtener información de las percepciones, valoraciones y posiciones de la docente respecto a su práctica pedagógica. El guion contuvo preguntas abiertas en base al tópico del método actual de enseñanza derivados de las situaciones contradictorias recurrentes identificadas en los datos analizados del registro, cuaderno y notas de campo (Anexo C).

b) *En la etapa de construcción modélica*

En la etapa de construcción modélica se utilizó la técnica de modelación sistémica, y como instrumento la matriz modélica.

Técnica de construcción modélica

La técnica de construcción modélica fue el procedimiento organizativo de la propuesta-solución de prácticas pedagógicas comunicativas críticas, en su marco y plan didáctico. Se atendió un conjunto de principios de organicidad para la modelación teórica: consistencia lógica, analogía, sistematicidad, simplicidad (Reyes y Bringas, 2006, p. 11).

Matriz de modelación. La matriz de modelación dio las vías de estructuración del marco didáctico crítico y el plan didáctico crítico. El marco dispuso las bases pedagógicas críticas apoyadas en la didáctica crítica (emancipadora, interactiva, liberadora, transformadora) y las bases pedagógicas lingüísticas apoyadas en la didáctica situada orientada por los enfoques interaccionistas de la enseñanza del lenguaje (sociocultural, comunicativo, tipológico-discursivo). El plan sistematizó los componentes centrales del proceso formativo comunicativo crítico: propósitos, contenidos, método, evaluación (Anexo D). El marco y el plan actúan como respuesta-propuesta al sistema de problemas formativos comunicativos diagnosticados, identificados como prácticas pedagógicas instituidas.

2.4. Equipos y materiales

- *En etapa de concreción empírica.* Se utilizó cuadernos de notas, cámara fotográfica y de videograbación.
- *En etapa de construcción modélica.* Se usó computadora con acceso a la Internet y a video-llamadas, buscadores digitales de información.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados

A partir de las bases teóricas expuestas en el Capítulo I, se diseña la dimensión operativa de una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, como alternativa de solución formativa a las prácticas pedagógicas instituidas identificadas en el diagnóstico. La propuesta tiene sentido didáctico. Para Ramírez (2008), la didáctica se interroga acerca de la selección de contenidos: “¿cuáles son los contenidos relevantes para el proceso?”; sobre los modos de enseñar y aprender: “¿cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje?”; acerca de las necesidades de enseñar y aprender: “¿por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros?”; sobre las acciones formativas propiamente dichas: “¿cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber?”; respecto a los sujetos que participan en los actos de enseñar y aprender: “¿quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento?”; acerca de los espacios y tiempos formativos: “¿dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales?” (p. 116).

El planteamiento alternativo se estructura según los componentes del proceso formativo (Álvarez, 1998, 1999, 2007). Se considera cuatro componentes:

<i>El propósito formativo</i> ...	Intención comunicativa (Para qué enseñar-aprender).
<i>El contenido formativo</i> ...	Saber comunicativo (Qué enseñar-aprender).
<i>El método formativo</i> ...	Secuencia comunicativa (Cómo enseñar-aprender).
<i>La evaluación formativa</i> ...	Valoración formativa (Qué se logra con el enseñar-aprender).

En el desarrollo real del método se observaron, registraron e identificaron las prácticas formativas instituidas. Respecto al método se diseñó la propuesta didáctica crítica, en sentido relacional: el *método* actúa sobre un *contenido* para lograr un *propósito* y transformar un *problema*. Según Álvarez (1999), “la solución del problema, la formación de las nuevas generaciones, se tiene que desarrollar en el proceso docente-educativo, y es allí, con el método, que lo diseñado: objetivo [propósito] y contenido, demuestra su validez”, se sigue que “el método (forma y medio) establece la relación dialéctica entre el objetivo [propósito] y el contenido, en otras palabras, mediante el método se resuelve la contradicción entre el objetivo [propósito] y el contenido” (p. 101).

La propuesta organiza y muestra la función del método en conexión dinámica con el propósito, contenido y evaluación. En el interior de estos componentes se activan los aportes de la pedagogía crítica (acción autónoma, acción comunicativa, acción liberadora, acción transformadora) y la pedagogía lingüística (práctica social, práctica integral, práctica discursiva). El sistema de bases críticas se implica en el sistema de componentes críticos. Las prácticas pedagógicas críticas proyectan el *estado formativo ideal*, una situación que formativamente se intenta alcanzar para transformar el *estado formativo real*.

El <i>estado real</i>	...	diagnosticado / instituido.
El <i>estado ideal</i>	...	proyectado / crítico.



El primer estado es el punto de partida constatado. El segundo estado es el punto de llegada deseado. Entre ambos hay una contradicción que se resuelve con la media-

ción de la propuesta, objeto que cierra las brechas entre lo instituido (así está la formación de las estudiantes) y lo crítico (así queremos que esté la formación de las estudiantes).

Lo instituido abarca el *problema formativo* (situación comunicativa). Lo crítico incluye el *propósito formativo* (intención comunicativa crítica), el *contenido formativo* (saber comunicativo crítico), el *método formativo* (secuencia comunicativa crítica) y la *evaluación formativa* (valoración comunicativa crítica).

Figura 4

Relación entre prácticas instituidas, prácticas críticas y propuesta

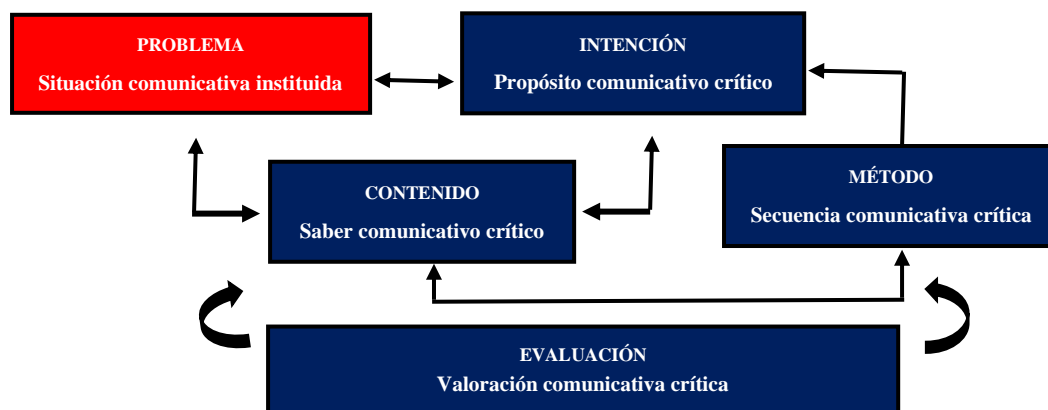
Prácticas pedagógicas en Comunicación	
Estado real	Estado ideal
Prácticas instituidas	Prácticas críticas
Punto de partida	Punto de llegada
	
Situación descrita = PROBLEMATIZADA	Situación deseada = SOLUCIONADA
PROPUESTA	
Intención comunicativa crítica PROPÓSITO	Saber comunicativo crítico CONTENIDO
Secuencia comunicativa crítica MÉTODO	
Valoración comunicativa crítica EVALUACIÓN	

La propuesta es una construcción formativa orientada a disolver la tensión entre la situación real y la situación ideal. Los componentes formativos son comunicativo-

críticos, contienen las bases de la pedagogía crítica y la pedagogía lingüística en su extensión crítica. La funcionalidad de los componentes formativos se representa así (*en rojo*, el problema; *en azul*, la solución).

Figura 5

Funcionalidad de los componentes formativos comunicativos (estado real / estado ideal)



La solución del problema se proyecta como intención. Hacia dicha intención concurre el contenido con la acción del método. El proceso y los resultados de esta interacción se evalúan.

3.1.1. Situación instituida

3.1.1.1. Prácticas pedagógicas instituidas en Comunicación: estado real

La caracterización del estado formativo real fue resultado de la labor diagnóstica ejecutada a través de la observación directa de cinco sesiones de aprendizaje del área de Comunicación, en un grado de Educación Básica Regular secundaria de una institución educativa pública de Chiclayo, durante septiembre y octubre de 2016. En

la observación se utilizaron registros de campo (05) y cuadernos de campo (05). Complementariamente, se usó un guion de entrevista en profundidad, aplicado a la docente responsable del curso. Los registros y cuadernos de campo permitieron registrar datos pertinentes para generar la información constatada del *hacer pedagógico*, o las acciones compartidas por la docente y las estudiantes. El guion de entrevista en profundidad, por su parte, facilitó la toma de datos acerca del *saber pedagógico*, las representaciones o concepciones de la docente acerca de sus acciones formativas. Desde los datos recogidos se derivó el *problema formativo*, equivalente de la *situación comunicativa*.

3.1.1.2. Problema formativo: situación comunicativa

El problema formativo se expresa en los hechos contradictorios recurrentes detectados en las prácticas pedagógicas comunicativas observadas. Estos hechos, constatados y registrados en los instrumentos de campo, se ordenaron y sistematizaron como rasgos fácticos de la etapa de concreción empírica (Álvarez y Sierra, 2004, cit. en Vallejos, 2008, p. 64). Los rasgos fácticos identificados fueron cuatro: *interacción jerarquizada*; *interacción dilemática*; *contenidos restrictivos*; *saber verbal básico*.

- **Rasgo fáctico 1: *interacción jerarquizada***

La acción formativa se rige por una interacción jerarquizada que delinea una relación asimétrica de los actores educativos, con despliegue de varias estrategias verbales que buscan garantizar la presencia de ciertas condiciones que armonicen las interacciones docente-estudiantes: la presencia del respeto como base de acción, apoyada en el silencio requerido para el desarrollo de las sesiones: “¡Chicas, silencio, ...!”

(Registro 3, línea 14); la delimitación de distancias respecto a los instrumentos formativos docentes: “... *quieren revisar mi registro*” (Registro 4, líneas 87); el establecimiento del turno de intervención como norma clave para regular las intervenciones de aula: “*Cuando les digo que hablen, lo hacen; si no, no tienen por qué hacer bulla*” (Registro 5, líneas 194-195). El posicionamiento de dominio se basa en la acción de la autoridad para ejercer el control psicológico de los obstáculos que se interponen en las relaciones de los actores educativos, por eso surge una actitud que busca “El aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior” (Ángeles, 2003, p. 12). La educación ejercida desde la autoridad se establece como un modo rectilíneo de educar, se centra en la regulación de la conducta y en la práctica de la obediencia como respuesta deseada, las personas acatan órdenes sobrepuestas a la mediación de actos o actitudes críticas (Hernández, 2008).

En una conversación no estructurada, la docente narró que cuando era estudiante no le agradaba que su profesor sea monótono, o que utilice siempre el mismo tono de voz, lo esperable era que en el transcurso de la clase el profesor debiera usar diferentes matices de voz. Añadió que debido a aquella experiencia, su opción docente es mantenerse a la expectativa del comportamiento de las estudiantes. En la percepción docente, si en una sesión hay monotonía, las estudiantes “*hasta se pueden quedar dormidas y no entienden la clase*” (Registro 3, línea 11-12). Por lo tanto, en el aula, es función suya, como docente, mantener a las estudiantes conectadas con “la clase”, propósito que se consigue satisfactoriamente si se realiza un uso adecuado del “tono de voz”, como instrumento necesario. La docente valora la verbalización como recurso

educativo en la delimitación de las interacciones de aula, situándose en un enfoque basado en la enseñanza directa centrada en el profesor (Rodríguez, 2013, p. 44). El dominio de la docente sobre las estudiantes es una estrategia reguladora de la participación y atención en la clase, dispone de mayor jerarquía en la toma las decisiones, claves para organizar el trabajo y ordenar las relaciones sociales con los estudiantes. En términos genéricos, según Pansza et al. (1996), la autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y el método.

El uso de la voz docente con autoridad condiciona los estados de ánimo de las estudiantes. Al respecto, Barreda (2012) dice que “se ha de distinguir entre un maestro autoritario y un maestro con autoridad: el maestro autoritario impone normas y castiga a quien no las cumple” (p. 16). A diferencia del maestro con autoridad, que autoriza a llevar a cabo diversas actividades que ayudan a potenciar de manera positiva su aprendizaje. “La autoridad debe ser pensada como una autorización al observar las habilidades diferentes de los alumnos” (Duarte y Abreu, 2014, p. 92).

En algunos momentos, la acción docente elige aconsejar; en otros momentos, amonesta. En lapsos de la sesión, se inculca la formación en valores citando diferentes casos de la realidad, concientizando acerca de los comportamientos dentro y fuera de la escuela: “[En la sociedad] ¿Cuántas madres solteras hay hasta el momento? Por eso siempre la mamá nos dice: ‘hijita, estudia porque si te sale el marido mal ya tienes cómo defenderte’. Por ello es importante que se reflexione acerca de que no es tiempo de un embarazo, y porque si sucede esto, muchas jovencitas se sentirán amargadas o frustradas” (Registro de campo 5, líneas 130-137).

De otro lado, la acción docente pone interés en las normas de convivencia respecto a la limpieza y orden, como factores que condicionan favorablemente el establecimiento de un clima pedagógico ameno y fraterno. El mismo nombre y concepto de “normas de convivencia” forma parte de los procesos instituidos, regulaciones provenientes de las prioridades concedidas a las dimensiones personales, afectivas, subjetivas y emocionales dentro de la interacción docente-estudiante. “La institución queda definida por un conjunto de normas que la regulan. ¿Cómo surgen esas normas? Esta pregunta plantea todo el problema del establecimiento de una cultura hecha de tirantes entre tradiciones, ideologías aceptadas y marginaciones individuales” (Barriga, 1980, p. 25).

En el desarrollo de las interacciones de aula, surgen a menudo, casos en que la función docente requiere posicionarse mediante el poder, capacidad que el mismo sistema normativo institucional —y social— le concede a la función docente, en su condición de conductora de los procesos formativos: *“A ver, si yo soy el grupo 4, hace rato estoy llamando. Que no les importe el número. La que está preparada, sale, aunque no sea su turno. Pero veo que ustedes están evadiendo participar. Y esa evasión les perjudica. Entonces, no las voy a evaluar. Guarden sus cosas”* (Registro de campo 5, líneas 62-67). Qué se hace y no se hace en el aula, queda bajo el control docente. En este marco, el formato de evaluación oficial también es unidireccional: de docente a estudiante. Weber decía que la autoridad nos la ganamos, pero el poder nos viene dado, indicando que el profesor tiene “el poder” por la posición que ocupa, pero que la autoridad o el respeto se los tiene que ganar con la confianza y el vínculo cercano a sus alumnos. En idea de Llopart (2017), algunos profesores piensan que deben ser duros “para no perder el control del aula” y priorizan métodos mediados por la autoridad

para gestionar esta situación. No obstante, en el caso observado, el control docente se ejerce en función de una responsabilidad o acuerdo no cumplido por las estudiantes, estas optan por contravenir la norma de participación resistiéndose a presentar los resultados de la tarea encargada, ante ello la función docente “gestiona la situación” declarando cerrado el proceso evaluativo. La acción docente también domina cuando alguna de las estudiantes no ha traído el material encomendado; el procedimiento inmediato consiste en “hablar” con la tutora para que aplique “un correctivo”, e incluso el procedimiento se extiende hasta ordenar llamar a los apoderados: “*Chicas, les vuelvo a repetir a ustedes: ¿Quién no trajo su libro? ¿A quién me dirijo para hablar con el tutor o apoderado?*” (Registro de campo 4, líneas 1- 2). Las “infracciones” de las estudiantes provoca la participación de un conjunto de actores portadores de normas reguladoras de los comportamientos, normas que contienen premiaciones y sanciones. El estudiante infringe y la escuela corrige.

- **Rasgo fáctico 2: *interacción dilemática***

En la metodología docente se utiliza materiales didácticos básicos, como pizarra, plumones, videos, papelógrafos, que acompañan las acciones formativas prácticas de lluvia de ideas y trabajos en equipo. En el transcurso de las sesiones, la función docente apela a interrogaciones que sí buscan generar una acción reflexiva de las estudiantes. En la entrevista, la docente afirma que le gustaría que las estudiantes “*adquieran una competencia comunicativa y se comuniquen de una manera asertiva y así participen de una manera activa, responsable, de manera libre*” (Entrevista en profundidad, líneas 97-99). Sin embargo, esta variedad de opciones metodológicas es insuficiente, pues las estudiantes, durante la realización de las actividades cognoscitivas

y prácticas, aún permanecen en el plano de la desmotivación o desconexión con las pautas y lineamientos de interacción. Este modo de relación docente-estudiante configura una situación de *interacción dilemática*. Según González y Rojas (2004), el interaccionismo interpretativo (dilemático) concibe la relación alumno-profesor como una “relación de conflicto”, en que ambos actúan según objetivos distintos (p. 64). Las iniciativas metodológicas que emprende la docente pugnan y hacen todo lo pedagógicamente posible por transformar la desmotivación de las estudiantes y conectarlas en la realización de actividades conceptuales y prácticas.

Un recurso al que apela la función docente, es la evaluación: *“A través de la actitud mía debo obligarlas a que puedan tener una responsabilidad, definitivamente me impacienta influir en ellas con el tema de la evaluación”* (Entrevista en profundidad, líneas 78-81). La acción de obligación se evidencia cuando al concluir la sesión, la docente sella los libros, revisa los cuadernos y evalúa las exposiciones, todas ellas, acciones estratégicas encaminadas a generar reacciones favorables de las estudiantes, pues si un estudiante no es evaluado, entonces, para la escuela oficial, significa que dicho estudiante “no ha hecho nada”. Ser evaluado es una marca positiva de participación e involucramiento en el desarrollo de las sesiones. La interacción dilemática se establece, entonces, en las distintas direcciones que siguen las interpretaciones de la función docente y la función estudiante respecto a los contenidos y procedimientos de estudio. La docente propone y la estudiante contrapone. De esta manera, no se producen puntos de encuentro exigidos para la marcha formativa concordada. Se observa una tendencia al predominio del dilema o interpretación tensionada.

Otro caso recurrente de percepción dilemática, se manifestó cuando las estudiantes se distrajeran o desalinearon de la labor de lectura y eligieron conversar en vez de leer. La docente intervino con el llamado de atención: “*Ya, vamos a leer todos, y todos van a leer... Cuando se les pide su opinión, la compañerita dice: ‘no sabes’. Y cuando me acerco a ustedes, dicen: ‘ya ves, te lo dije: yo tenía la razón y no me escuchaste’... Todas deben tener autonomía en su participación*” (Registro de campo 5, línea 89-97). Se reitera el proceso pedagógico de leer los libros y calificar o poner nota a quienes participan en las actividades de sesión. Aún en estas situaciones, la docente promueve la puesta en acción de la capacidad crítica, mediante preguntas. Sin embargo, las estudiantes no corresponden a estas iniciativas con su participación activa.

- **Rasgo fáctico 3: contenidos restrictivos**

En las sesiones observadas, los principales instrumentos formativos utilizados fueron los libros establecidos y cedidos por el Estado. Se comprobó el uso del *Cuaderno de Trabajo* (Ediciones SM, 2016), el *Texto Escolar* (Ediciones SM, 2016) y el *Libro de Comunicación* (Santillana, 2012). Las actividades del libro de *Comunicación* y el *Cuaderno de Trabajo* fueron el centro de la acción pedagógica. La profesora siempre puso énfasis en que las estudiantes deberían traer los textos, pues “*si no, se extravían en la clase*” (Entrevista en profundidad, línea 94), con lo cual la función docente le da un rol decisivo al texto escolar, situándolo como garantía de la claridad que han de tener las estudiantes en su ruta de estudio, o de atención a los temas de las sesiones: estudiante que tiene el texto, es estudiante que no “se extravía” en la clase, condición esperable para la buena marcha formativa.

Respecto a los libros entregados por el Estado, la docente dice: *“Yo sí intento usar todo mi material didáctico. Porque se supone que si te lo brindan, es para que lo uses. En la casa, o acá, realizan sus tareas, para sentirse activas. Porque recuerden: si yo hago, entonces yo aprendo”* (Entrevista en profundidad, líneas 91-94). En la percepción de la docente, la actividad de las estudiantes se verifica en el uso efectivo y permanente del material didáctico, tanto en la escuela como en la casa. La docente asocia el *uso* del material didáctico con la *actividad* de las estudiantes, con las prácticas, acciones que deben entenderse como “hacer las tareas”, cuya realización y cumplimiento, según la profesora, son el soporte del aprendizaje: *“Ahora saquen su cuaderno de trabajo y ubíquense en la página del Foro”* (Registro de campo 1, líneas 52-53). Para la docente, no hay aprendizaje si no existe actividad práctica de las estudiantes, concibe que la base de todo acto formativo efectivo se asienta en la actividad práctica de las estudiantes. En la actividad escolar, las acciones prácticas de las estudiantes se asocian con las tareas. La tarea se justifica por sus efectos formativos desde el hacer mismo de las estudiantes. Se aprende en la práctica, haciendo, ejercitándose. De ahí que la docente formula una sentencia pedagógica: *“Si yo hago, entonces yo aprendo”*.

A contraparte del uso permanente de los textos oficiales, la docente sí es consciente de que el Estado ejerce sobre ellos un rol prescriptivo que circunscribe la labor docente en marcos normativos curriculares. *“El diseño curricular actúa, de cierta manera, como un obstáculo (...), porque nos está influyendo en cuanto al tiempo y en cuanto al tema”* (Entrevista en profundidad, líneas 7-9). Si en el repertorio interpretativo de la profesora, *“el material brindado es para usarlo”* y *“el diseño curricular es, de cierta manera, como un obstáculo”* por razones de limitación en *“tiempo”* y

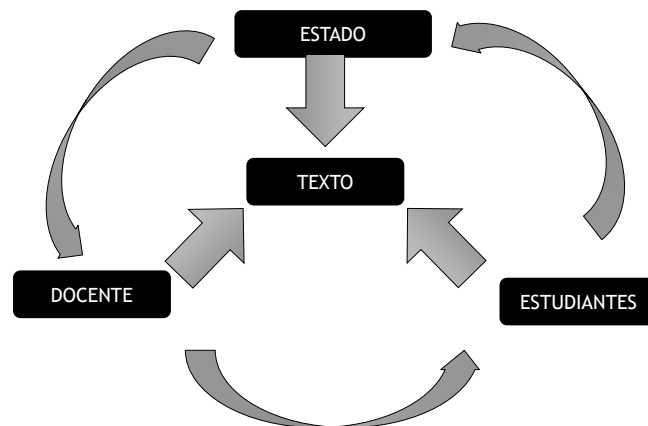
“tema”, entonces en los esquemas cognoscitivos docentes se instala un dilema ideológico (Jiménez et al., 2013, p. 16), es decir, un argumento formado por dos maneras de pensar opuestas entre sí, que generan una tensión conceptual que interviene en sus acciones y actitudes formativas. De este modo, los contenidos formativos devienen en restrictivos respecto a las posibilidades propositivas y creativas docentes. No son contenidos abiertos a dialogar con otros contenidos, tienden a cerrarse sobre sí mismos, no por decisión docente, sino, en los hechos, por prescripciones normativas prácticas.

Si, por un lado, la docente concibe que el diseño curricular es, de algún modo, un “obstáculo” y, por otro lado, afirma que los textos “son para usarlos”, entonces se genera una contradicción entre el hecho de aún no sentirse parte de la propuesta educativa oficial (diseño curricular), y el hecho de sí respaldar los instrumentos didácticos que ejecutan aquella propuesta (los libros-textos). Su acción formativa se sitúa, entonces, entre asumir una actitud crítica ante los planteamientos curriculares oficiales y sujetarse las pautas instituidas de esa misma oficialidad.

La docente considera, además, que su condición de “nueva” en el colegio, la ubica en una posición de acatar las normas prescritas, dando lugar a otro dilema, pues, no obstante que la profesora desea que en la escuela se desarrolle una pedagogía crítica, ella misma opta por utilizar la pedagogía institucional. Si la pedagogía crítica busca potenciar el rol de los actores educativos “a partir de la ejercitación de la crítica y de su imaginación para que comprometan su acción educativa (que es, al mismo tiempo, política), en beneficio de una organización social democrática, justa y equitativa” (Kemmis, 1970, p. 32), en las prácticas reales, estas intenciones y visiones quedan retenidas por la fuerza de las prescripciones institucionales oficiales.

Figura 6

Relaciones instituidas entre Estado, docente y estudiante respecto al texto escolar



En la Figura 6, se representa las funciones de poder y control ejercidos por el Estado sobre la labor docente. Específicamente, dicho control recae sobre la acción docente, brindándole y verificando el uso de los libros correspondientes para cada grado de estudios. La docente cumple un rol mediador para que el material didáctico sea utilizado en la enseñanza-aprendizaje de las estudiantes, en cada uno de los grados y aulas que tiene a cargo. En los hechos, al no lograrse plenamente los propósitos diseñados y establecidos por el Estado, los actores educativos sienten la presión del control ejercido sobre ellos, cuyos efectos se reflejan en los ánimos y motivaciones con que se llevan a cabo las interacciones de aula. De esta manera, a través de la función docente de aula, el Estado regula las actividades de las estudiantes, da lugar a una relación Estado → docente → estudiante. Dewey afirma que, en estos casos, existen dos opciones: *aceptar* lo dispuesto por otros, o participar “nosotros mismos en la investigación crítica alcanzando soluciones genuinas” (Chiroque y Valer, 2001, p. 157).

Según lo observado, registrado y examinado, existen dos categorías pertinentes sobre las que habría que construir la perspectiva emancipatoria: la *autoridad* y las *prácticas instituidas*. El término *autoridad* se relaciona con el poder, la influencia y el liderazgo, utilizados en diversos ámbitos; proviene del vocablo latino *auctoritas*, sinónimo de poder legítimo y no de fuerza coactiva (Mora, 1999, cit. en Morales, 2018). El *autoritarismo*, en cambio, refiere una autoridad opresiva que abate la libertad e impide la crítica. En este sentido, conceptualmente, la legitimidad de la autoridad se transforma en imposición autoritaria. El término autoridad opera “como sanción de hechos o pensamientos que involucra dar órdenes de superior a subordinado y lograr que los alumnos realicen las actividades escolares y el profesor logre persuadirlos con la finalidad de lograr los objetivos del plan educativo” (Federico, 2003, cit. en Duarte y Abreu, 2014, p. 91). Este ejercicio está legitimado y actúa como práctica organizativa de las prácticas instituidas.

La interacción estudiante-docente se define en términos asimétricos: el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Es un modo de relación en que el contacto se sustenta en propósitos predeterminados socioculturalmente (Camacaro, 2008, p. 191). En este caso, son las intenciones, o propósitos a lograr, las instancias que justifican la asimetría relacional docente-estudiante. Ambos actores se encaminan hacia objetivos comunes, compartidos, pero a través de roles diferenciados.

Las prácticas instituidas, o pedagogía institucional, está basada en la *institución* (de normas, sistema, postura), como centro, obviando al estudiante. En estas prácticas, se reconoce que la institución es “el conjunto de procesos por los cuales una sociedad

se organiza” (Castoriadis, 1999, cit. en Cruz, 2012, p. 13). Se distingue entre *instituido* e *instituyente*. Lo primero es “aquello que los sujetos en una sociedad aceptan”, las prácticas y representaciones que permanecen, se repiten y aparecen como “naturales”, “dando cohesión y continuidad a una sociedad”; lo instituido es aquello que se debe cumplir, el modelo a cumplir y seguir, la norma que actúa como referente para ceñir y amoldar las conductas. Lo segundo, lo instituyente, es el factor que da al hombre la posibilidad de “rebelarse” contra el aprisionamiento “de la norma”; lo instituyente da la opción de ejercer su “espontaneidad creadora” y “rehuir a la actitud pasiva frente a lo instituido”, generando una “actitud activa” para posibilitar el devenir de la institución (Barriga, 1980, p. 26).

Actualmente, la escuela requiere transitar del aula fragmentada por sistemas de pensamiento instituido, distinto y distante la criticidad, hacia un sistema de representación instituyente que permita construir el sentido crítico en los estudiantes. Lo instituyente se presenta como la fuerza que hace posible el cambio de lo instituido. Las prácticas críticas son una posibilidad de acción instituyente para generar cambios en las prácticas instituidas. Sobre la base instituida se generan algunas tensiones relacionadas con la interacción jerarquizada, el interaccionismo dilemático, el contenido restrictivo y el saber verbal básico. El desarrollo del pensamiento crítico (instituyente) es una opción formativa orientada a transformar un entorno social instituido, cambiarlo mediante la reflexión (saber) y la acción (hacer) del estudiante (ser), es de ir, de manera integral.

El concepto *instituido* también se aborda desde los rituales, prácticas que “frecuentemente sirven a funciones normativas y se rigen por imperativos categóricos o

deberes enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía el proceso de continua socialización” (McLaren, 1986, p. 45). El concepto de ritual se percibe en los ritos prototípicos del aula: “oración matinal, ejercicios de entrada, o asambleas escolares”, pero también en el hecho que se enseña a los estudiantes “a pensar el mundo de ciertas formas”, motivándolos “a actuar sobre su mundo de acuerdo a ejemplos preescritos y a símbolos rituales” (McLaren, 1986, p. 70). En el marco de los rituales, el ambiente escolar se vuelve instructivo en todo sentido y el estudiante no desarrolla las habilidades que se les tiene destinadas.

La teoría de la ideología formulada por Althusser (cit. en Giroux, 1985) analiza “cómo la dominación de la clase gobernante se asegura en las escuelas”. En un primer significado, existen “un conjunto de prácticas materiales a través de las cuales los maestros y estudiantes viven sus experiencias cotidianas”. La ideología existe materialmente “en los ritos, rutinas y prácticas sociales que estructuran y mediatizan el trabajo diario de las escuelas” (p.11). Las escuelas-instituciones se usan para la producción de ideologías y experiencias que apoyan a la sociedad dominante, son prácticas de reproducción social. En un segundo significado, la ideología refiere las dinámicas del modelo reproductivo, se la presenta como neutral, aislándola de toda intencionalidad. “Esta separación establece las bases para la crítica, que se desarrollan en las escuelas, pero cuyas bases primarias históricas y materiales para tales acciones están ubicadas en las esferas públicas de oposición que existen afuera de tales instituciones” (Giroux, 1986, p. 9). En este caso, las propuestas críticas pueden generarse desde las mismas prácticas instituidas, promoviendo su transformación desde un tratamiento li-

berador de los contenidos escolares. El área de Comunicación, por contener una dimensión humana libertaria, a saber, el lenguaje, es uno de esos espacios a ejercer como liberadores de las restricciones de lo instituido.

- **Rasgo fáctico 4: *saber verbal básico***

En otros casos, el calificativo o la nota numérica que valora los aprendizajes, no logró funcionar como un factor motivador suficiente para que las estudiantes participen activamente en las actividades didácticas planificadas. La actitud desmotivada se proyectó en el nivel básico de los desempeños verbales, en situaciones de exposición o expresión oral: nervios, balbuceos, muletillas, dificultades expresivas, fueron acciones lingüísticas recurrentes, y daban pie a que las orientaciones docentes incidieran en el cambio de estas condiciones de desempeño oral: “*No quiero que hablen para ustedes solas, así que con voz más fuerte y claro...*” (Registro de campo 2, líneas 26-27). La verbalización escrita, del mismo modo, se realizó sin satisfacer las condiciones de coherencia organizativa del contenido. En la entrevista, la profesora hizo hincapié en este hecho: “*Pienso que las señoritas del siglo XXI, al menos en la costa, en esta zona urbana tienen muchas potencialidades en la expresión oral, son desinhibidas, extravertidas y esto es por las redes sociales, sin embargo, cuando esas potencialidades se transfieren a los textos escritos, ahí ya se percibe una gran deficiencia*” (Entrevista en profundidad, líneas 28-32). Se advierte que, según el repertorio interpretativo de la docente, existe una brecha muy marcada entre los desempeños orales y escritos de las estudiantes. La docente asegura que en la comunicación oral las estudiantes muestran mucha capacidad en sus desempeños lingüísticos, pero que en la comunicación escrita

esas capacidades se debilitan. En su percepción, la escritura es una actividad lingüística que solo grafica la oralidad, entiende que se trata de una relación directa, de traslado de las formas orales a las formas escritas, sin indicar que se está ante dos actividades que, si bien funcionan de manera continua e integrada, también requieren de situaciones, contextos, formas y estrategias específicas que les son habituales, y que se configuran y reconfiguran según las situaciones comunicativas, y así, hay hablantes que teniendo un buen desempeño verbal oral no necesariamente tienen un buen desempeño escrito, y a la inversa, hablantes que teniendo un buen desempeño escrito, no necesariamente tienen un buen desempeño oral. En la percepción de la docente, sin embargo, queda claro que, en las estudiantes, debe existir correspondencia entre las capacidades que dirigen sus desempeños orales y las capacidades que dirigen sus desempeños escritos. La falta de correspondencia es calificable como “deficiencia”.

Asimismo, en la percepción docente, la actividad de producción de textos requiere de 3 o 4 semanas para lograr y consolidar aprendizajes, tiempo necesario para elaborar un “pequeño ensayo”, un “pequeño organizador” o “redes semánticas”, pues las estudiantes “deben acoplarse”, dado que “todavía tienen bastantes dificultades”. Según la docente, las estudiantes se resisten a realizar la actividad de escribir: “Si cuando las entrevistas, o les preguntas, te dicen: ‘que sea oral, que sea oral’. Dicen así porque cuando el examen es escrito, tienen problemas. Y esa diferencia es muy notoria” (Entrevista en profundidad, líneas 57-59). Se trata, por lo tanto, de una visión pedagógica problematizadora de las prácticas de escritura escolarizada.

Además, en idea de la docente, el área de Comunicación *“interactúa con todas las áreas”*, y *“definitivamente, entonces, yo, como profesora de Comunicación, muchas veces, tengo que hablar de historia, de contextos socioculturales de un país, para poder abordar temas de lingüística, temas literarios, temas de gramática, y por eso muchas veces no puedo enfocarlo, porque las alumnas no tienen la cultura de haber leído, de haber registrado algunos episodios que van ayudar en la interpretación”* (Entrevista en profundidad, líneas 63-69). En esta reflexión docente, se visibiliza una conciencia clara acerca del sentido interdisciplinario de las áreas curriculares de la escuela básica (*“interactúa con todas las áreas”*), empero, atribuye a las estudiantes la ausencia de las condiciones básicas para el estudio interconectado de los saberes, pues aquellas *“no tienen la cultura de haber leído”*. Esta ausencia de cultura lectora en las estudiantes, justifica que la profesora opte por llenar ese vacío dedicando horas a la *“contextualización”* de los temas lingüísticos y literarios (*“tengo que hablar de historia, de contextos socioculturales de un país”*).

De esta manera, desde la mirada de la docente, las estudiantes son representadas como portadoras de saberes básicos para el estudio escolar. Sus capacidades orales y escritas muestran potencialidades diferenciadas, más motivaciones respecto a lo oral, y menos motivaciones respecto a lo escrito. Las estudiantes mismas son conscientes de su mayor seguridad en las evaluaciones orales que en las escritas. Se las pondera como no lectoras y, por lo tanto, sin una base adecuada para disponer de la información exigida por una actividad de comprensión interconectada de los temas. En este sentido, las estudiantes se configuran como actores educativos que no disponen de los saberes previos requeridos para ser enlazados con los saberes nuevos.

Igualmente, según la docente “*es difícil pasar de lo denotativo a lo connotativo*” y “*lo que espero de ellas es que adquieran una competencia comunicativa y se comuniquen de una manera asertiva y así participen de una manera activa, responsable, de manera libre*” (Entrevista en profundidad, líneas 70-71, 98-100). La docente hace suyas las intenciones formativas oficiales respecto al aprendizaje comunicativo, pero remarca las dificultades metodológicas y prácticas para hacer logrables esas intenciones, principalmente, por el saber básico que disponen las estudiantes, un nivel de saber que, según la docente, en un caso específico, dificulta o impide “*pasar de lo denotativo a lo connotativo*”.

3.2. Plan didáctico crítico

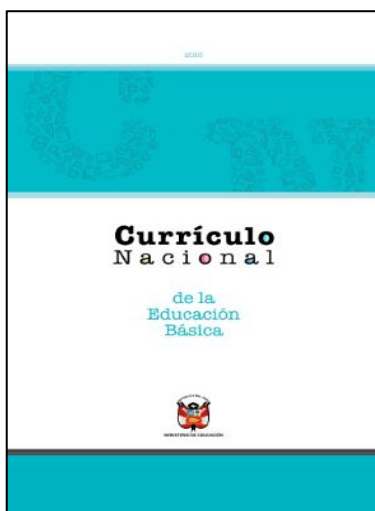
3.2.1. Prácticas pedagógicas críticas en Comunicación: estado ideal

Ante la verificación de una práctica pedagógica instituida en el área de Comunicación, se elabora una propuesta de prácticas pedagógicas críticas. El problema formativo instituido tiene una solución crítica, una propuesta estructurada en bases (marco de acción) y componentes (plan de acción). El método es el componente central de la propuesta, cuyo desarrollo crítico apunta a las competencias comunicativas orales y letradas de las estudiantes: *oralidad crítica, lectura crítica, escritura crítica*. La propuesta se modula reflexivamente con los diseños curriculares oficiales que normalizan la Educación Básica Regular secundaria. Las matrices conceptuales e intencionales del discurso curricular oficial *se reorientan* desde un estado real instituido hacia un estado ideal crítico.

3.2.1.1. Propósito formativo: intención comunicativa crítica

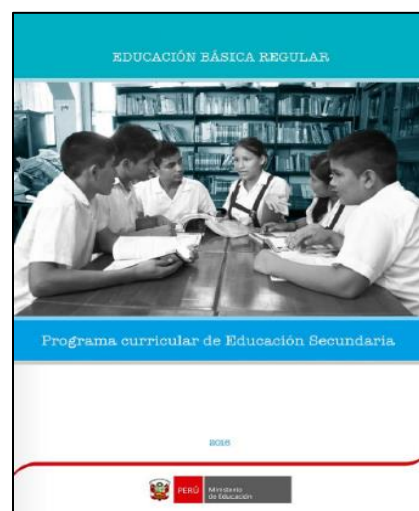
El propósito comunicativo crítico contiene la intencionalidad de la propuesta: ¿para qué educar? Se proyecta desarrollar las potencialidades críticas de las estudiantes tomando como base lo dispuesto en dos documentos curriculares centrales: el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Ministerio de Educación, 2017) y el *Programa curricular de Educación Secundaria* (Ministerio de Educación, 2016). El aprendizaje básico comunicativo del perfil de egreso, las competencias y capacidades comunicativas, los estándares y desempeños comunicativos, los enfoques, valores y actitudes transversales, delineados oficialmente en los documentos aludidos, toman sentido y realización emancipatoria, liberadora y transformadora en el marco y plan de la propuesta comunicativa crítica aquí planteada.

Figura 7
Currículo Nacional de la Educación Básica



Nota. Obtenido de
<https://bit.ly/2URWWMT>

Figura 8
Programa curricular de Educación Secundaria



Nota. Obtenido de
<https://bit.ly/3iPg9Q>

• Concepción educativa básica	: Acompañar el desarrollo de potencialidades comunicativas <i>críticas</i> . Desarrollo de ciudadanos hablantes letrados <i>críticos</i> .
• Perfil de egreso	: Aprendizaje básico comunicativo <i>crítico</i> .
• Aprendizaje básico comunicativo	: Se comunica <i>críticamente</i> en su lengua materna. Usa el lenguaje <i>críticamente</i> .
• Aprendizaje comprensivo-textual	: Comprende <i>críticamente</i> diversos tipos de textos.
• Aprendizaje productivo-textual	: Produce <i>críticamente</i> diversos tipos de textos.
• Aprender disciplinas	: <i>Críticamente</i> .
• Aprender literatura	: <i>Críticamente</i> .
• Participar en la sociocultura	: <i>Críticamente</i> .
• Promocionar interculturalidad	: <i>Críticamente</i> .
• Promocionar democracia	: <i>Críticamente</i> .
• Promocionar inclusión	: <i>Críticamente</i> .
• Competencias comunicativas	: <i>Críticas</i> .
• Capacidades comunicativas	: <i>Críticas</i> .
• Estándares comunicativos	: <i>Críticos</i> .
• Desempeños comunicativos	: <i>Críticos</i> .
• Valores y actitudes transversales	: <i>Críticos</i> .

3.2.1.1.1. *Concepción de educación básica.*

El Estado peruano concibe la educación básica como acompañamiento de la persona en el desarrollo de sus estructuras internas, cognitivas y socioemocionales, en un proceso de maximización de potencialidades que va de lo interno a lo externo (Ministerio de Educación, 2017); las potencialidades son inherencias personales a ser motivadas, orientadas y desarrolladas por el acompañante formador. En esta propuesta, la idea-fuerza educativa es: *acompañamiento del desarrollo de potencialidades-competencias comunicativas críticas*; acompañar es mediar horizontal, coparticipativamente, en la formación de un *ciudadano-hablante-letrado crítico*. Axiológicamente, se busca equilibrar lo individual (decisión libre) y lo social (respeto de los ideales democráticos).

El Estado peruano enmarca la concepción de educación básica en una realidad social caracterizada por *desafíos y tendencias*: Son desafíos: la ciudadanía basada en derechos de la persona, la inclusión, justicia, equidad; la contextualización del ejercicio democrático de principios y valores. Son tendencias: la producción masiva del conocimiento, la revaloración de la diversidad cultural, el surgimiento de nuevos tipos de trabajos, el uso masivo de las TIC, la exigencia de trabajar “con grandes cantidades de información y en colectivos” (Ministerio de Educación, 2017). En un escenario peruano diverso y desigual, el Estado plantea una educación para todos, con conciencia ciudadana acerca de los deberes y derechos, ética, solidaria, colaborativa, ecológica, investigadora, emprendedora, orientada hacia la realización personal y participación en la construcción social democrática conectada con el desarrollo del país.

En estos rasgos ideales no se explicita la necesidad e intención de formar la actitud crítica como condición necesaria para saber interpelar la complejidad y contradicciones de la vida social, y para hallar, desde el disenso y el consenso, alternativas de una sociedad mejor. Sin embargo, la concepción educativa sí deja abierta la posibilidad del aprendizaje de “herramientas” que permitan el desarrollo pleno del educando y el desempeño de un “papel activo” en la vida social.

3.2.1.1.2. Perfil de egreso de educación básica

El perfil de egreso de la educación básica son las “intenciones del sistema educativo”, la “visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica”, unifica criterios e instaura “una ruta hacia re-

sultados comunes”, conformada por el “desarrollo personal”, el “ejercicio de ciudadanía”, la “vinculación al mundo del trabajo para afrontar los cambios en la sociedad del conocimiento” (Ministerio de Educación, 2017, p. 13).

Para educar la *realización social plena del hombre*, la propuesta oficial dice que se aspira “a formar a los estudiantes en lo ético, espiritual, cognitivo, afectivo, **comunicativo**, estético, corporal, ambiental, cultural y sociopolítico” (Ministerio de Educación, 2017, p. 13) (Subrayado nuestro). Estas dimensiones formativas se agrupan en 11 aprendizajes que conforman el “perfil de egreso de la educación básica” (Ministerio de Educación, 2017). La *dimensión* se entiende como “proyección de un objeto o atributo en una cierta dirección” (Álvarez, 1999, cit. en Corona, 2017, pp. 144).

Los 11 aprendizajes básicos declarados oficialmente, son:

- *“El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos. (...)”*
- *El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo. (...)”*
- *El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas. (...)”*
- *El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea*

proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros. (...)

- *El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos. (...)*
- *El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza. (...)*
- *El estudiante interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto. (...)*
- *El estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno. (...)*
- *El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje. (...)*
- *El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados. (...)*
- *El estudiante comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa en la vida de las personas y de las sociedades”. (...)* (Ministerio de Educación, 2017, pp. 14-17).

Figura 9

Perfil de egreso de Educación Básica Regular: 11 aprendizajes



Nota. Ministerio de Educación (2017, p. 16)

Uno de los 11 aprendizajes, es el *aprendizaje comunicativo*: “El estudiante *se comunica* en su lengua materna (...) de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos” (Ministerio de Educación, 2017, p. 6) (subrayado nuestro).

3.2.1.1.3. Aprendizaje básico comunicativo

A pesar de que el aprendizaje es el elemento central del *Currículo Nacional de Educación Básica* (Ministerio de Educación, 2017), el mismo documento oficial no lo define como categoría curricular, al menos no lo hace explícitamente como un requerimiento de delimitación conceptual de sus categorías centrales, o de su toma de posición formativa, no lo define ni como entrada en el Glosario final que el documento anexa (pp. 192-194), solamente lo declara e incorpora como formante del “perfil de

egreso” (p. 13), o lo subraya como meta de la propuesta curricular oficial, en un enunciado-síntesis, a modo de portada: “El Currículo Nacional de la Educación Básica orienta los *aprendizajes* que se deben garantizar como Estado y como sociedad” (p. 7) (subrayado nuestro).

Figura 10

Declaración de los aprendizajes como intenciones educativas nacionales oficiales



Nota: Esta imagen pertenece al Ministerio de Educación (2017, p. 7)

Sin embargo, en el entrelíneas del perfil de egreso, sí cabe la posibilidad de inferir la idea oficial de aprendizaje: *transformaciones* en las dimensiones personales (relación de la persona consigo misma: éticas, espirituales, cognitivas, afectivas, estéticas, corporales), ambientales (relación de la persona con la naturaleza), sociales (relación de la persona con lo sociocultural) e instrumentales (relación de la persona con herramientas y tecnologías comunicativas) (Ministerio de Educación, 2017, p. 13). Esta entrelíneas ha de ser completado con las versiones generales de las disciplinas pedagógicas y didácticas, o desde las teorías y enfoques que definen el aprendizaje

como “proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos” (Pineau, 2001, p. 46); “proceso de adquisición y desarrollo de capacidades” (Moreno, 2011, p. 41); “interiorización de las representaciones mentales ya acumuladas” (Chiroque, 2004, p. 31); educar valores y convicciones (Álvarez, 2003, p. 242).

La inclusión del aprendizaje comunicativo en la dimensión formativa básica se apoya en la idea clásica que concibe el lenguaje como rasgo de humanidad, característica remarcada por la filosofía del lenguaje que define al hombre como “ser hablante” o “*el ser hablante*” (Coseriu, 1991, p. 14), o que reconoce la “acción de hablar” como aquello “que separa al ser humano de sus antepasados evolutivos (...) acción que en realidad determina la «humanidad»” (Habermas, 1972, cit. en Grundy, 1998, p. 25). El curriculum oficial participa del consenso universal que reconoce la importancia y trascendencia educativa del lenguaje, y lo conceptúa —según se ha visto en el Capítulo I— como “herramienta fundamental para la formación de las personas”, al permitirle tomar conciencia de sí mismas cuando organizan y dan sentido a sus vivencias y saberes (Ministerio de Educación, 2016).

La formación básica de la persona requiere de la mediación educativa en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, pues el lenguaje es una facultad humana, una potencialidad educable. Igualmente, debe reconocerse que la escolarización del lenguaje es un acto sociopolítico, no neutral, dado que la escuela no solo forma ciudadanos, también es un “aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes” (Pineau, 2001, p. 28). El enunciado oficial del aprendizaje básico comunicativo, dice:

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

El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas”. (Ministerio de Educación, 2017, p. 15).

El aprendizaje básico comunicativo se ubica en el marco de la diversidad lingüística peruana; las personas se comunican en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Con ello se reconoce el aprendizaje lingüístico en distintos idiomas y se le integra en la realización interpersonal (“interactuar con otras personas”) y en las modalidades del comportamiento social (“de manera asertiva y responsable”). La interacción lingüística interpersonal se liga con la producción y comprensión textual, en una amplitud de códigos comunicativos, remarcando el uso estratégico del lenguaje, o de los lenguajes. Se prioriza las utilidades prácticas del lenguaje y sus aplicaciones contextuales en el aprendizaje, en la práctica literaria, en la participación sociocultural y en las acciones de promoción intercultural, vida democrática e inclusión. Si el Estado

asume que un aprendizaje básico es lingüístico, aquí, en esta propuesta, se concibe que ese aprendizaje debe seguir una ruta formativa *crítica*.

Figura 11

Sentido curricular nacional del aprendizaje básico comunicativo

Aprendizaje básico comunicativo				
Comunicarse en lengua materna		Comunicarse en segunda lengua		
		Castellano	Inglés	
Lenguaje → textos		Lenguaje → contextos		
Producción	Comprensión	Lenguaje para aprender <i>Disciplinas</i>	Lenguaje para apreciar <i>Literatura</i>	Lenguaje para promocionar <i>Interculturalidad</i> <i>Democracia</i> <i>Inclusión</i>
Oral Escrita Multimodal Sistemas alternativos Sistema aumentativos				

Nota. Basada en Ministerio de Educación (2017, p. 15)

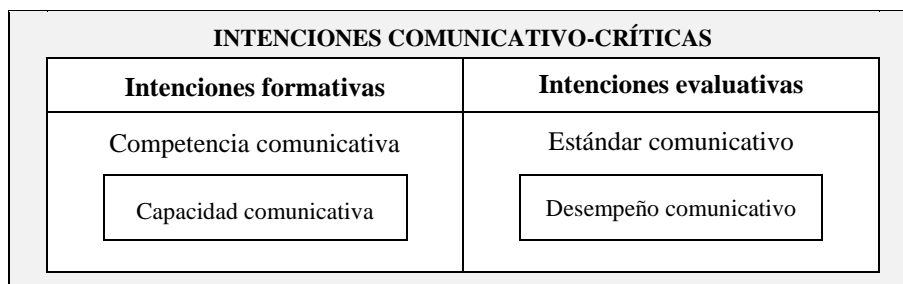
3.2.1.2. Intenciones comunicativas

El aprendizaje básico comunicativo incluido en el perfil de egreso, se expresa, de un lado, en las *competencias y capacidades comunicativas* a desarrollar, y de otro lado, en los *estándares y desempeños comunicativos* que evalúan esas competencias y capacidades. Ambos pares de conceptos son intenciones comunicativas: las competencias y capacidades, intenciones formativas; los estándares y desempeños, intenciones evaluativas.

La relación entre competencia-capacidad y estándar-desempeño es inclusiva: las capacidades son elementos constitutivos de la competencia; los desempeños son elementos constitutivos del estándar. Estas intenciones han de ser expresadas en su orientación crítica.

Figura 12

Intenciones comunicativas formativas y evaluativas



3.2.1.2.1. *Intenciones formativas: competencias y capacidades.*

Las competencias y capacidades son dimensiones personales desarrolladas por la mediación y acompañamiento docente. Las competencias y capacidades comunicativas se proyectan hacia un nivel de desarrollo *crítico*, con manifestaciones interpelativas, argumentativas y propositivas, como formas verbales de acciones emancipadoras, liberadoras y transformadoras, ligadas con los enfoques comunicativo, sociocultural y tipológico-discursivo. El Ministerio de Educación (2017) define así las *competencias y capacidades*:

“Competencias

La *competencia* se define como la *facultad* que tiene una persona de *combinar un conjunto de capacidades* a fin de *lograr un propósito específico* en una *situación determinada*, actuando de manera *pertinente* y con *sentido ético*.

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a

la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Asimismo, *ser competente* es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Esto le va a exigir al individuo mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues estas dimensiones influirán tanto en la evaluación y selección de alternativas, como también en su desempeño mismo a la hora de actuar.

El *desarrollo de las competencias* de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad.

El *desarrollo de las competencias* del Currículo Nacional de la Educación Básica a lo largo de la Educación Básica permite el logro del Perfil de egreso. Estas competencias se desarrollan en forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. Estas se prolongarán y se combinarán con otras a lo largo de la vida.

Capacidades

Las *capacidades* son *recursos para actuar de manera competente*. Estos recursos son los *conocimientos, habilidades y actitudes* que los es-

tudiantes *utilizan para afrontar una situación determinada*. Estas capacidades suponen *operaciones menores* implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. Los *conocimientos* son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. La escuela trabaja con conocimientos contruidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que están insertos. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos. De ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos preestablecidos. Las *habilidades* hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras. Las *actitudes* son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida” (pp. 29-30) (subrayado nuestro).

La competencia es una *facultad* y la capacidad un *recurso* utilizado por esa facultad. La facultad es potencialidad; el recurso, instrumento. La competencia equivale a *poder utilizar instrumentos* (recursos, capacidades), combinándolos con eficacia, pertinencia y sentido ético, para lograr propósitos en situaciones que deben ser afrontadas y evaluadas para resolverlas. La persona competente activa sus potencialidades internas para ejecutarlas en la resolución de situaciones del entorno. Competencia es *poder hacer*. La actuación competente moviliza la *comprensión objetiva* (conocer) de la situación a afrontar, evalúa

los modos de solución, identifica conocimientos y habilidades a usar, analiza las combinaciones pertinentes a la situación y el propósito, toma decisiones adecuadas en función de una ejecución satisfactoria; por otra parte, activa una *disposición subjetiva* (ser) que combina rasgos personales y habilidades socioemocionales que valoran los estados emocionales propios y de los demás; dichos factores subjetivos influyen en la evaluación y selección de las mejores alternativas, y en la eficacia de los desempeños.

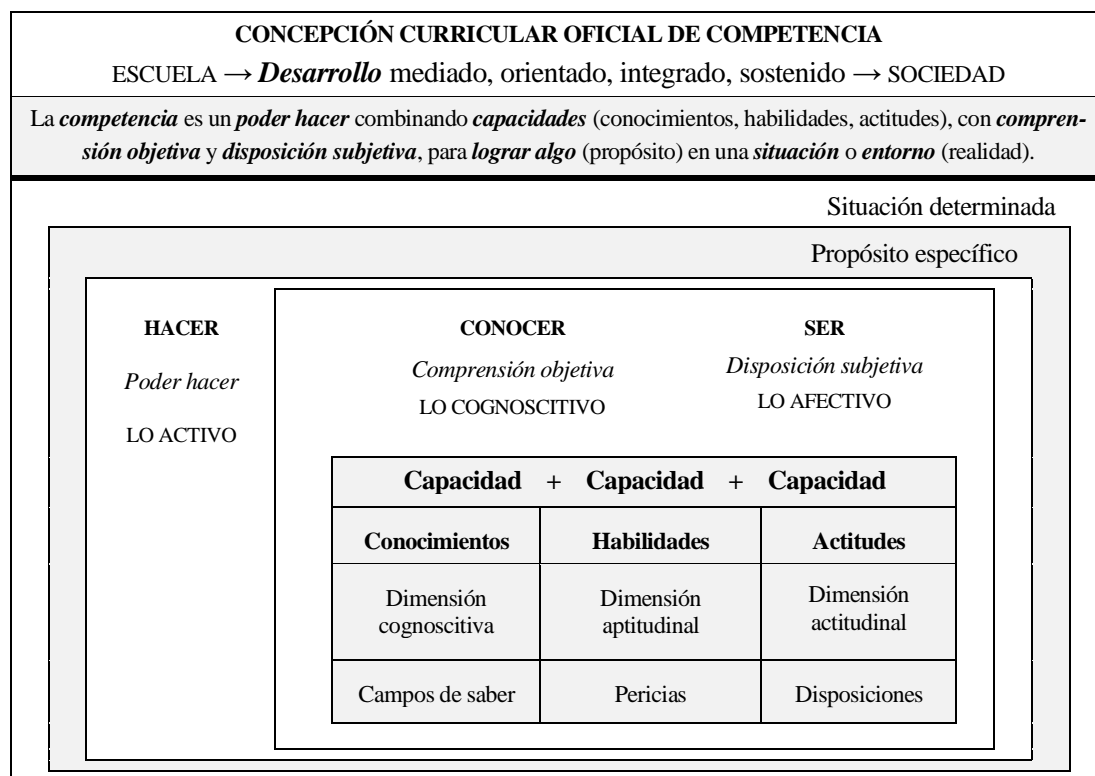
Para el curriculum oficial, las competencias se desarrollan de manera *mediada*, requieren de acciones constantes, deliberadas y conscientes de docentes, instituciones y programas educativos; *orientada*, siguen la ruta de los aprendizajes del perfil de egreso; su formación misma confirmará el logro de las intenciones diseñadas en el perfil; *integrada* y *sostenida*, se desarrollan durante la experiencia educativa y a lo largo de toda la vida, la escuela forma personas y ciudadanos competentes para la vida social.

Las capacidades son recursos para actuar competentemente. Sin capacidades (operaciones menores) no hay competencias (operaciones complejas). Son tres tipos de capacidades:

- **Conocimientos**, dimensión cognoscitiva: campos de saber: teorías, conocimientos, procedimientos, contruidos y a construir.
- **Habilidades**, dimensión aptitudinal: talento, pericia, sociales, cognitivas, motoras.
- **Actitudes**, dimensión actitudinal: disposiciones, tendencias, formas de pensar, sentir y actuar conforme a un sistema de valores.

Figura 13

Concepción curricular oficial de desarrollo de la competencia



Nota. Basado en Ministerio de Educación (2017)

En el currículum oficial, la competencia tiene sentido práctico, se orienta al logro de algo en situaciones reales. Las capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes) son dimensiones instrumentalizadas que pierden su valor en sí mismas y actúan como “herramientas” o “recursos” al servicio de la orientación práctica de la competencia. Los procesos humanos de comprensión objetiva (cognoscitiva) y disposición subjetiva (afectiva) también son “condiciones” subordinadas a la intención de efectividad y eficacia del hacer competente. Ser competente consiste en saber utilizar las capacidades cognoscitivas, aptitudinales y actitudinales acordes con un propósito práctico. Este enfoque curricular oficial, sirve de referente para delimitar, profundizar y extender el sentido de las competencias y capacidades comunicativas hacia una orientación *crítica* comunicativa, sociocultural y ti-

pológico-discursiva, perspectiva elegida en esta propuesta formativa. Ni el *Currículo nacional* (Ministerio de Educación, 2017) ni el *Programa curricular de educación secundaria* (Ministerio de Educación, 2016), incluyen una definición explícita de la competencia comunicativa, o de las capacidades comunicativas; solo las declaran y presentan en el panel de 31 competencias del “perfil de egreso” (Ministerio de Educación, 2017, pp. 31-32):

Figura 14

Competencias y capacidades comunicativas del perfil de egreso de Educación Básica

N°	COMPETENCIAS	CAPACIDADES
7	Se comunica oralmente en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de textos orales. • Infiere e interpreta información de textos orales. • Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.
8	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.
9	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el texto a la situación comunicativa. • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Nota. Obtenido de Ministerio de Educación (2017).

Las tres competencias conservan la vigencia lingüística técnica señalada por Gutiérrez (2008): hablar, leer, escribir. Cada bloque de capacidades de cada competencia se divide en tres sectores, y el tercer sector es de “reflexión-evaluación”: el hablante, lector y escritor es *capaz de tomar posición reflexiva y evaluativa* acerca de lo que habla, lee y escribe; es alguien que tiene la posibilidad de distanciarse de los textos orales y escritos producidos y comprendidos, para proyectar sobre ellos sus puntos de vista, opiniones, jui-

cios o valoraciones, generando actos de interpelación, discusión, debate o polémica. Hablar, leer y escribir tienen, entonces, un nivel de posición-oposición (reflexión-evaluación) ante lo hablado, leído o escrito: son acciones lingüísticas *críticas*.

Figura 15

Competencias y capacidades comunicativas con niveles de profundidad interna

N°	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	Niveles	
7	Se comunica oralmente en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de textos orales Infiere e interpreta información de textos orales 	Recepción	
		<ul style="list-style-type: none"> Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica 	Enunciación	
		<ul style="list-style-type: none"> Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral 	Reflexión-evaluación	Crítica oral
8	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito 	Información	
		<ul style="list-style-type: none"> Infiere e interpreta información del texto 	Inferencia	
		<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito 	Reflexión-evaluación	Crítica lectora
9	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Adecúa el texto a la situación comunicativa 	Planificación	
		<ul style="list-style-type: none"> Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente 	Textualización	
		<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito 	Reflexión-evaluación	Crítica escrita

Nota. Basado en Ministerio de Educación (2017).

La formación comunicativa crítica oral y letrada desarrolla un aspecto cognitivo específico:

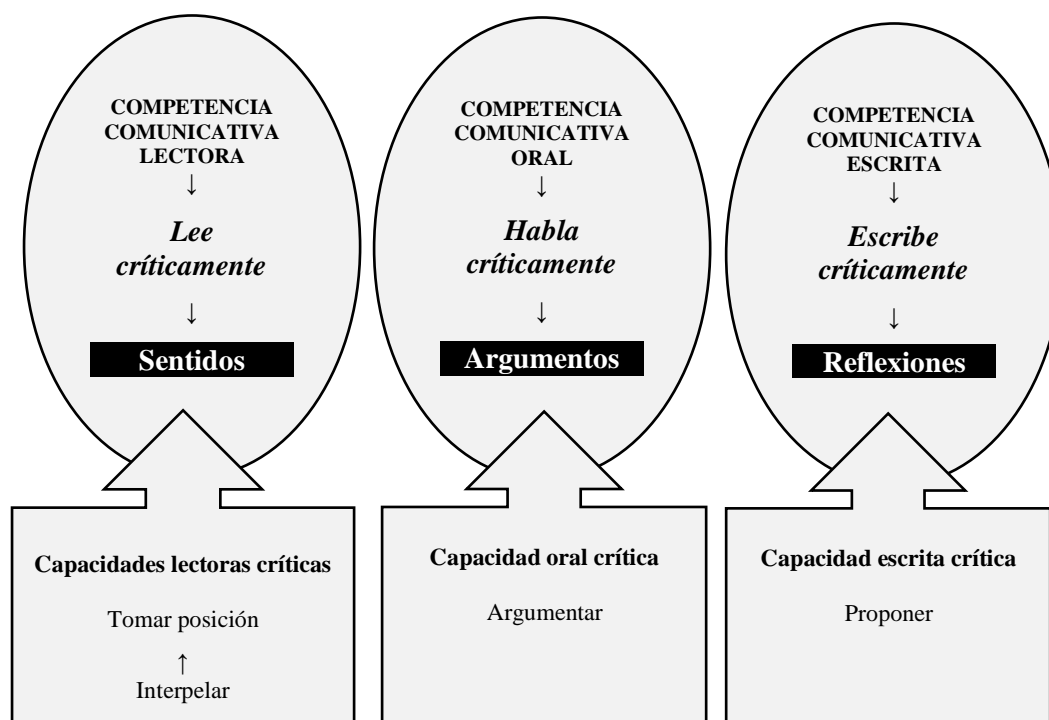
Competencia lectora: **lee críticamente** ... *sentidos*.
 Competencia oral: **habla críticamente** ... *argumentos*.
 Competencia escrita: **escribe críticamente** ... *soluciones*.

- La *lectura crítica* actúa sobre los *sentidos* o unidades de significación que surgen en el acto de lectura como efecto de la interrelación de los contenidos textuales y contextuales. Los sentidos acarrearán versiones ideológicas y el lector crítico no solo dice: “este es el sentido del texto”, sino que se posiciona ante él: “este sentido corresponde a una versión ideológica y mi posición ante esa versión es de acuerdo o desacuerdo por estas razones”.
- La *oralidad crítica* interviene con *argumentos* o unidades de razonamiento que justifican o confrontan una idea, establecen disenso o consenso con otras ideas o razones. El hablante crítico no solo dice: “esta es mi idea ante tu idea”, sino: “estas son las razones que justifican por qué esta es mi idea”.
- La *escritura crítica* participa con *soluciones* o unidades de pensamiento que examinan problemas y proponen salidas a esos problemas. El escribiente crítico no solo dice: “este es un problema basado en estas evidencias”, también dice: “esta es la solución basada en estas razones”.

Los sentidos criticados, los argumentos confrontadores y las soluciones propuestas son las dimensiones lingüísticas desarrollables a nivel de competencias comunicativas críticas. Cada competencia comunicativa tiene su propio sistema de capacidades críticas: *interpelar* y *tomar posición* (capacidades de la competencia lectora crítica); *argumentar* (capacidad de la competencia oral crítica); *proponer* (capacidad de la competencia escrita crítica).

Figura 16

Competencias y capacidades comunicativas críticas



Las capacidades comunicativas críticas se especifican así:

Capacidad lectora crítica: *Interpela la realidad social / Toma posición ante los sentidos textuales.*
 Capacidad oral crítica: *Argumenta en situaciones de controversiales orales.*
 Capacidad escrita crítica: *Propone en situaciones de planteamiento escrito de soluciones.*

El bloque de competencias y capacidades críticas, como intenciones formativas, se ubica en la escolaridad comunicativa como redimensionamiento de una educación que relieves el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura en el uso y práctica sociales del lenguaje. El estudiante participa en el uso del lenguaje como práctica so-

cial (acción sociocultural), *interactiva* (acción comunicativa) y *discursiva* (acción discursiva). Esta mirada social del lenguaje se enlaza con las intenciones de una educabilidad crítica como opción liberadora de las prácticas pedagógicas instituidas.

En la figura 17 se muestra una versión sintetizada del desarrollo de la criticidad usando el lenguaje en la acción social, como aspecto educable del ser humano.

Figura 17

Competencias y capacidades comunicativas críticas en el uso situado del lenguaje

ORALIDAD Y LITERACIDAD CRÍTICAS				
El lenguaje es una fuerza social textual-discursiva.				
<i>Se desarrolla</i>				
En el uso del lenguaje situado en contextos socioculturales distintos.				
El lenguaje como práctica interactiva		El lenguaje como práctica social		El lenguaje como práctica discursiva
El estudiante es un SUJETO dialógico		El estudiante es un SUJETO participante		El estudiante es un SUJETO diverso
N°	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	Niveles	
I	Lee Críticamente	<ul style="list-style-type: none"> • Interpela la realidad social • Toma posición ante los sentidos textuales. 	Reflexión-evaluación	Crítica Lectora
II	Habla Críticamente	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta en situaciones orales controversiales. 	Reflexión-evaluación	Crítica Oral
III	Escribe Críticamente	<ul style="list-style-type: none"> • Propone en situaciones de planteamiento escrito de soluciones 	Reflexión-evaluación	Crítica Escrita
COMPETENCIA COMUNICATIVA				

La intenciones formativas comunicativas siguen una ruta crítica específica posicional, interpelativa, argumentativa y propositiva.

De este modo, se funda una orientación educativa lingüística alternativa ante las prácticas instituidas. Las intenciones formativas comunicativas se integran con las dimensiones evaluativas (estándares, desempeños), las intenciones axiológicas (enfoques transversales), las clases textuales seleccionadas (contenidos, géneros discursivos), y las fases formativas integradas (estrategias, secuencias didácticas).

3.2.1.2.2. Intenciones comunicativas evaluativas: estándares y desempeños.

Los estándares y desempeños son unidades operativas elaboradas para juzgar y valorar el proceso y resultado de la formación de competencias y capacidades. Los estándares orientan la evaluación *de* ciclo (VI, VII); los desempeños, la evaluación *de* grado (1°, 2°, 3°, 4°, 5°) (Ministerio de Educación, 2016). En esta propuesta, los estándares y desempeños evalúan el nivel de aprendizaje comunicativo en términos de verificación de logros que informan acerca de las acciones posicionadas, interpelativas, argumentativas y propositiva de los estudiantes.

- ***Estándares de aprendizaje comunicativo***

Los estándares de aprendizaje comunicativo funcionan como descriptores del desarrollo de la lectura, oralidad y escritura críticas, según niveles escalonados de complejidad, “desde el inicio hasta el fin de la educación básica”; dan cuenta de la secuencia seguida por los estudiantes en el logro progresivo de las competencias orales y letradas críticas en situaciones comunicativas auténticas. Los estándares de aprendizaje son referentes para evaluar aprendizajes a nivel de aula y de sistema (evaluaciones nacionales, muestrales o censales) (Ministerio de Educación, 2016, p. 36).

Los estándares definen el nivel de aprendizaje comunicativo crítico esperado y alcanzable al finalizar los ciclos de estudios básicos. Sin embargo, se sabe que en un mismo grado de estudios no todos los estudiantes alcanzan el estándar definido. Por ello, los estándares son referentes que identifican cuán cerca o lejos se halla el estudiante del logro comunicativo crítico. En este estudio, los estándares de aprendizaje comunicativos se relacionan con procesos de explicación, opinión, sustentación y contrastación (lectura crítica); participación en intercambios orales, despliegue de saberes previos, aportes de nueva información, opinión, justificación de una posición, determinación de la confiabilidad de la información (oralidad crítica); evaluación de la eficacia de los recursos idiomáticos y del efecto que genera el texto en los lectores (escritura crítica) (Figura 17).

- ***Desempeños comunicativos***

Los desempeños comunicativos son descripciones específicas del hacer oral, lector y escrito de las estudiantes, observado en contextos de actuación verbal. Oficialmente, los desempeños refieren las actuaciones demostradas por los estudiantes en el “proceso de alcanzar el nivel esperado de competencia, o cuando han logrado este nivel” (Ministerio de Educación, 2016). Los desempeños evidencian los avances hacia el logro del nivel de aprendizaje esperado (estándar de aprendizaje), en este caso, discusión de posiciones o manipulaciones ideológicas de los textos a partir del registro, examen y tematización de situaciones sociales, contextualización del texto, identificación del propósito discursivo del texto (desempeño lector crítico); contraposición de argumentos y posiciones polémicas en debate, utilizando documentación respectiva

como respaldo a los argumentos (desempeño oral crítico); textualización de reflexiones personales de manera planificada, documentada y autoevaluada, en versión de ensayo (desempeño escrito crítico) (Figura 7). Los estándares y desempeños son intenciones evaluativas, acompañan la verificación de logros delineados en las intenciones formativas (competencias, capacidades).

3.2.1.3. Intenciones axiológicas.

La concepción educativa integral permite incluir en el desarrollo de las estudiantes la dimensión afectiva, manifiesta en la relación *enfoque transversal* → *valor* → *actitud* (Ministerio de Educación, 2017, pp. 18-27). A las intenciones verticales de área (competencias de área), dimensión formativa cognitiva, el curriculum oficial une intenciones horizontales que “atraviesan” o “cruzan” todas las áreas curriculares. Los enfoques transversales son núcleos axiológicos, acciones reales mediadas por valores y actitudes, practicadas por los sujetos educativos en entornos y espacios compartidos, en sus comunidades educativas: “Son actitudes y comportamiento observables en estudiantes, maestros y autoridades que aportan la relación con el entorno y con el espacio común de las personas y se traducen en formas específicas de actuar” (Ministerio de Educación, 2017, p. 19).

Los valores y actitudes inscritos en el espacio formativo de los “enfoques transversales” se demuestran en las prácticas efectivas de los sujetos educativos. Son siete enfoques transversales oficiales: “derechos”, “inclusivo o de atención a la diversidad”, “intercultural”, “igualdad de género”, “ambiental”, “orientación al bien común”, “búsqueda de la excelencia” (Ministerio de Educación, 2017, pp. 20-27).

En el desarrollo del área de Comunicación, las competencias comunicativas aportan la dimensión cognitiva, y en su proceso formativo se integran a ellas, las dimensiones valorativo-actitudinales de los enfoques transversales. De este modo, los tópicos comunicativos surgen de la fuente axiológica transversales: se lee, debate y escribe textos con ejes temáticos tributados por las transversalidades, no aglomeradas, sino adecuadamente seleccionadas. Un mismo tópico axiológico fluye como asunto común y permanente en las acciones comunicativas críticas orales y letradas.

En esta investigación se selecciona el enfoque transversal “igualdad de género”, los valores de “igualdad y dignidad”, la actitud de “reconocimiento del valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género” (Ministerio de Educación, 2017, p. 23).

3.2.1.3.1. Enfoque transversal: “Igualdad de género”.

El enfoque transversal de “igualdad de género” señala que “todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente”; se define como “igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (Ministerio de Educación, 2017, p. 23).

El enfoque deja en claro la idea de *igual valoración* del ser y hacer de mujeres y varones, ambos “tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados” (Ministerio de

Educación, 2017, p. 23). El enfoque busca asentar socialmente a las mujeres y varones en igualdad de condiciones, más allá de la identidad de género que tengan.

Otra idea central del enfoque de igualdad de género, se relaciona con la condición del género como *construcción social*, por sobre la base de la diferencia biológica sexual que distingue lo masculino y femenino: “son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Desde que nacemos, y a lo largo de nuestras vidas, la sociedad nos comunica constantemente qué actitudes y roles se esperan de nosotros como hombres y como mujeres” (Ministerio de Educación, 2017, p. 23). En la asignación social de los roles, con el consiguiente sistema de valoraciones que ese procedimiento genera, se fundan las desigualdades de género. Los accesos a espacios sociales, ciertas acciones sociales y determinadas oportunidades sociales quedan sujetas a mecanismos de restricción, prohibición o sanción, principalmente, o de manera más acentuada, respecto a las mujeres.

El enfoque de igualdad de género, como contenido educativo, se orienta a formar una persona que interiorice y practique la igualdad, y excluya o anule las desigualdades. Desde el área de Comunicación, la formación en los marcos de la igualdad de género ha de desarrollarse desde las prácticas críticas en lectura, oralidad y escritura. La centralidad de los textos y sus funciones discursivas son un referente adecuado para posicionar el género en su condición de construcción social. Las prácticas desiguales del género son acontecimientos reales que se formalizan en distintas opciones textuales y discursivas, ante las cuales se ha de proceder con las estrategias y sentidos de la lectura, oralidad y escritura críticas.

3.2.1.3.2. Valor transversal: “Igualdad y dignidad”.

El enfoque de igualdad de género indica la ruta educativa axiológica. Oficialmente, se diseñan cuatro valores: “igualdad y dignidad”, “justicia” y “empatía”, con sus respectivas actitudes y acciones (Ministerio de Educación, 2017, p. 23), de los cuales eligen “igualdad y dignidad”. El valor es más operativo que conceptual, acorde con la orientación práctica que la escuela básica le da a la formación axiológica de los estudiantes. La igualdad equivale a “igual valoración”, se liga con la *dignidad*, condición de todas las personas para ser tratadas como un fin en sí mismo y nunca como un medio. Varones y mujeres, siendo construcciones de género asignadas a las personas, integran igualdad y dignidad. En la escuela básica, este valor conlleva el respeto entre actores educativos, sin que se sientan desiguales por el género o por la raza, la posición económica, político, social. Los valores elegidos actúan como tópicos en las situaciones y textos que críticamente han de ser tratados en las sesiones de Comunicación.

3.2.1.3.3. Actitud transversal: “Reconocimiento del valor de la persona”.

La actitud trasversal es el “reconocimiento al valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género”, demostrable en acciones en que “docentes y estudiantes no hacen distinciones discriminatorias entre varones y mujeres”, y en que ambos “tienen las mismas responsabilidades en el cuidado de los espacios educativos que utilizan” (Ministerio de Educación, 2017, p. 23). La disposición para reconocer el valor de cada persona se ha de interiorizar desde los sentidos críticamente comprendidos en los textos que se leen (cuento literario), hablan (debate) y escriben (ensayo explicativo). La actitud trasversal expresa el valor transversal.

Figura 18

Propósitos comunicativos-críticos: formativos, evaluativos, axiológicos

Intenciones formativas críticas		Intenciones evaluativas críticas	
Competencias comunicativas críticas	Capacidades comunicativas críticas	Estándares comunicativos críticos	Desempeños comunicativos críticos
Lee críticamente	Interpela la realidad social	<p>4. “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos y la información que aportan organizadores o ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, la hipérbole), considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”.</p> <p>5. “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor”.</p> <p>6. “Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registra situaciones sociales. • Examina situaciones sociales. • Tematiza situaciones sociales.
	Toma posición crítica ante el sentido textual		
Habla críticamente	Argumenta en situaciones orales controversiales	<p>8. “Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, aclarar y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural”.</p> <p>9. “Opina como hablante y oyente acerca del texto oral, los estereotipos y valores que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”.</p> <p>10. “Determina si la información es confiable contrastándola con otros textos o fuentes de información”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documenta el tópico social establecido. • Argumenta su posición frente al tópico social. • Polemiza con los interlocutores en el debate, respaldado en argumentos.
Escribe críticamente	Propone en situaciones de planteamiento escrito de soluciones.	<p>4. “Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertinencia del vocabulario para mejorar el texto y garantizar su sentido”.</p> <p>5. “Evalúa el efecto de su texto en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, algunas características de tipos textuales y géneros discursivos, así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción del ensayo. • Textualiza críticamente sus ideas. • Evalúa críticamente su escritura.
Intenciones axiológicas transversales críticas			
Enfoque	Valor	Actitud	
“Género”	“Igualdad y dignidad”	“Reconocimiento del valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género”.	

3.2.1.4. Contenido formativo: saber comunicativo crítico.

Para lograr los propósitos comunicativos críticos —competencias, capacidades, estándares, desempeños, valores, actitudes, en lectura, oralidad y escritura crítica— (¿para qué?), es pertinente seleccionar las clases textuales adecuadas, los contenidos formativos (¿qué?). El contenido equivale al saber comunicativo crítico.

En el desarrollo de las competencias comunicativas se usa cuatro clases textuales: *noticia, cuento, debate y ensayo*, cada cual atañe a un género discursivo: *periodístico, literario, académico oral, académico escrito*. La formación crítica demanda que el mismo *tópico* —enfoque transversal: *igualdad de género*— sea el núcleo de cada clase textual: el “género”, se lee en la noticia y el cuento (lectura); se discute en el debate (oralidad); se propone-soluciona en el ensayo (escritura).

La formación en las prácticas comunicativas críticas no procede segmentando los contenidos, en parcelas temáticas, sino integrando las modalidades verbales, las clases textuales y los géneros discursivos en torno a *tópicos-eje-núcleos* que permitan educar mediando en el desarrollo gradual de las potencialidades de los sujetos (competencias, capacidades, valores, actitudes), facilitándoles profundizar y extender su mirada acerca de las complejidades sociales, tomando como línea de reflexión las textualizaciones y discursivizaciones de la realidad social. Los asuntos sociales se topicalizan en los textos y discursos (en las noticias, en los cuentos, en los debates, en los ensayos). Curricularmente, los tópicos integradores son proveídos por los enfoques transversales. Las transversalidades axiológicas son el soporte temático de las verticalidades del área.

C o n t e n i d o

Modalidad	Clase textual	Género discursivo		Tópico
Lectura	Noticia	Periodístico	←	<i>Género</i>
Lectura	Cuento	Literario	←	<i>Género</i>
Oralidad	Debate	Oral dialógico	←	<i>Género</i>
Escritura	Ensayo	Académico escrito	←	<i>Género</i>

3.2.1.4.1. Contenido lector: noticia y cuento

El contenido lector lo conforman la noticia y el cuento, ambos textualizan el tópico de género. La noticia registra la mirada informativa de los acontecimientos sociales relacionados con el género, y el cuento accede a la formalización ficticia estética de ese tópico. La noticia construye referencialidad con pretensiones de “objetividad” mediante la narración de hechos acontecidos en el mundo fáctico. El cuento construye referencialidad con propósitos de “subjetividad” a través de la narración de hechos acontecidos en un mundo posible. Ambos son abordados con actitud lectora crítica.

El *género* es leído, primero, como tópico de noticia, en su referencialidad de sucesos sociales reales, y segundo, como tópico de cuento, en su referencialidad ficticia que construye racionalidades mediadas por la imaginación.

La lectura de la noticia y el cuento incluyen las relaciones de autor-texto-lector-contexto. Leer no se reduce al solo conocimiento de las palabras, tampoco es “un proceso lineal de acumulación de significados”, no consiste en localizar y repetir información textual, al contrario, “la lectura depende de los conocimientos previos del lector y requiere contextualizar e inferir las intenciones del autor y la construcción activa de nuevos conocimientos” (Yore et al, 1998, cit. en Begoña y Márquez, 2012).

- *Noticia*

La *noticia* “viene dada siempre por un acontecimiento sorprendente, estremecedor, paradójico o trascendental y, sobre todo, reciente” (Grijelmo, 1997, p. 27); es “una forma particular de práctica social, institucional”, que puede ser analizada teóricamente en dos componentes básicos: textual y contextual. En lo textual se analiza de manera sistemática los niveles que conforman la dimensión estructural del discurso periodístico. En lo contextual se analiza los factores cognitivos, sociales y los efectos que producen las estructuras textuales “e, indirectamente, su contexto económico, cultural e histórico” (Van Dijk, 1990, p. 250).

Van Dijk plantea seis pasos en la comprensión de noticias: “1) percepción y atención; 2) lectura; 3) decodificación e interpretación; 4) representación en la memoria episódica; 5) formación, usos y actualización de modelos situacionales; 6) usos y cambios del conocimiento social general y de las creencias (estructuras, argumentos, actitudes, ideologías)” (1990, pp. 201-202). Pedagógicamente, la noticia genera opiniones y juicios, en el proceso de lectura usa estrategias para obtener, evaluar y utilizar información (Calles y Arráez, 2007, p. 195); motiva la reflexión de los estudiantes, favorece “las condiciones de aptitud, vocación y aspiración para la comprensión de la realidad, además de desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas a través de la lectura” (Calles y Arráez, 2007, p. 191); concientiza acerca de las problemáticas sociales donde se hallan los alumnos, con espíritu crítico, ofreciendo posibles soluciones (Díaz, 2015, p. 2); enseña el uso de artefactos letrados en el momento y lugar adecuados, inserta a los estudiantes en prácticas sociales del día a día, en una determinada comunidad letrada (Cassany, 2009, p. 23).

- *Cuento*

En perspectiva disciplinar, el *cuento* es “una obra en prosa que puede leerse de una sola vez y representa una estampa artística de la vida”; se caracteriza “por su brevedad; su extensión debe ser tal que le permita al lector completar su lectura sin que haya interrupciones” (Day y Bauer, 1983 cit. en Carranza, 2019, pp. 33-34); no obstante que la narración discurra apoyada “en un suceder real”, el cuento “revela siempre la imaginación de un narrador individual”. En el cuento actúan entidades humanas, animales humanizados o cosas animadas, en una trama de “acontecimientos entretejidos” que mantienen en suspenso el ánimo del lector (Anderson, 1992, cit. Piña, 2009, p. 479).

Pedagógicamente, el cuento forma parte de un método que cultiva los hábitos de atención y permite aprovechar ese momento para mostrar las reflexiones o valores que se quieren inducir (De la Torre, 2010, p.11, cit. en Jaramillo, 2012, pp. 6-7); dinamiza los procesos discursivos, o puramente intelectuales, haciéndolos más accesibles a la comprensión conectando la zona afectiva (Meves, 1978, cit. en Méndez, 2017, p. 3); desarrolla valores sociales al permitirle al lector estudiante tomar conciencia de los efectos emocionales que le genera lo leído, dándole opción de involucrarse e identificarse con las problemáticas imaginarias de los personajes; “el pensamiento crítico surge del conflicto que proponga la lectura, puesto que el estudiante debe elegir una vía de solución tras un proceso de reflexión” (Espitia y Reyes, 2011, p. 32); formativamente, el cuento le ayuda a los estudiante a descubrir sus identidades personales, a la vez que aprender y asimilar contenidos (Pérez, D., Pérez, A. y Sánchez, 2013, p. 5).

3.2.1.4.2. *Contenido oral: debate.*

El *debate* es un texto oral conversacional en que los participantes confrontan ideas y posiciones ante un tema o problema, o hacen aportes para su solución (Moyano, 2001, p. 6); es una actividad social verbal que pretende convencer mediante pruebas, o persuadir con diferentes clases de argumentos (Zayas, 2012, p. 71), o con intercambio de argumentos, en apoyo o en contra de una propuesta, esperando respuestas argumentadas que comprometen a los debatientes en un intercambio abierto y honesto de ideas (CIDE, 2013, p. 2). En el debate se discute la naturaleza, validez o viabilidad de las afirmaciones o propuestas, genera consensos o toma de decisiones. El debate implica un interlocutor, posiciones diferentes y predisposición para confrontar.

Pedagógicamente, el debate desarrolla la habilidad de argumentar y defender posturas en un ambiente de respeto de diversas perspectivas propuestas (Rangel, 2007, cit. en Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017); identifica y explicita desacuerdos y discrepancias; consensúa sobre cierto conocimiento luego de haberlo evaluado (CIDE, 2017, p. 9). En el debate se integran la adquisición de destrezas, conocimientos y “reflexión crítica” (Esteban y Ortega, 2017, p. 51); admite desarrollar habilidades críticas, razonamiento lógico, comprensión de puntos de vistas opuestos; favorece el aprendizaje activo y hace que los estudiantes migren del estado de receptores pasivos de conocimiento e información. El debate permite medir habilidades de manejo de información, trabajo colaborativo y pensamiento crítico (Salazar y Acuña, 2018, p. 7); ejercita la defensa de una postura controversial con un punto de vista en favor o en contra; trasciende la opinión y atiende los puntos de vista de otras personas.

3.2.1.4.3. *Contenido escrito: ensayo*

El ensayo es un texto escrito en que se plantea una variedad de temas a escogencia del autor, a los que “se les imprime el carácter subjetivo de las opiniones de quien lo escribe” (Rodríguez, 2007, p. 157); su discurso es objetivo o subjetivo, siempre a título personal del escritor (Ochoa et al., 2002, p. 12); fusiona las formas del discurso literario, técnico y científico, en un diálogo o monólogo argumentativo (Ochoa et al., 2002, p. 12); analiza y emite juicios sobre una problemática, construye una versión acerca de un tema desde la complementación y contraste de diversas fuentes, según ejes temáticos específicos, organiza información respaldada y válida (Zunino y Muraca, 2012, p. 65). En modalidad explicativa, el ensayo detalla un asunto, problema u objeto de análisis, ajustándose a parámetros estructurales y discursivos; expone un problema como dificultad a ser investigada sistemática y rigurosamente en sus particularidades, para plantear una solución que requiere observación directa y guiada (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 74).

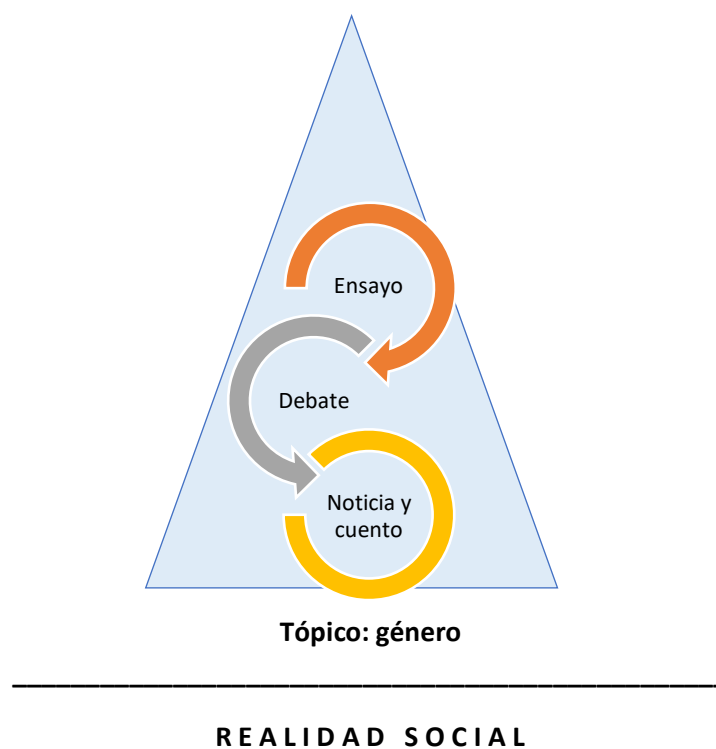
En vía pedagógica, el ensayo desarrolla ideas obtenidas en las actividades previas de lectura y oralidad; aclara ideas apelando al entendimiento y razón, con un discurso claro y lógico en estilo y organización (Benites, 2005, cit. en Fuenmayor et al, 2008, p. 165); desarrolla “una escritura más personal, creativa, sin perder de vista la coherencia expositiva y argumentativa”; analiza un tópico “desde múltiples perspectivas y simultáneamente reflexiona sobre el propio proceso de análisis” (Olaizola, 2010, pp. 63- 64). El ensayo contrasta opiniones y reflexiones expuestas en el debate, como extensión de la realidad examinada en las noticias e interpretada en el cuento. En el

ensayo las estudiantes proponen soluciones a los problemas analizados y discutidos, integrando voces propias y ajenas, contrastando fuentes y evidencias.

En suma, el contenido comunicativo crítico se sintetiza así:

Figura 19

Integración pedagógica de las clases textuales



De la noticia y el cuento (competencia lectura crítica) se avanza formativamente hacia el debate (competencia oral crítica), y luego hacia el ensayo (competencia escrita crítica). En las cuatro clases textuales se integra el mismo tópico (género), que conecta el conjunto textual con la realidad social. De esta manera, el desarrollo de las prácticas críticas se aborda cíclica e integralmente, en su sentido de competencia (desarrollo).

Figura 20

Contenido comunicativo crítico: clases de textos y géneros discursivos

Contenido comunicativo crítico: ¿Qué?			
Contenido lector		Contenido oral	Contenido escrito
Género periodístico	Género literario	Género oral dialógico	Género académico escrito
<i>Clase</i> Noticia	<i>Clase</i> Cuento	<i>Clase</i> Debate	<i>Clase</i> Ensayo
→ → → → → → → → → → Tópico: Igualdad de género → → → → → → → → → →			

En la Figura 20, se registra el ordenamiento desarrollador-temático del contenido comunicativo crítico: cuatro géneros discursivos organizados en torno a un tópico común, delineado transversalmente como dimensión formativa axiológica.

3.2.1.5. Método formativo: secuencias y estrategias comunicativas críticas

¿Cómo desarrollar las competencias comunicativas letradas y orales críticas (propósitos), en relación con géneros discursivos y clases textuales específicos (noticia + cuento + debate + ensayo = contenidos)? La respuesta la tiene el método, componente didáctico que dice “cómo se aprende y enseña” y expresa el desenvolvimiento del proceso formativo, establece las actividades y acciones que se movilizan en torno a los contenidos, con miras a lograr los propósitos: “el método determina cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo; es decir, el camino, la vía que se debe escoger para lograr el objetivo...” (Álvarez, 2003, pp. 106-107). Analíticamente, el método implica un movimiento secuencial; holísticamente, lleva consigo el contenido y los propósitos (Álvarez, 2003, p. 107). “A la secuencia u ordenamiento del proceso docente-educativo se le denomina *método*” (Mora y Parra, 2015, p. 50). En esta propuesta, el método formativo se desarrolla en cuatro *secuencias*:

- *Secuencia 1*: interpelación social.
- *Secuencia 2*: toma de posición personal.
- *Secuencia 3*: argumentación controversial.
- *Secuencia 4*: reflexión propositiva.

Dado su sentido crítico, las secuencias metodológicas se categorizan como *secuencias comunicativas críticas*. El sistema de secuencias metodológicas surge del sistema de capacidades a desarrollar:

Figura 21

Relación entre capacidades comunicativas y secuencias didácticas

Capacidades comunicativas	↔	Secuencias didácticas
Interpela la realidad social	↔	<i>Secuencia 1</i> : interpelación social.
Toma posición ante el sentido textual	↔	<i>Secuencia 2</i> : toma de posición personal.
Argumenta en situaciones orales controversiales	↔	<i>Secuencia 3</i> : argumentación controversial.
Propone <i>en</i> situaciones de planteamiento escrito de soluciones	↔	<i>Secuencia 4</i> : reflexión propositiva.

Las capacidades están contenidas en las secuencias del método, entendidas como sistema de estrategias eslabonadas: el desarrollo de una secuencia conlleva la anterior y se implica en la siguiente. Cada secuencia es un devenir con un determinado relieve en una competencia comunicativa y en una clase de texto:

- *Secuencia 1*: interpelación social → leer críticamente **noticias**.
- *Secuencia 2*: toma de posición personal → leer críticamente un **cuento**.
- *Secuencia 3*: argumentación controversial → discutir críticamente en un **debate**.
- *Secuencia 4*: reflexión propositiva → proponer críticamente en un **ensayo**.

Lo común en cada secuencia, en tanto transversalidad, es el tópico de género:

- *Secuencia 1*: interpelación social leer críticamente noticias sobre **género**.
- *Secuencia 2*: toma de posición personal leer críticamente un cuento sobre **género**.
- *Secuencia 3*: argumentación controversial discutir críticamente en un debate sobre **género**.
- *Secuencia 4*: reflexión propositiva plantear críticamente una propuesta sobre **género**.

La secuencialidad integrada y la transversalidad del tópico garantizan el desarrollo de las competencias comunicativas, cuyo sentido crítico se manifiesta en las modalidades y profundidades de la interpelación, toma de posición, argumentación y formulación de propuesta. Los aprendizajes se realizan de manera cohesionada bajo el régimen de un patrón didáctico que conecta un tópico transversal en sus manifestaciones reales (las relaciones de género como hechos fácticos) y en sus configuraciones textuales y discursivas (las relaciones de género como hechos verbales).

Las secuencias se componen de *estrategias de enseñanza-aprendizaje*, “actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos”, “métodos y recursos de los que hace uso el docente antes, durante y después de cada una de sus prácticas pedagógicas” (Mora y Parra, 2015, p. 45). Las estrategias son el hacer pensado, organizado y ejecutado por el profesor con fines formativos, de ahí su sentido pedagógico, o más particularmente, en su plano ejecutivo, su sentido *didáctico*.

Las estrategias son “procedimientos heurísticos”, “controlables”, “adaptables” a “los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios de enseñanza de que se trate”, que funcionan como “procedimientos o secuencias integradas de acción” (Mora y Parra, 2015, p. 46).

Las estrategias también son acciones formativas que surgen cuando las personas hacen frente a “situaciones que tienen distintos grados de incertidumbre” (Moneiro, 1997, cit. en Mora y Parra, 2015, p. 46). Las condiciones generales de las estrategias de aprendizaje (hacer heurístico, controlable, adaptable, orientado hacia la incer-

tidumbre) son aplicables en una práctica pedagógico-didáctica comunicativa encaminada al desarrollo oral y letrado crítico, con un conjunto de clases textuales (noticia, cuento, debate, ensayo) que abordan un tópico común (género).

En la comunicación crítica, las estrategias se rigen por las condiciones de *elementos didácticos prácticos* (propósitos, contenidos, método, evaluación, orientados hacia la acción), *sujetos didácticos dialógicos* (docente y estudiantes interactivos) y *procesos didácticos dialécticos* (interinfluencia de la enseñanza y el aprendizaje) (Pansza, M. et al, 1996).

La selección y ordenamiento del sistema y ruta estratégica para la enseñanza-aprendizaje letrada y oral crítica se establece en atención de los *desempeños comunicativos críticos* que integran las *capacidades comunicativas críticas*. Las estrategias que conforman cada secuencia lectora, son las siguientes:

- *Secuencia 1: interpelación social (leer críticamente noticias sobre **género**)*
Estrategias de documentación → Estrategia de análisis → Estrategia de tematización.
- *Secuencia 2: toma de posición personal (leer críticamente un cuento sobre **género**)*
Estrategias de contextualización → Estrategia de identificación → Estrategia de discusión.
- *Secuencia 3: argumentación controversial (discutir críticamente en un debate sobre **género**)*
Estrategias de documentación → Estrategia de argumentación → Estrategia de debate.
- *Secuencia 4: reflexión propositiva (plantear críticamente una solución sobre **género**)*
Estrategias de planificación → Estrategia de textualización → Estrategia de evaluación.

Figura 22*Relación entre desempeños comunicativos y estrategias didácticas*

Capacidades comunicativas críticas	Desempeños comunicativos críticos	↔	Estrategias didácticas	Secuencias didácticas
<i>Interpela</i> la realidad social	<ul style="list-style-type: none"> • Registra situaciones sociales. • Examina situaciones sociales. • Tematiza situaciones sociales. 	↔ ↔ ↔	Estrategia de documentación Estrategia de análisis Estrategia de tematización	<i>Secuencia 1:</i> interpelación social
<i>Toma posición</i> ante el sentido textual	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúa el “texto en el contexto sociocultural de partida”. • Identifica el propósito del discurso y la ideología del autor. • Discute la posición ideológica comunicada por el texto. 	↔ ↔ ↔	Estrategia de contextualización Estrategia de identificación Estrategia de discusión	<i>Secuencia 2:</i> toma de posición personal
<i>Argumenta</i> en situaciones orales controversiales	<ul style="list-style-type: none"> • Documenta un tópico social elegido. • Argumenta su posición frente al tópico social. • Polemiza con los interlocutores en el debate, respaldado en argumentos. 	↔ ↔ ↔	Estrategia de documentación Estrategia de argumentación Estrategia de polemización.	<i>Secuencia 3:</i> argumentación controversial
<i>Propone</i> en situaciones de planteamiento escrito de soluciones	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de un ensayo. • Textualiza críticamente sus ideas. • Evalúa críticamente su escritura. 	↔ ↔ ↔	Estrategia de planificación Estrategia de textualización Estrategia de evaluación	<i>Secuencia 4:</i> reflexión propositiva

3.2.1.5.1. *Secuencia 1: Interpelación social (leer).*

La relación del lector con la realidad social a través de los textos es una condición para desarrollar la criticidad lectora. El lector crítico problematiza e interpela la realidad mediante la identificación previa de *tópicos sociales*, asuntos reales relevantes y recurrentes. Los tópicos se examinan e interpelan en su textualización. Las noticias textualizan tópicos sociales.

Estrategias didácticas de interpelación social

- *Estrategia de documentación*
- *Estrategia de análisis*
- *Estrategia de tematización.*

A) Estrategia de documentación

Desempeño interpelativo crítico

Registra situaciones sociales.

La estrategia de documentación es el acto de registrar información, reunir u organizar documentos (Guzmán y Verstappen, 2002, p. 7). El punto de partida es la observación de la realidad social en sus problemáticas sentidas, comprenderla en sus manifestaciones y procesos, en las situaciones que afectan la buena convivencia y el bienestar de la gente: ¿Por qué dichas situaciones se mantienen irresueltas?

La identificación de las situaciones sociales problemáticas se efectúa dialógicamente, a través de la interrogación y conversación acerca de lo que acontece en los entornos locales —y globales—.

La docente interroga a los estudiantes para contextualizar los problemas sociales:

DOCENTE: ¿Qué problemas sociales observas en tu localidad?

ESTUDIANTE A: La violencia.

ESTUDIANTE B: La discriminación.

ESTUDIANTE C: El machismo.

ESTUDIANTE D: La delincuencia.

DOCENTE: ¿Qué medios utilizas para informarte de estas problemáticas?

ESTUDIANTE A: El periódico.

ESTUDIANTE B: La televisión y la radio.

DOCENTE: Se recopilarán textos periodísticos acerca de los temas mencionados.

La experiencia social de las estudiantes es el factor principal para determinar cuáles son las situaciones sociales percibidas como problemáticas y cuáles son los textos donde circulan informadas esas problemáticas.

La presencia cotidiana de los medios de comunicación masiva es un aspecto social y educativo a tener en cuenta debido al contacto permanente que con ellos establecen, en mayor o menor medida, las estudiantes; los acontecimientos de la realidad son puestos en el saber público mediante estos medios: periódicos, televisión, radio, sea en sus formas convencionales o en su puesta en circulación mediante las redes sociales. La realidad y sus sucesos llegan al saber público por los medios de la comunicación masiva.

Una clase textual que comunica masivamente lo que acontece en la realidad cotidiana es la *noticia*, en ella se informan hechos mediados por las intenciones y posiciones de los productores informativos. La presencia de la noticia en la escuela como clase textual resulta central y necesaria, porque es una de las variantes textuales en que la realidad se representa y comunica.

Siendo integrantes del tejido social, las estudiantes participan en la dinámica de las prácticas letradas periodísticas; de manera consciente o inconsciente interactúan diariamente con la información noticiosa. Ellas seleccionan una muestra de textos de la prensa escrita o digital y conforman un corpus de noticias a ser puestas en análisis para identificar los tópicos sociales relevantes referenciados.

Reportar las noticias relevantes es una opción formativa cuya intención didáctica es mostrar las interrelaciones entre una realidad vivenciada (como hecho real) y una realidad verbalizada (como hecho textual). Esta relación es formativamente clave para una didáctica crítica del lenguaje porque la conciencia del estudiante debe discernir que la relación entre hecho real y hecho textual no es de fiel reflejo: los textos no son representaciones exactas de la realidad.

Por lo tanto, si bien los hechos problemáticos acontecen en la realidad, lo interesante en una didáctica crítica del lenguaje es comprender *cómo* esos hechos problemáticos son presentados en los espacios del discurso periodístico:

- ¿Son mostrados tal cuales o su mostración es manipulada?
- ¿Los textos periodísticos dicen todo lo que tienen que decir, o hay algunas cosas que *sí* las dicen y otras cosas que *no* las dicen, las silencian?
- En la presentación y narración de las noticias: ¿se reproducen los estereotipos sociales, o se toman posiciones transformadoras ante ellos?



<https://elcomercio.pe/peru/ministerio-publico-gobernadores-de-loreto-ancash-y-lima-son-las-autoridades-regionales-con-mas-investigaciones-por-presuntos-actos-corrupcion-nnpp-noticia/>



<https://larepublica.pe/sociedad/2020/11/21/la-libertad-capturan-sujeto-buscado-por-violacion-sexual-contra-menor-lrnd/>



<https://larepublica.pe/mundo/2020/11/22/mision-de-la-onu-la-pnp-sigue-negando-las-violaciones-de-derechos-humanos/>



<https://larepublica.pe/sociedad/2020/08/25/carabayllo-roban-s-30000-a-padre-de-familia-tras-retirar-dinero-del-banco-video/>



<https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/el-problema-es-el-machismo-por-marlene-molero-noticia/>



https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/violencia-machista-pandemia-no-cura_1_6664016.html

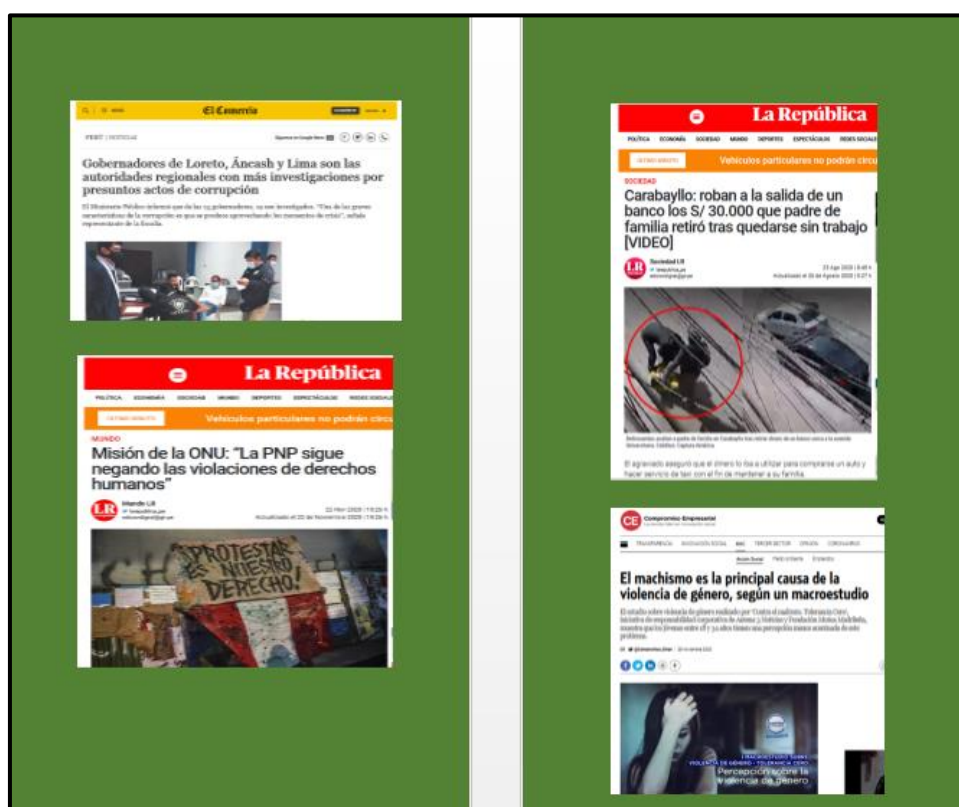


https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/violencia-machista-pandemia-no-cura_1_6664016.html

Las noticias reportadas ingresan en un proceso de organización y agrupamiento según los temas y problemáticas que tratan. La presencia de una problemática social en la escuela a través de las noticias reportadas y organizadas, activa la disposición curricular de los *enfoques transversales* (MINEDU, 2016), que *apuntan hacia la acción de los valores y actitudes en las prácticas comunitarias reales y efectivas en que participan los distintos sujetos educativos*. Las noticias se organizan en una *carpeta de noticias*, que reúne con criterios clasificatorios los textos documentados. La carpeta permite disponer de una base de datos aptos para el análisis y la autorreflexión (Rodríguez, 2002, p. 1). Mediante las noticias, las estudiantes contactan con una manera de representar la realidad, dialogan y deliberan acerca de la manera de referirla. Pedagógicamente, en esta actividad las estudiantes realizan acciones clasificatorias y organizativas de las noticias reportadas.

Figura 23

Muestra de Carpeta de noticias



B) Estrategia de análisis

Desempeño interpelativo crítico

Examina situaciones sociales.

El análisis de la información es un modo de investigación, su objetivo es captar, evaluar, seleccionar y sintetizar mensajes implícitos en el contenido de los documentos, a partir del examen detallado de sus significados, en relación con un problema determinado. El análisis favorece la “toma de decisiones” y el “cambio en el curso de las acciones y de las estrategias”. El análisis es el “instrumento por excelencia” de la gestión de la información (Dulzaides y Molina, 2004, p. 19).

El análisis de las noticias reportadas se realiza colaborativamente, las estudiantes construyen juntas un resultado de estudio, conjugan “esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que permitan lograr de manera consensuada las metas establecidas” (Revelo-Sánchez et al., 2018, p. 117). Las versiones periodísticas recopiladas se socializan y ponen en común con la exposición y la conversación, toda el aula genera una mirada global del corpus de textos registrados y da lugar a una didáctica interactiva centrada en el discurso periodístico. Todas las noticias recogidas y clasificadas son informadas para ser decantadas. La mirada crítica requiere centrar la atención en aquello que se considera central en un conjunto de datos.

McLaren, 1989 (cit. en Giroux y McLaren, 1998) considera que los discursos se institucionalizan y se guían por prácticas discursivas referidas a “reglas históricas anónimas que orientan lo que puede ser dicho y lo que no puede ser dicho”. La noticia, siendo discurso, también se sujeta a dichas reglas, no todo lo dice, hay muchas cosas que calla.

De igual modo, aquello que dice lo hace estratégicamente, de una cierta manera, atendiendo a su intención social comunicativa (p. 149).

En la noticia se refieren acciones, sujetos e interacciones, presentados textualmente de un determinado modo: formas y procedimientos léxicos (significados conceptuales), gramaticales (significados formales), tamaño, color y estilo de letra, fotografías que acompañan el texto escrito, ubicación de la noticia en un sector del periódico. Estos aspectos son indicativos de la manera en que se comunican periodísticamente los hechos.

DOCENTE: Socialicemos las noticias que han recopilado.

ESTUDIANTE A: ¿Qué noticia trajiste?

ESTUDIANTE B: Bueno, mi titular es *“exigieron detener la violencia de género”*.

ESTUDIANTE C: Mi noticia dice que *“en Argentina matan a una mujer cada 30 horas por violencia”*.

ESTUDIANTE A: Mi noticia es sobre *“terror en Lima”*.

ESTUDIANTE D: Mi noticia escogida fue que *“hay 400 casos de corrupción incluidos los ministros”*.

ESTUDIANTE E: La mía es sobre *“una vida aparentemente normal de una chica violada”*.

DOCENTE: Según lo presentado: ¿quiénes *“exigieron”*?, ¿qué es *“la violencia de género”*?, ¿qué significa el dato estadístico: *“cada 30 horas”*?, ¿por qué usa la palabra *“terror”* para referirse a *“Lima”*? Del mismo modo: ¿qué significa el otro dato estadístico: *“400 casos de corrupción”*? ¿Qué otras preguntas se pueden generar acerca de las noticias presentadas?

El análisis de las noticias reportadas es el soporte de datos para la identificación de tópicos recurrentes, según el criterio de relevancia social, desde la perspectiva del consenso estudiantil. El análisis demanda, según se ha dicho, la separación de tópicos, actores sociales, sucesos, modos de hacer, maneras y estilos de decir, formas de presentar los acontecimientos, estrategias y recursos en la narración noticiosa.

DOCENTE: Ahora, examinen y relacionen las noticias y elijan las que tiene temas recurrentes.

ESTUDIANTE A: ¿Qué noticias son recurrentes?

ESTUDIANTE B: Bueno, yo sugiero que la violencia hacia la mujer: *“La Libertad: capturan sujeto buscado por violación sexual contra menor”*.

ESTUDIANTE A: En la actualidad las mujeres seguimos expuestas a muchas situaciones de violencia, en su trabajo, en su situación sentimental, en su familia, etc. De manera que va a repercutir en su comunidad: *“ha causado zozobra en la provincia de Ascope”*.

ESTUDIANTE C: En lo que a mí respecta, mi noticia es sobre el machismo y feminismo: *“El problema es el machismo”*.

ESTUDIANTE B: La violencia machista es una tragedia en la sociedad porque es un riesgo repetitivo se daba la pérdida total de protección a la mujer, donde se ve impulsado por estereotipos, injusticias que trae consecuencia como psicológicos, físicos de parte del varón hacia la mujer. Las noticias dicen: *“Una mujer en el Perú debe ser sumisa y ceder a fin de evitar discusiones en el hogar”*. *“Señalamos tanto a las mujeres como causantes de la violencia que sufren que el 44% de nosotros piensa que una mujer que se viste provocativamente está buscando que la acosen sexualmente”*.

ESTUDIANTE D: Mi noticia escogida fue sobre inseguridad ciudadana: *“Carabayllo: roban a la salida de un banco los S/ 30.000 que padre de familia retiró tras quedarse sin trabajo”*.

ESTUDIANTE B: Creo que son casos que pasan día a día en nuestras localidades, esto se evidencia en los altos índices que lo muestran como un problema recurrente en la sociedad trayendo como consecuencia muertes, miedo por parte de los ciudadanos al momento de desplazarte, por ello debe establecer adecuadas normas. Por ejemplo, dicen: *“Los delincuentes huyeron del lugar cuando alcanzaron su objetivo”*, *“Fue tan fuerte ese vivir que ya solo di el dinero, pensé en mi familia”*, *dijo en América Noticias”*.

Según sus áreas temáticas, las noticias son objeto de reflexión a partir de los datos con que refieren la realidad. Por ejemplo:

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Interpelación: análisis		



<https://www.uchile.cl/noticias/119492/columna-de-opinion-violencia-machista-en-chile>

1. ¿Qué es un “crimen pasional”?

.....

.....

2. ¿Qué rol jugaron “el amor” y “los celos” en el crimen?

.....

.....

3. ¿Quién personifica “el amor” y “los celos”? ¿Por qué?

.....

.....

4. ¿Qué significa el fondo negro del titular?

.....

.....

5. En las fotografías, ¿cómo se representa al varón? ¿cómo se representa a la mujer?

.....

.....

6. “El amor y los celos matan”, ¿es una expresión machista? ¿Por qué?

.....

.....

EL MUNDO España Opinión Economía Internacional Deportes Cultura Tv Papel Más Suscríbete

< España | Madrid

PREMIER En vivo: Manchester City vs Bournemouth.
MADRID • El asesino de la mujer de Rivas tenía una orden alejamiento

Una mujer muere por violencia machista en Rivas y se investiga otro caso en el barrio de Hortaleza

154 Comentarios



Foto: EFE | Video: Atlas

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.pikaramagazine.com%2F2017%2F12%2Fmachismo-y-medios-lo-peor-de-2017%2F&psig=AOvVaw3YqyA1omS8pHdhIK-w7fVx&ust=1612652925082000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCJCbvND40-4CFQAAAAAdAAAAABAK>

Interrogación: *¿Cómo se relaciona la “violencia” con el “machismo”?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CE Compromiso Empresarial La revista líder en innovación social

TRANSPARENCIA INNOVACIÓN SOCIAL RSC TERCER SECTOR OPINIÓN CORONAVIRUS

Acción Social Medioambiente Empleados

El machismo es la principal causa de la violencia de género, según un macroestudio

El estudio sobre violencia de género realizado por 'Contra el maltrato. Tolerancia Cero', iniciativa de responsabilidad corporativa de Antena 3 Noticias y Fundación Mutua Madrileña, muestra que los jóvenes entre 18 y 34 años tienen una percepción menos acentuada de este problema.

CE @Compromiso_Empor 18 noviembre 2022

f t in +



https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/violencia-machista-pandemia-no-cura_1_6664016.html

Interrogación: *¿Por qué el “machismo” se asocia con la “violencia de género”?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C) Estrategia de tematización

Desempeño interpelativo crítico

Tematiza situaciones sociales.

La tematización organiza “elementos en relación semántica dentro del discurso, de tal modo que su disposición, en una cierta estructura, pueda definir el tópico o tema del discurso” (Caamaño, 2019, p. 132). A partir del primer análisis interpelativo, se sintetizan las noticias en sectores temáticos (tópicos sociales), para los cuales se proponen interrogaciones problematizadoras:

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Interpelación: tematización		

¿Cuáles son los grandes temas que se detectan en las noticias recopiladas?

Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3	Tópico 4
.....
.....

¿Por qué se opta por el Tópico 1?

.....

¿Por qué se opta por el Tópico 2?

.....

¿Por qué se opta por el Tópico 3?

.....

¿Por qué se opta por el Tópico 4?

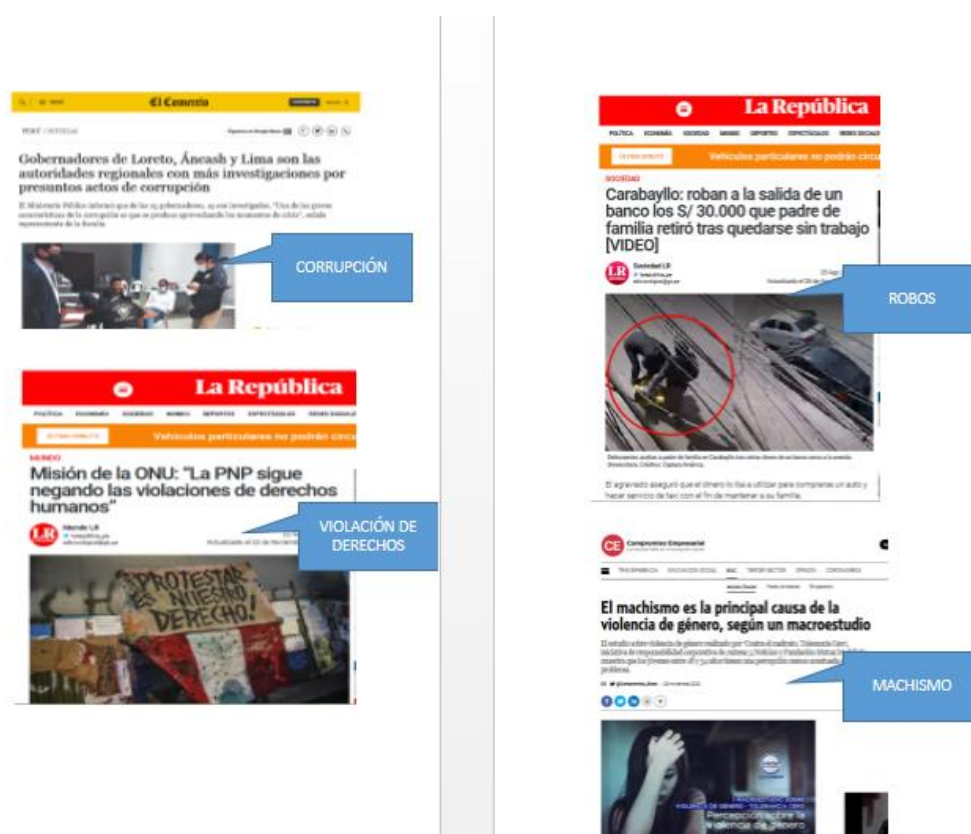
.....

Tópico elegido:

.....

Según Van Dijk (1992), no es fácil explicar la reconstrucción teórica del proceso de tematización. “El tópico tiene la función cognoscitiva concreta de seleccionar una unidad de información o concepto desde el conocimiento” (Caamaño, 2019, p. 137). “El tema indica al lector cuál es el asunto del discurso y puede expresarse a través de una palabra o un sintagma” (Aulls, 1978, cit. en Valencia p. 19). El tema es el asunto del texto: *¿De qué trata?*

Figura 24
Evidencia de tópicos sociales en las noticias



El tópico elegido ha de tener relación con las transversalidades curriculares de la escuela básica. Para esta propuesta, se elige el *machismo*, tópico que plantea una problemática sociocultural asociada con la transversalidad de *igualdad de género*, según la cual los varones y mujeres tienen los mismos derechos, potencialidades y oportunidades para

su propio desarrollo, y las diferencias que los separan obedecen a criterios sociales discriminadores que se han de irse transformando a partir de la toma de conciencia y acción ciudadanas.

La selección del tópico es el punto de llegada de la primera secuencia didáctica y el punto de partida de la segunda secuencia didáctica: *leer*. En la segunda secuencia se lee el tópico servido por la primera secuencia.

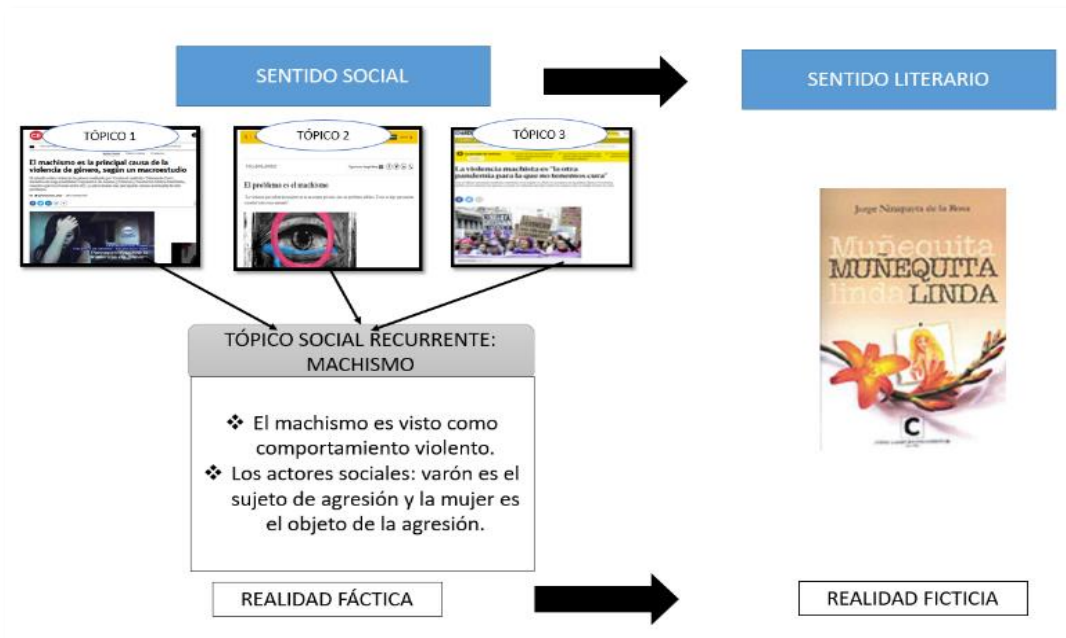
La lectura crítica sitúa el tópico en el territorio de otro género discursivo. La enseñanza crítica del lenguaje pretende hacer tomar conciencia de como una misma realidad diversifica sus modos de construcción cuando es textualizada y discursivizada. Así ocurre con el machismo (una realidad), que puede ser construido periodísticamente (discurso periodístico = fáctico) y literariamente (discurso literario = ficticio). Formativamente, las dos construcciones expanden las potencialidades cognoscitivas de las estudiantes, les dan la posibilidad de indagar por qué ocurren esos procesos, quiénes están detrás de esos modos distintos de representar los hechos, con qué intenciones lo hacen y qué estrategias utilizan para lograr satisfactoriamente esas intenciones.

En la primera secuencia didáctica, el machismo es representado periodísticamente, mediante las noticias. Las estudiantes ingresan a una versión del machismo registrada en los actos violentos que instauran y distribuyen posiciones para actores sociales que desempeñan roles de sujetos violentos (agresores) y sujetos violentados (agredidos). Las prácticas machistas se configuran periodísticamente.

La noticia aporta una “realidad fáctica”, pero mediada por la mirada del sujeto enunciador de la noticia. Desde esa realidad fáctica, se pasa a la “realidad ficticia”, expresada en una versión literaria que facilite a las estudiantes ingresar en los sentidos comunicados de un cuento y tomar posición personal o grupal sobre el tópico machista.

Figura 25

Síntesis de la representación periodística y literaria del tópico social machismo



3.2.1.5.2. Secuencia 2: Toma de posición personal (leer).

Después de la interpelación de la realidad social en los textos periodísticos y de la selección del tópico social recurrente y relevante, la segunda secuencia consiste en situar el tópico en otro espacio de representación textual, esta vez, en el texto literario, en el cuento “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta, una construcción narrativa a ser leída críticamente utilizando intertextos y contextos. ¿Tiene presencia el machismo en el cuento de Ninapayta? ¿Es un tópico central o accesorio? ¿Cómo está representado? ¿Es posible una lectura crítica del contenido de cuento, que tenga como eje el tópico machista, y que dé acceso a los implícitos representados?

Estrategias didácticas de toma de posición personal

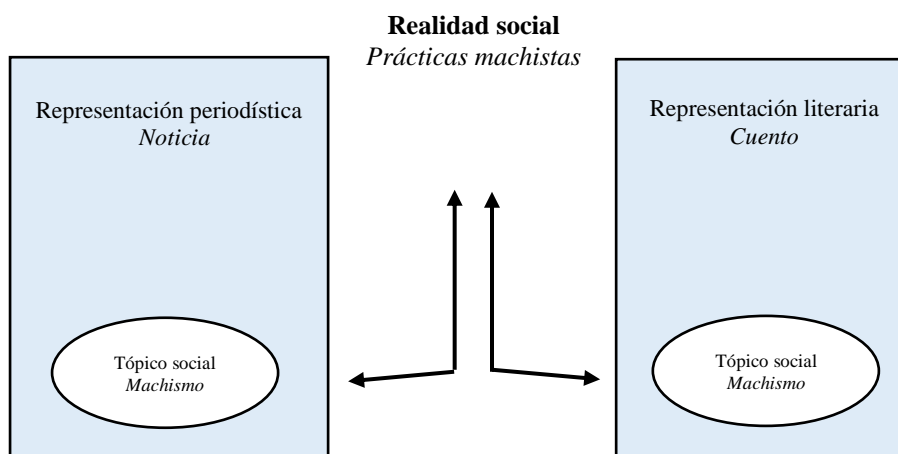
- *Estrategia de contextualización*
- *Estrategia de identificación*
- *Estrategia de discusión.*

La lectura del cuento se orienta didácticamente a captar las construcciones simbólicas que se entretajan en el texto respecto al “género”, su articulación con los contextos representados y sus tensiones ideológicas, discursivas, acerca de las cuales la estrategia busca educar “comunicativamente” la toma de posición crítica de las estudiantes.

La decisión pedagógica de elegir el cuento “Muñequita linda” se respalda en que la historia narrada refiere acciones en que participa y discurre la mujer en el rol de “objeto”, “cosificada”, mostrada como un “algo” que genera y desdobla experiencias de placer, deseos, fantasías y posesión por parte de un grupo de varones adultos mayores. La propuesta formativa busca insertar a las estudiantes en las prácticas críticas desde la toma de posición frente a tópicos sociales.

Figura 26

El tópico social machista: del espacio de la noticia al espacio del cuento (género literario)



El núcleo formativo es la lectura crítica del texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta. Desde la lectura crítica del cuento se extenderán la oralidad crítica (debate) y la escritura crítica (ensayo problema-solución).

Presentación del texto objeto de lectura

La presentación del texto consiste en señalar su título, su autor (Jorge Ninapayta de la Rosa), año (2000), lugar (Lima) y editorial (Jaime Campodónico), sus datos de publicación; se puntualiza que *Muñequita linda* es, a la vez, el nombre de un libro de cuentos y de un cuento incluido en este libro. Se explica las razones de la elección de dicho cuento como objeto de lectura. En la mediación hacia la toma de posición crítica, se proponen las estrategias de *contextualización*, *identificación* y *discusión*. Las referencias editoriales de la presentación se enlazan con la primera estrategia: contextualización.

Figura 27

Jorge Ninapayta de la Rosa



Nota. Obtenido de <https://www.google.com/search?q=Jorge+Ninapayta+de+la+Rosa>

Figura 28

Libro de cuentos *Muñequita linda*



Nota. Obtenido de <http://www.librosperuanos.com/libros/detalle/3876/Munequita-linda>

Jorge Ninapayta de la Rosa (Nazca, 1957 - Lima, 2014) fue un escritor especialmente “sensible y dotado para la reflexión sobre los límites entre la ficción y la vida, sobre los alcances que tiene la buena literatura para desvelar aspectos particulares de la condición humana” (Díaz, 2017, p. 5).

Muñequita linda es considerado como “el mejor libro de cuentos” del año 2000, y “uno de los mejores de la década del noventa”. Jorge Ninapayta supo esperar pacientemente para mostrar en su primer libro “madurez y calidad literarias” (Díaz, 2017, p. 6). Respecto al cuento “Muñequita linda”, homónimo del título del libro, se dice:

El contexto de la narración es un miserable bar, donde se escucha y recuerda una muñeca inflable. Esta ridícula historia referida con un lenguaje popular y almibarado trata de atenuar lo triste y desolador de la narración: la historia de cuatro viejos que padecen una vida de miseria y soledad en ambientes aún más ruines. La irrupción de Muñeca en sus vidas, y también en la del barrio, ha traído un lapso de felicidad que tras la “muerte” de esta parece haber recobrado para siempre su estatura miserable (Díaz, 2017, p. 160).

Formativamente, se asume que la trama del cuento “Muñequita linda” es apta para examinar la configuración de las percepciones, valoraciones y comportamientos de género, pues una “muñeca” referencia a una mujer, convertida en objeto de deseo irrealizable (inflable), desde la mirada de cuatro sujetos varones de edad avanzada. La mujer ocupa el espacio de lo masculinamente anhelado.

A) Estrategia de contextualización

Desempeño lector crítico

Sitúa el texto en el contexto sociocultural de partida.

El contexto de producción aporta la situacionalidad del texto inferida en la relación texto-contexto. El contexto da una base importante de información para comprender y tomar posición en lo que se lee (Morales, 2012, p. 26). Según Cassany y Catellá (2010), comprender es posicionarse (pp. 361-363), y en la línea de la literacidad crítica, ambos autores dicen que el lector “sitúa el texto en el contexto sociocultural de partida, reconoce y participa en una práctica discursiva, calcula los efectos que causa un discurso en una comunidad, o en uno mismo” (pp. 369-370).

La contextualización es necesaria para elaborar una opinión propia y formular juicios valorativos críticos (Morales, 2012, p. 29), su rol es relacional, conduce a leer los textos no como objetos autónomos desligados de redes de significación propias de otras esferas socioculturales, dinamiza la comprensión de los textos, hacer verlos como un fluir de maneras complejas de entender y sentir el mundo. La contextualización extiende mirada de las significaciones textuales y las sitúa como contenidos que forman parte de las formas de pensar de actores sociales históricamente situados.

Acerca de “Muñequita linda”, se explica su contexto siguiendo las referencias de la historia narrada, el autor, su época, la tendencia literaria en que toma lugar el cuento. Asimismo, se destaca la presencia del tópico de *la mujer como objeto*, figurada en una “muñeca” que satisface los deseos y sensibilidades de un grupo de varones ancianos. Este tópico establece el enlace con los resultados de lectura de noticias.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Contextualización		

¿De qué trata el cuento?

“Muñequita linda” es el título de la colección de cuentos, pero su vez es el cuento más importante del libro, donde “cuatro viejos comparten en sus momentos de soledad una misma muñeca inflable que les prodiga amor y calor humano en el otoño o invierno de sus vidas. Sin embargo, la vida de los viejos no puede ser más miserable: habitan en casuchas alquiladas, están jubilados de empleos anodinos, perciben sueldos misérrimos, sufren de diferentes enfermedades y —excepto Muñeca— los suyos los han abandonado” (Ruiz, 2003, p. 4).

Interrogación: ¿“Muñequita linda” hace referencia a “la mujer”? ¿A qué tipo de mujer?
¿Por qué la mujer es “muñeca”?

.....

¿En qué línea creativa se ubica el autor?

Ninapayta es un escritor importante entre los años 1950 y 1960, y como tal, se engloba bajo el nombre de “Generación del desencanto”. Según Niño de Guzmán, “hay un pesimismo dominante en la mayoría de relatos de los autores de esta generación, el cual es un reflejo del sentimiento de frustración y desilusión de la época que les tocó vivir”. Dice Niño de Guzmán: “los nuevos cultores del género breve prefieren explorar la conciencia, indagar en los destinos individuales, analizar los comportamientos humanos en un mundo caracterizado por la incomunicación y el aislamiento” (Niño de Guzmán, 1987, p. 8, cit. en Díaz, 2016, p. 95).

Interrogación: ¿“Por qué Ninapayta pertenece la “Generación del desencanto”? ¿Por qué su “pesimismo”? ¿Por qué su escritura indaga la conciencia? ¿Qué ocurre en la conciencia de los personajes ancianos?

.....

Habría que señalar, Ninapayta hará “burla de los capitalinos que tratan de remedar un modo de vida definitivamente caduco. Con “Muñequita linda” el narrador ha llegado al esperpento y la burla ácida” (Ruiz, 2003, p. 6).

Interrogación: ¿“Por qué Ninapayta hace burla de los capitalinos? ¿Participan “varones caducos” y “mujer objeto”?

.....

B) Estrategia de identificación

Desempeño lector crítico

Identifica el propósito del discurso y la ideología del autor.

La estrategia de identificación se orienta hacia la comprensión del propósito del discurso (qué busca hacer el texto en la vida social) y la ideología del autor (qué sistema de ideas se comunica e intenta posicionar como fuerza social de un grupo social ante otros grupos sociales, qué dice y qué calla el texto). Estas dimensiones son abordadas aquí en la lectura literaria, en que el propósito del texto está mediado por procedimientos y efectos estéticos: ¿Cuál es el propósito del narrador de “Muñequita linda”: mostrar la soledad de los viejos jubilados, llamar la atención acerca del decaimiento emocional asociado a los avances indetenibles de la edad, ironizar acerca de los comportamientos sociales de una clase social limeña de una época? La identificación inicia con la secuenciación de la historia narrada, sigue con la marcación de los datos explícitos claves que discurren en la forma y contenido del cuento; continúa con la *compresión* de la información del texto a partir de los datos marcados; llega a la inferencia del propósito del cuento y la ideología representada (Cassany, 2008, cit. en Ministerio de Educación, 2015, p. 30).

- ***Secuenciación del relato***

El cuento narra una historia, acciones que pasan de un estado a otro, en una sucesión de transformaciones. La identificación de las secuencias narrativas es una

operación analítica necesaria para la comprensión global del texto mediante los detalles textuales. ¿Cuáles son las secuencias de “Muñequita linda”? Se opta por una secuencia mostrativa de la “lógica natural” de la historia

“Muñequita linda”

1ª secuencia: La adquisición de Muñeca.

2ª secuencia: El certamen de belleza.

3ª secuencia: Los días de Muñeca y los ancianos en el barrio.

4ª secuencia: La muerte de Muñeca y la soledad de los ancianos.

Cada secuencia es rotulada y expuesta brevemente en su contenido: *qué narra*.

La rotulación de las secuencias sintetiza el contenido del relato. Las estudiantes disponen de una ruta de contenido organizada en bloques narrativos que facilita su actividad lectora analítica. La expresión del contenido de las secuencias resume cada momento narrativo. Las estudiantes abrevian la historia, secuencia a secuencia, inician su conocimiento del cuento captando la trama identificada en la secuencialidad narrativa.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Secuenciación		
1ª secuencia:		<i>¿De qué trata?</i>
La adquisición de Muñeca	
[Rotulación]	
2ª secuencia:		<i>¿De qué trata?</i>
El certamen de belleza	
[Rotulación]	
3ª secuencia:		<i>¿De qué trata?</i>
Los días de Muñeca y los ancianos en el Barrio	
[Rotulación]	
4ª secuencia:		<i>¿De qué trata?</i>
La muerte de Muñeca y la soledad de los ancianos	
[Rotulación]	

- **Marcación de los elementos recurrentes**

En cada secuencia del cuento se señalan las “reiteraciones” que dan relieve a ciertos procedimientos de forma y elementos de contenido. Se selecciona los aspectos recurrentes, identificando selectiva y estratégicamente un conjunto de datos textuales que son insumo informativo en el proceso constructivo del sentido inferido. Los elementos recurrentes se marcan siguiendo el desarrollo secuencial narrativo. Por ejemplo:

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Marcación de elementos recurrentes		

1ª secuencia: La adquisición de Muñeca

[...] “Muñeca había llegado al país dentro del maletín de piel de cocodrilo de un contrabandista panameño que venía de Miami. En una kermés en favor de los enfermos de la Asociación de Ex Combatientes del Cuarenta, Marcos había oído el comentario: el contrabandista ofrecía **“una hembra de primera, de las fácilmente inflables”**, traída de Estados Unidos nada menos ese gran país” [...] “Este le dijo que **Muñeca era de un material que ya no se usaba**, porque justo después de ella se prohibió su libre comercialización, para usarlo sólo en la fabricación de **trajes para astronautas de la NASA**. Habló maravillas de Muñeca, de sus bondades, de sus costumbres; pero lo que más convenció a Marcos fue el **rostro perfecto y las formas finas de ella. Se enamoró sin remedio**”. [...] “**Toquen, toquen**”. Los viejos tocaron con dedos trémulos y —“sí, sí, claro”— sintieron que **adentro latía un corazón amoroso**, mientras afuera resplandecía ese rostro, esos ojos y esa boca siempre a punto de hablar. [...] La trajeron en una caja de cartón plastificado de **30 x 30 cm**”. [...]

2ª secuencia: El certamen de belleza

“La noche del **concurso de belleza**, el centro de la ciudad estuvo más iluminado que de costumbre porque el gobernador iba a presidir el certamen. **El amplio auditorio de Radio Central** terminó por repletarse de invitados, políticos y periodistas a eso de las nueve. La gente —sobre todo la que no asistió— contaría después que hasta los vecinos de otros barrios siguieron, aplaudiendo y dando vivas, el carro alegórico donde al final se retiró la **triumfadora Muñeca, flanqueada por sus damas de honor**. La noche de ese día —desconcertada por el alcohol efusivo y la música incansable— perdió el paso y duró casi lo que tres noches en **Barrio Bajo**, en medio de fiestas en la municipalidad y en las calles [...] Marcos y los otros tres varias veces habían debido hacer frente a punta de escobazos a

varios viejos de **Barrio Acero** quienes, ayudados por una sarta de maleantes, sifilíticos, tuberculosos, lúmpenes y sidosos pretendían dejar establecido que la **Nanette era superior cuando se trataba de dar amor a los desvalidos**. ¡Habrás visto! ¡Pero cómo se iba a comparar esa meretriz de plástica bajeza con la **Muñeca de ellos!** La Nanette, en la actualidad, era ya **sólo un despojo pintarrajea** que arrastraba sus años otoñales entre viejos alcohólicos y drogadictos”.

3ª secuencia: Los días de Muñeca y los ancianos en el Barrio

*“Los días que a **Muñeca le tocaba vivir con Marcos**, los vecinos de **Virú** oían brotar incansable, ya de día o ya de noche, el mismo bolero afilado por la aguja del tocadiscos Nordmende. ¡Y no necesitaban entrar en la imprenta, doblar hacia la derecha por el pasadizo, subir los ochenta y dos escalones de mármol gastado y llegar a la habitación de él para saber que estaba **bailando con Muñeca**, “chic tu chic”, su **cara perdida** entre los **cabellos rubios**, apretando la cintura —¡ay!, ya no tan estrecha como cuando era más joven— e insistiendo con la **rodilla pecaminosa** entre las piernas siempre núbiles de ella. Hasta que en algún momento, si era de noche, la luz de las bombillas se desmayaba en sombras púdicas (Muñeca nunca gustó de los escarceos amorosos a plena luz). **La siguiente semana, ella la pasaba con otro de los cuatro viejos**.*

*Hasta los vecinos de otras calles, como los de Espaderos y Mariquitas, aseguraban oír la música, que se esparcía por sobre los techos poblados de trastos, como si alguien sacudiera la mugre de sus frazadas, y al final **todos quedaban con el alma despeinada por una vaga desazón**”.*

4ª secuencia: La muerte de Muñeca y la soledad de los ancianos

*“CUANDO **Muñeca** murió —por completo y de la noche a la mañana—, el barrio pareció recobrar para siempre su **estatura miserable**, y la gente que empezó a salir por las noches a fumarse un cigarrillo solía mantener siempre la cabeza abandonada al **desconsuelo** [...] Luego volvían a dejar sus miradas colgadas de la ventana de la habitación del viejo Marcos, en los altos de la imprenta, donde oficiaba de guardián, y desde donde volvía a derramarse **la música del tocadiscos: “Muñequita linda... de cabellos de oro... de dientes de perlas... labios de rubí...”**. Pero **la vida ya no era igual**, no, ya no tenía la consistencia flexible de los días capaces de ser vividos, pues una porción intrusa como de **leche agria** había terminado por estropearlos. [...] Ni bien Muñeca dejó este mundo, **los cuatro viejos se dedicaron a buscar un ataúd adecuado**. Visitaron las diversas funerarias que recorren la avenida Mayorazgo, frente a la Morgue Central. **Pero no hallaron un ataúd barato y decente**. [...] **Marcos** y **Cleto** iban adelante, **Rómulo** y **el inconsolable Lucio**, quien no cesaba de llorar, seguían atrás. Iban con el ataúd en hombros, muy lentamente debido a la exigencia de las circunstancias y sobre todo a la incertidumbre de sus piernas”.*

Aquí, una muestra de marcación, en detalle, en la *secuencia 4*:

Muñequita linda

“CUANDO **Muñeca** murió —por completo y de la noche a la mañana—, el barrio pareció recobrar para **siempre su estatura miserable**, y la gente que empezó a salir por las noches a fumarse un cigarrillo solía mantener **siempre la cabeza abandonada al desconsuelo**. Así pues, los vecinos de la tercera cuadra de la calle Virú se detenían en la puerta de sus casas, se saludaban con movimientos de cabeza, mientras **miraban indiferentes** cómo el olor espeso de las frituras pasaba flotando en jirones, estirándose desde los negocios de las vivanderas cerca del Parque Botánico. Luego volvían a dejar sus **miradas colgadas** de la ventana de la habitación del **viejo Marcos**, en los altos de la imprenta, donde oficiaba de guardián, y desde donde volvía a derramarse la **música del tocadiscos: "Muñequita linda... de cabellos de oro... de dientes de perlas... labios de rubí..."**. Pero la vida ya **no era igual**, no, ya **no tenía la consistencia flexible de los días capaces de ser vividos**, pues una porción intrusa como de leche agria había terminado por estropearlos. **La tarde anterior, los cuatro viejos jubilados con Marcos a la cabeza, habían ido a enterrar a Muñeca. "Muñeca, Muñeca" (su nombre aún rebotaba insistencia en cualquier conversación de los vecinos). El amor que ella les había repartido en partes iguales a los cuatro hubiera alcanzado hasta para un regimiento de solitarios; pero ellos tenían su orgullo y nunca quisieron compartirla con nadie más.**

Los días que a **Muñeca** le tocaba vivir con **Marcos**, los vecinos de Virú oían brotar incansable, ya de día o ya de noche, el mismo bolero afilado por la aguja del tocadiscos Nordmende. ¡Y no necesitaban entrar en la imprenta, doblar hacia la derecha por el pasadizo, subir los ochenta y dos escalones de mármol gastado y llegar a la habitación de él para saber que **estaba bailando con Muñeca**, “chic tu chic”, su cara perdida entre los cabellos rubios, apretando la cintura — ¡ay!, ya no tan estrecha como cuando era más joven— e **insistiendo con la rodilla pecaminosa entre las piernas siempre núbiles de ella**. Hasta que en algún momento, si era de noche, la luz de las bombillas se desmayaba en sombras púdicas (**Muñeca nunca gustó de los escarceos amorosos a plena luz**). **La siguiente semana, ella la pasaba con otro de los cuatro viejos.**

Hasta los vecinos de otras calles, como los de Espaderos y Mariquitas, aseguraban **oír la música**, que se **esparcía por sobre los techos poblados de trastos**, como si alguien sacudiera la mugre de sus frazadas, y al final todos quedaban con el alma despeinada por una vaga desazón. **Los cuatro viejos habían ido a enterrar a Muñeca en el cementerio Baquijano y Carrillo, del Callao. Antes, la habían velado en esa habitación de los altos de la imprenta. Definitivamente, resultaron días difíciles para ellos y para todo el vecindario que aún recordaba la histórica contribución de Muñeca al encumbramiento de Barrio Bajo como un barrio realmente popular; pues ya no sólo quedó como distrito de antigua prosapia, de criollos jaraneros, de bardos y poetas, sino que pudo sumar a esos blasones el de **barrio de bellas féminas**. El título de Señorita Hermosura Nacional, celebrado trece años antes, se lo había traído ella prendido de sus caderas, su busto y su rostro angelical (¡eran tantas sus gracias!). Uno de los bardos locales había cincelado la proeza de Muñeca en versos de rancia estirpe musical que cantaban orgullosos los vecinos: "**Fémina de gracia sin par, que a Barrio Bajo supiste dar, blasón de galanura...**" (¡aquí rumor de voces, choque de vasos y estruendosos “salud”!).”**

[...]

El profesor de Lenguaje tiene como misión formativa enseñar a leer *el lenguaje* con que se construyen los textos, sus modos de narrar, los procedimientos, estrategias, recursos o estilo con que se elaboran las historias narradas. La marcación de recurrencias es una operación básica y decisiva en el proceso lector crítico porque introduce a las estudiantes lectoras en la selección y supresión de información, en la percepción y abstracción de aquello que va develando una especie de contenido subyacente en las entrelíneas y detrás de las líneas del texto que se lee.

- ***Organización de lo marcado.***

La información marcada como recurrencias formales y temáticas pasa a ser organizada en campos de significación, una organización que conforma otro nivel de textualización y que actúa como un “texto reescrito” por la mediación lectora, una reescritura aprehensiva que reúne lo “sustancial” del texto global. Por ejemplo, la organización puede seguir esta ruta:

Rotulación del sector organizado + muestra marcada + explicación de lo marcado.

Aquí la organización de lo marcado en la muestra anterior.

[Rotulación]

El barrio y la gente

[Muestra marcada]

“CUANDO ***Muñeca*** murió —por completo y de la noche a la mañana—, ***el barrio*** pareció recobrar para ***siempre*** su ***estatura miserable***, y ***la gente*** que empezó a salir por las noches a fumarse un cigarrillo solía mantener ***siempre la cabeza abandonada al desconsuelo***”.

(...)

“Luego volvían a dejar sus *miradas colgadas* de la ventana de la habitación del *viejo Marcos*, (...) Pero la vida ya **no** era igual, **no**, ya **no** tenía la *consistencia flexible de los días capaces de ser vividos*, pues una porción intrusa como de leche agria había terminado por estropearlos”.

(...)

“... y al final todos quedaban con el alma despeinada por una vaga desazón”.

[Explicación]

Se destaca el estado de ánimo del barrio (“*su estatura miserable*”) y de su gente (“*la cabeza abandonada al desconsuelo*”), tras la muerte de Muñeca: un cambio repentino (“*de la noche a la mañana*”), total (“*por completo*”), permanente (“*para siempre*”, “*mantener siempre*”). La vida se transformó, su consistencia se debilitó, se agrió (“*una porción intrusa como de leche agria había terminado por estropearlos*”). Los datos textuales reportan una atmósfera socioemocional de tristeza provocada por la muerte de Muñeca. Este vacío vital en la vida social y emocional revela la importancia de la existencia de Muñeca, su presencia asociada a la vitalidad del barrio y su gente.

La adjetivación metafórica de las *miradas colgadas* (“*miradas colgadas de la ventana de la habitación del viejo Marcos...*”) es otro modo de referir literariamente el estado de ánimo de la gente del barrio ante la muerte de Muñeca. La subjetividad impactada se trasluce en la mirada fija.

Con estos datos se muestra que la literatura es juego de lenguaje, intensidad figurada. La lectura crítica formativa ha de apuntar a relieves de los textos literarios: la fuerza de sus formas, de sus modos de decir.

Igualmente, la adjetivación metafórica del *alma* (“... y al final todos quedaban con el alma *despeinada por una vaga desazón*”), acentúa los estados de tristeza colectiva.

El cambio de estado de ánimo colectivo también está marcado por el negador “**no**”: “*la vida ya no era igual, no, ya no tenía...*” La negación es otro dato relevante en la construcción literaria de los estados de ánimo colectivos afectados.

[Rotulación]

Los cuatro viejos jubilados, Muñeca, la música

[Muestra marcada]

*Luego volvían a dejar sus miradas colgadas de la ventana de la habitación del viejo Marcos, en los altos de la imprenta, donde oficiaba de guardián, y desde donde volvía a derramarse la **música del tocadiscos: "Muñequita linda... de cabellos de oro... de dientes de perlas... labios de rubí..."** (...)*

*Los días que a Muñeca le tocaba vivir con Marcos, los vecinos de Virú oían **brotar incansable**, ya de día o ya de noche, el **mismo bolero afilado por la aguja del tocadiscos Nordmende**. ¡Y no necesitaban entrar en la imprenta, doblar hacia la derecha por el pasadizo, subir los ochenta y dos escalones de mármol gastado y llegar a la habitación de él para saber que **estaba bailando con Muñeca, “chic tu chic”, su cara perdida entre los cabellos rubios, apretando la cintura** —¡ay!, ya no tan estrecha como cuando era más joven— e insistiendo con la rodilla pecaminosa entre las piernas siempre núbiles de ella.*

*Hasta los vecinos de otras calles, como los de Espaderos y Mariquitas, aseguraban **oír la música, que se esparcía por sobre los techos poblados de trastos**, como si alguien sacudiera la mugre de sus frazadas, y al final todos quedaban con el alma despeinada por una vaga desazón.*

[Explicación]

Las marcas textuales indican que se entreteje una relación entre Muñeca y los viejos jubilados a través de la **música**. O que la música es el sonido armónico que marca el ritmo de las pulsiones eróticas de los viejos jubilados respecto a Muñeca. Una música que, al mismo tiempo, se convierte en dato de una época y lugar que deben ser inferidos por los lectores, con datos contextuales que aporten a situar los

hechos narrados en entornos sociales específicos: “bolero”, “tocadiscos”, “canción” (“*Muñequita linda... de cabellos de oro... de dientes de perlas... labios de rubí...*”), “baile” (“*estaba bailando con Muñeca*”, “chic tu chic”, su cara perdida entre los cabellos rubios, apretando la cintura —¡ay!”).

Se detecta toda una experiencia auditiva, musical, colectiva, que acompaña y se compenetra con las emociones de una generación de varones: “los vecinos de Virú oían brotar incansable, ya de día o ya de noche, el mismo bolero afilado por la aguja del tocadiscos Nordmende”; “hasta los vecinos de otras calles, como los de Espaderos y Mariquitas, aseguraban oír la música, que se esparcía por sobre los techos poblados de trastos”.

La música no solo es el indicio de una época, sino también es un dato de contenido que revela los ritmos interiores que origina Muñeca en las almas varoniles de los viejos jubilados. Muñeca es el objeto provocador de sensaciones intensas. La letra de la canción remarca esta condición, la mujer es eje textual, expuesta en su físico ante los ojos y emociones del varón, un físico femenino naturalizado: *cabellos* (de oro); *dientes* (de perla); *labios* (de rubí). La música, específicamente el bolero, legitima socialmente la relación sujeto-objeto que subyace en el vínculo de género varón-mujer. En “el bolero, el sujeto expresa sus deseos, en un discurso elíptico, con metáforas que remiten indirectamente a la sexualidad y al código del amor pasión. En el bolero la mujer se ve *concebida de maneras distintas*”. (De la Peza, 2009, p. 1).

[Muestra marcada]

El amor que ella les había repartido en partes iguales a los cuatro hubiera alcanzado hasta para un regimiento de solitarios; pero ellos tenían su orgullo y nunca quisieron compartirla con nadie más.

Hasta que en algún momento, si era de noche, la luz de las bombillas se desmayaba en sombras púdicas (Muñeca nunca gustó de los escarceos amorosos a plena luz). La siguiente semana, ella la pasaba con otro de los cuatro viejos.

... su cara perdida entre los cabellos rubios, apretando la cintura —¡ay!, ya no tan estrecha como cuando era más joven— e insistiendo con la rodilla pecaminosa entre las piernas siempre núbiles de ella.

[Explicación]

Dado que la relación erótica es entre cuatro viejos jubilados y una muñeca, el cuento refiere hechos que acontecen en la mente (psicológica) y en la mentalidad (antropológica) de los cuatro ancianos. En estos niveles de cognición social se elabora una representación de la identidad de la mujer, constituida como tal desde la percepción masculina: la mujer es construida como dadora de amor, alguien que “reparte el amor en partes iguales a los cuatro”, un amor potente que “hubiera alcanzado hasta para un regimiento de solitarios”. Las emociones de la mujer son convertidas en propiedades del varón, quien a partir de ello genera un sentimiento de orgullo, un valor masculino sustentado en la posesión: “ellos tenían su orgullo y nunca quisieron compartirlo con nadie más”. La mujer es un satisfactor de los deseos de los varones: “La siguiente semana, ella la pasaba con otro de los cuatro viejos”.

La posesión masculina de la mujer es figurada con las variantes de intensidad de la luz: “Hasta que en algún momento, si era de noche, la luz de las bombillas se desmayaba en sombras púdicas”, coligadas a los requerimientos emocionales de Muñeca: “Muñeca nunca gustó de los escarceos amorosos a plena luz”.

[Muestra marcada]

La tarde anterior, los cuatro viejos jubilados con Marcos a la cabeza, habían ido a enterrar a Muñeca. "Muñeca, Muñeca" (su nombre aún rebotaba insistencia en cualquier conversación de los vecinos).

Definitivamente, resultaron días difíciles para ellos y para todo el vecindario que aún recordaba la histórica contribución de Muñeca al encumbramiento de Barrio Bajo como un barrio realmente popular; pues ya no sólo quedó como distrito de antigua prosapia, de criollos jaraneros, de bardos y poetas, sino que pudo sumar a esos blasones el de barrio de bellas féminas.

El título de Señorita Hermosura Nacional, celebrado trece años antes, se lo había traído ella prendido de sus caderas, su busto y su rostro angelical (¡eran tantas sus gracias!).

Uno de los bardos locales había cincelado la proeza de Muñeca en versos de rancia estirpe musical que cantaban orgullosos los vecinos: "Fémina de gracia sin par, que a Barrio Bajo supiste dar, blasón de galanura..." (¡aquí rumor de voces, choque de vasos y estruendosos "salud"!).

[Explicación]

La mujer en su rol de objeto, satisfactor y propiedad pasa a ser un *bien público*, es un valor social que identifica y enaltece el capital simbólico de un barrio machista, Muñeca es tema habitual de conversación en la cotidianidad barrial varonil: “*su nombre aun rebotaba insistencia en cualquier conservación de los vecinos*”; ella le dio popularidad al barrio: “*resultaron días difíciles para ellos y para todo el vecindario que aún recordaba la histórica contribución de Muñeca al encumbriamiento de Barrio Bajo como un barrio realmente popular*”. El barrio transformó su identidad social a consecuencia de los atributos de Muñeca: “*pues ya no sólo quedó como distrito de antigua prosapia, de criollos jaraneros, de bardos y poetas, sino que pudo sumar a esos blasones el de barrio de bellas féminas*”. Se reproduce el tópico machista de destacar y calificar a los pueblos como *tierra de bellas mujeres*.

El título de belleza femenina (“*Señorita Hermosura Nacional, celebrado trece años antes*”) nuevamente deriva de la focalización social masculina en los rasgos físicos femeninos: “*sus caderas, su busto y su rostro angelical (¡eran tantas sus gracias!)*”. Los cambios sociales impuestos por Muñeca tienen rango de “proeza” y nuevamente la canción, la música (“*versos de rancia estirpe musical*”), legitiman y perennizan esa acción femenina: “*Fémina de gracia sin par, que a Barrio Bajo supiste dar, blasón de galanura...*” El ritual de los bebedores masculinos certifica y sentencia esa condición: “*¡aquí rumor de voces, choque de vasos y estruendosos 'salud'!*”

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario		
“Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Organización de “lo marcado”		
Tarea en equipos: Explicar los elementos marcados en cada secuencia narrativa.		

Secuencias

Marcación

Explicación

1ª secuencia:
La adquisición de Muñeca

“una hembra de primera, de las usada en ese material, tenía un calorcito bien rico, fácilmente inflables”
“Muñeca era de un material que ya no se usaba”
“pero lo que más convenció a Marcos fue el rostro perfecto y las formas finas de ella. Se enamoró sin remedio”,
““Toquen, toquen”. Los viejos tocaron con dedos trémulos y — “sí, sí, claro”— sintieron que adentro latía un corazón amoroso, mientras afuera resplandecía ese rostro, esos ojos y esa boca siempre a punto de hablar”
“La trajeron en una caja de cartón plastificado de 30x30 cm”.

El autor cosifica a la mujer atribuyéndole cualidades de un objeto que otorga placer. Muñeca estaba hecha de un material resistente similar al que se utilizaba para elaborar el traje de los astronautas. El anciano Marcos idealiza al objeto como un ser y se establece una relación sentimental entre ellos, desde el punto de vista psicológico eso se llama parafilia, es decir, se une un patrón de comportamiento sexual a un objeto. Muñeca adquiere todas las cualidades de una mujer de carne y hueso, encontraron el amor en ella. Se le atribuye las medidas perfectas de un objeto con características femeninas.

2ª secuencia:
El certamen de belleza

¿Qué se ha marcado?

.....

¿Qué explicación se da a lo marcado?

.....

3ª secuencia:
Los días de Muñeca y los ancianos en el Barrio

¿Qué se ha marcado?

.....

¿Qué explicación se da a lo marcado?

.....

4ª secuencia:
La muerte de Muñeca y la soledad de los ancianos

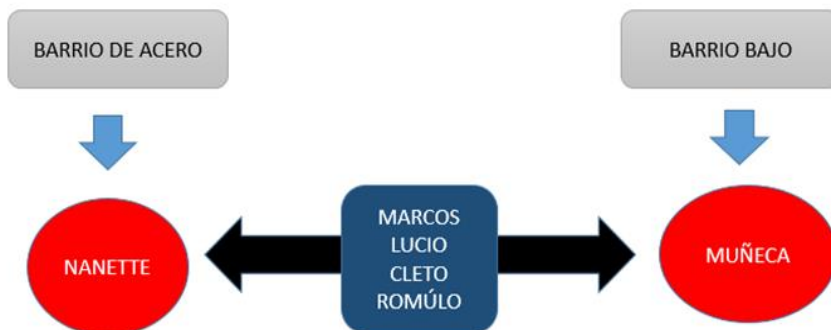
¿Qué se ha marcado?

.....

¿Qué explicación se da a lo marcado?

.....

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Organización de “lo marcado”		
<i>Tarea en equipos.</i> Observar y explicar el siguiente gráfico:		



... era ya sólo un despojo pintarrajeado que arrastraba sus años otoñales entre viejos alcohólicos y drogadictos.

“Nanette era de buena factura”

"Muñequita linda... de cabellos de oro... de dientes de perlas... labios de rubí...".

"una hembra de primera, de las fácilmente inflables",

.....

.....

.....

.....

.....

La organización de lo marcado es una estrategia de localización de la información relevante y significativamente clave para comprender los contenidos implícitos textuales y discursivos. La marcación es útil para derivar el *contenido organizado* aportado por las estudiantes lectoras, quienes identifican y entrelazan un sistema de explicaciones inferidas. A través de la estrategia de identificación, las estudiantes son capaces de captar la información implícita desde la información explícita detectada. La marcación da las pistas necesarias para inferir el sentido del texto, sus efectos discursivos, vía el “*propósito*” (para qué) y la “*ideología*” (qué).

El propósito del discurso

Toda la historia transcurre en torno a la relación de Muñeca y cuatro ancianos: una mujer-objeto-nueva y varones-personas-envejecidas. Según la secuencia, Muñeca:

1ª secuencia: Es adquirida por los ancianos.

2ª secuencia: Es condecorada por los ancianos.

3ª secuencia: Es utilizada por los ancianos.

4ª secuencia: Es sepultada por los ancianos.

Didácticamente, las estudiantes son puestas en relación con la información organizada, exploran en el conjunto informativo tomando como base los significados claves que han seleccionado y explicado. Para llegar al planteamiento del propósito y la ideología del autor, mediante la ruta es interrogativa, a fin de que se desarrolle el desempeño crítico propuesto. Las interrogaciones tienen que ver con aspectos que han sido marcados en las secuencias del cuento. Por ejemplo, se utilizarán las siguientes preguntas: *¿Se trata de una relación que ocurre en plano de los hechos o en el plano de la imaginación de los ancianos?* o *¿Es extraña la relación de los ancianos con muñeca?* Las respuestas a estas interrogantes nos ayudaran a identificar que pretende el autor y cuál es su intención comunicativa, para ello se necesitará obtener los elementos claves que se han marcado en el texto. Estos elementos corresponden al comportamiento de los ancianos.

Además, en esta actividad se encuentra otro esquema donde se puede ubicar el autor, lector, propósito y texto. Dentro de la parte del texto encontramos la pregunta *¿Cuáles son los elementos claves del texto que ayudan a deducir el propósito del autor?*

La lectura literaria ayuda abrir varias posibilidades para definir el propósito del texto, a continuación, se presentan ideas donde el cuento de “Muñequita linda” se convierte en un instrumento para hacer una crítica a la sociedad:

- a) El propósito del cuento podría ser mostrar de una manera inusual las condiciones del envejecimiento la cual podría dividirse en 2 partes, una vejez generacional (edad) y una vejez social. (comportamientos culturales). La más significativa es la segunda porque trata de una sociedad que no aprendió a vivir de manera realista sus etapas en el tiempo y termina haciendo versiones imaginadas de su vida, deseos no realizados o satisfaciendo sus deseos con realidades no humanas, puede que el autor no solo hable del decaimiento de los ancianos sino también del decaimiento de una sociedad. En otras palabras, una sociedad sin horizontes con deseos reprimidos, todo ello abarca una crítica de la sociedad peruana.
- b) Otro propósito sería que el lector se conmueva ante la soledad que causa la muerte de Muñeca a los ancianos, representado en el abandono de la mujer-objeto.
- c) También podría ser una crítica de la ruptura de las relaciones sociales en el mundo moderno, el hecho se evidencia en como la sociedad moderna busca convivir más tiempo con objetos que con los propios seres humanos. En la actualidad es una realidad palpable a través de la tecnología y sus múltiples artefactos.

La ideología del “autor”

El sistema de ideas que posiciona el autor mediante la historia narrada, o mejor dicho, el sistema de ideas que se conforma en la mentalidad colectiva de los ancianos, como grupo generacional, debe ser abordado por las estudiantes, como una de las acciones centrales de la lectura crítica. Los ancianos actúan como un grupo social cuyos comportamientos están asociados a los contenidos de sus representaciones cognitivas acerca de la mujer (Muñeca).

El trabajo lector crítico de las estudiantes consiste en proponer, desde los datos marcados y organizados, cuáles son esos contenidos cognitivos con que los ancianos “machos” conciben a la mujer. Esta labor se efectúa también secuencia a secuencia, o en bloques de secuencias: ¿Cómo conceptúan a Muñeca los ancianos varones? ¿Esas conceptualizaciones son elaboradas por los ancianos como individualidades o como parte de un colectivo sociocultural más amplio: el colectivo de los varones peruanos?

En el plano literario, no se trataría propiamente de una ideología *del autor*, sino de la ideología que el autor pone en sus personajes para hacerlos actuar como sujetos machistas ficticios en una historia imaginada. Esta precisión es importante realizarla porque aporta a la toma de conciencia de las estudiantes lectoras acerca los textos y de las realidades que representan y, principalmente, en los modos en que las representan.

En el texto se dice que la mujer es una muñeca, *debe ser perfecta, es idealizada, imparte amor, aporta jovialidad, es motivo para vivir, satisface los deseos de los varones, La mujer le da prestigio al barrio, además se expresa la relación erótica entre*

objeto y el sujeto, La mujer participa en concursos de belleza se evidencia la belleza física como estereotipo finalmente la ausencia la mujer provoca desconsuelo.

Este “sistema de ideas” acerca de la mujer discurre en el hacer, sentir y decir de los varones ancianos. Los lectores críticos deben abstraerlo a partir del análisis de los comportamientos de los personajes, o del análisis de las estrategias e imágenes con que se narra la historia.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario “Muñequita linda”, de Jorge Ninapayta		
Organización de lo “marcado”		

1ª secuencia:

La adquisición de Muñeca

¿Qué contenidos claves se infieren? (ideológicos). Por ejemplo:

- *La mujer es una muñeca.*
- *La mujer debe ser perfecta.*
- *La relación erótica entre objeto y el sujeto.*

2ª secuencia:

El certamen de belleza

¿Qué contenidos claves se infieren? (ideológicos). Por ejemplo:

- *La mujer participa en concursos de belleza.*
- *La mujer le da prestigio al barrio.*
- *La belleza física como estereotipo.*

3ª secuencia:

Los días de Muñeca
y los ancianos en el Barrio

¿Qué contenidos claves se infieren? (ideológicos). Por ejemplo:

- *La mujer es idealizada.*
- *La mujer imparte amor.*
- *La mujer satisface los deseos de los varones.*

4ª secuencia:

La muerte de Muñeca
y la soledad de los ancianos

¿Qué contenidos claves se infieren? (ideológicos). Por ejemplo:

- *La mujer aporta jovialidad.*
- *La mujer es motivo para vivir.*
- *La ausencia la mujer provoca desconsuelo.*

C) Estrategia de discusión

Desempeño lector crítico

Discute la posición ideológica comunicada por el texto.

Los contenidos cognitivos sociales (ideológicos) respecto a la mujer, ¿son “verdaderos”? ¿Deben ser aceptados como “la realidad”, o son “una posibilidad de realidad”? ¿Son contenidos fijos o dinámicos? ¿Cuáles son los factores y condiciones sociales que promueven ese tipo de pensamiento? ¿Con esa manera de pensar se ejerce poder? ¿Cómo se manifiesta el ejercicio de poder? ¿Esa forma de pensar, valorar y actuar respecto a la mujer, es un modo de ser cultural clasificado como “machista”? Las estudiantes trasladan sus reflexiones hacia estos niveles de problematización.

La *identificación* aportó los “contenidos ideológicos” con que los ancianos organizan sus vidas: en su mentalidad, la mujer tiene una identidad social; por ejemplo: “es poseída por el varón”, “satisface al varón”. Son ideas que pueden funcionar como dominantes, aceptadas y naturalizadas; la escuela crítica debe desnaturalizarlas, deconstruirlas, ubicarlas en su condición de construcciones socioculturales.

En la ruta hacia la discusión, es oportuno realizar conexiones entre los contenidos identificados en el texto literario, con otros contenidos afines o que siguen la misma línea de percepción acerca de la mujer, contenidos presentes y difundidos en otras realidades textuales, en otros discursos sociales. La intertextualidad brinda más elementos de contenido para extender la comprensión de aquellas significaciones o representaciones que se pretende deconstruir mediante la discusión. La intención es apreciar los contenidos en redes intertextuales para generar tomas de posición crítica.

- ***Interrelación de los contenidos claves con otros discursos sociales.***

Los contenidos claves servidos por la organización se intertextualizan, ubican los tópicos en diversas esferas de representación social, buscan la interrelación con otras formas discursivas en que la mujer es mostrada desde la mirada *machista*: por ejemplo, afiches publicitarios, canciones, fragmentos bíblicos.

En afiches publicitarios. Una habitual práctica publicitaria es ubicar a la mujer en condición de “objeto”; despersonalizarla, quitarle la identidad propia, corporizarla, estetizarla, ponerla a expensas de la satisfacción de los varones (Chacón, 2008, p. 405). La publicidad exhibe a la mujer como un referente erótico.

Figura 29

Publicidad relacionada con la mujer



Nota. Obtenido de <https://lakarulina.com/mujer-objeto-rol-mujer-publicidad/>

¿Qué elementos son recurrentes en estos afiches? ¿Por qué la exhibición del cuerpo de la mujer es parte de la publicidad? ¿Por qué la mujer es un referente erótico?

.....

.....

En canciones. Las letras de las canciones difunden identidades y acciones de la mujer, también en el rol de objeto mediado por la visión *machista*. En su temática, las canciones reflejan modos de pensar, percibir y debatir problemas sociales (Alcalde, 2007, p. 23, cit. en Gómez y Pérez, 2016). La mujer es el objeto del deseo masculino (De la Peza, 2009, p. 1). Se precisa que en la canción “Propiedad privada”, interpretada por Lucha Reyes, el imperativo “que conserven todas respetable distancia” indica que la mujer está buscando ser el centro de atención del varón o sentirse un objeto propio.

Azuquita pa'l café

<p>“<i>Qué inspirado el creador</i> <i>Cuando hizo la mujer</i> (…) <i>¡Ay!, qué bueno que le encargó</i> <i>Que se dejara querer.</i> <i>Y trajo al mundo esa miel</i> <i>Ese debe ser su nombre</i> <i>Y le regaló a los hombres azuquita</i> <i>pa'l café</i></p> <p>(…)</p> <p><i>Y qué hermosa variedad</i> <i>Que mucho hay para escoger</i> (…) <i>Y a mí no me importa cual</i> <i>Siempre que sea una mujer.</i></p> <p><i>Y no hay oro ni diamantes</i> <i>Que compare con su amor</i> <i>Ahí se rinde el más valiente</i> <i>El más lindo y el mejor.</i></p>	<p><i>De la costilla de Adán, oiga, hizo Dios</i> <i>a la mujer</i> <i>Y le regaló a los hombres un huesito</i> <i>pa' roer</i> <i>Qué sabroso es tener frío y arrimarse</i> <i>a una mujer</i> <i>Que que bueno la sinvergüenza</i> <i>cuando se deja querer.</i></p> <p>(…)</p> <p><i>Como le gusta a usted, azuquita pa'l</i> <i>café</i> <i>El que tenga la suya que la cuide bien</i> <i>Si el que tiene tienda la debe atender.</i></p>
---	---

*Como le gusta a usted, azuquita pa'l
café*

*¡Ay!, porque aquel que no la atiende
Su tienda la puede perder, perder.*

*Cuando, cuando la tarde languidece
Renace la sombra moliendo café”.*

(...)

*Como le gusta a usted, azuquita pa'l
café*

Fuente: El Gran Combo de Puerto Rico
(1984) Azuquita pal café. *In Alaska*. Combo
Records.

Propiedad privada

*“Para que sepan todos
que tú me perteneces;
con sangre de mis venas
te marcaré la frente
para que te respeten,
aun con la mirada,
y sepan que tu eres
mi propiedad privada*

*y no quiero que nadie,
respire de tu aliento*

*Porque siendo tu dueña,
no me importa mas nada,
que verte sólo mío
mi propiedad privada...”
(BIS)*

*Que no se atreva nadie
a mirarte con ansias,
y que conserven todas,
respetable distancia,
porque mi pobre alma,
se retuerce de celos,*

Fuente: Reyes, L. (1971) Propiedad pri-
vada. *Lucha Reyes - Una carta al cielo*.
Viñico Tafur.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
FICHA DE TRABAJO		
Tarea en equipos. Relacionar contenidos e intercambiar ideas.		

1. *¿Por qué la mujer representa lo dulce en la canción “Azuquita pa'l café”?*
2. *¿Por qué la mujer es mostrada en inferioridad ante al hombre?*
3. *¿Cómo se relaciona la canción “Propiedad privada” con el cuento “Muñequita linda”?*
4. *¿Qué palabras hacen referencia a “posesión”?*

En fragmentos bíblicos. Según López (2007), la inferioridad del cuerpo femenino tiene un origen bíblico, el Antiguo Testamento concibió a la mujer salida de la costilla del hombre y prontamente quedaría presa de su útero como el castigo impuesto por Dios al haber convencido al hombre de comer del árbol de la sabiduría (p. 2-3).

“De la costilla que Yavé había sacado al hombre, formó una mujer y la llevó ante el hombre. Entonces el hombre exclamó: ‘Esta sí es hueso de mis huesos y carne de mi carne. Esta será llamada varona porque del varón ha sido tomada’”. (La Biblia Latinoamericana, 2005, Génesis, 2:22-23)

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
FICHA DE TRABAJO		
Tarea en equipos. Relacionar contenidos e intercambiar ideas.		

1. Desde la perspectiva biológica, ¿por qué la mujer es considerada el sexo débil?

.....

2. Desde la perspectiva religiosa, ¿por qué Dios creó primero al varón y luego a la mujer?

.....

3. ¿Cuáles son las medidas que la Iglesia ha producido para avanzar en el cambio de patrones culturales?

.....

4. Menciona otras citas bíblicas donde se represente a la mujer, como inferior al hombre.

.....

La intertextualidad, además, ha de proyectarse hacia las voces académicas, en donde el tópico en estudio es enfocado por la comprensión disciplinar, el saber científico social o la interpretación especializada.

Vinculación del contenido clave con intertextos académicos. Los intertextos utilizados en esta actividad son más formales, un especialista o autoridad opina acerca del tópico estudiado. Las estudiantes tienen información académica base para respaldar la discusión.

Leen y conversan sobre el contenido de dos intertextos académicos: “Sobre las raíces del machismo” de Paciencia Ontañón de Lope y “El machismo mata” de Rocío Silva Santisteban.

Figura 30
Ensayo sobre el machismo

INTERTEXTO DEL TÓPICO ESCOGIDO

PACIENCIA ONTAÑÓN DE LOPE

SOBRE LAS RAÍCES DEL MACHISMO

En muchas ocasiones se ha considerado el machismo como un fenómeno inherente a la sociedad mexicana, aunque, como veremos más adelante, no es privativo de ella. De todas formas es un hecho mencionado con frecuencia, al que se ha dedicado bastantes estudios, unas veces de carácter sociológico o antropológico, aunque otras hayan sido meras apreciaciones superficiales o subjetivas.

Pero ¿qué es, en realidad, el machismo? ¿Cuál es su origen? ¿Por qué en algunas sociedades está más arraigado que en otras?

Buscando la respuesta a estas preguntas, llevé a cabo una investigación que, basada en procedimientos psicoanalíticos, me condujo a lo que yo entiendo como la causa más profunda del origen del problema.

Mi teoría inicial buscaba disentinar las relaciones entre el complejo de Edipo resuelto de manera deficiente y el machismo. La base de las suposiciones estaba apoyada en la indudable índole neurótica del macho como sujeto portador de dos personalidades: una oral (expresión visible) y otra edípica, que una para ocultar a la sociedad y para ocultarse a sí mismo la primera, la cual está formada por sentimientos profundos de inferioridad, autodisconfianza, temor a los demás e hipersensibilidad. Todo ello unido a una situación fálica, resultado de un concepto empobrecido de sí mismo, y a una instabilidad que obliga a desmenuar al yo y a la realidad, muestra clara de similitud.

Por otro lado, es evidente en la sociedad mexicana la fuerza de la figura materna, que en muchas ocasiones

UNIVERSIDAD DE MÉXICO

mas busca obligar a los que no sucumben ante ella a producir el odio, el deseo de dominio sobre ella, la necesidad de hacerles sentir débiles e inferiores.

Son muy numerosos los estudios realizados sobre el machismo en México y de muy diversa índole. Desde sociológicos, otros antropológicos, psicológicos o simplemente apreciativos; unos, muy coloridos, otros, esotéricos. La tendencia a observarlos como un fenómeno característicamente mexicano es engañosa y parcial. Como bien ha afirmado un psicoanalista del país, "se ha hecho demasiado hincapié en el machismo mexicano, sin ver que éste es el fondo universal, aunque en cada país toma sus características propias".

Escurriéndose, tomando las descripciones de las conductas sociales de tres países, los Estados Unidos, Italia y España, a través de algunos otros, se pueden observar en ellas rasgos machistas muy marcados, aunque enriquecidos y peculiarizados manifestaciones. Es de suponer que estos rasgos de ese tipo se relacionen con otros países que tal vez den origen a estos rasgos.

Los autores que consideran el machismo como algo pariente de México piensan que es una consecuencia del mestizaje indígena y español, y que éste es el origen psicopatológico. Así, en una lección acerca, se muestra el ideal de amor con la madre en la figura de una mujer virgen que da a luz a un hijo, excluyendo la figura paterna. Lo cual se relaciona directamente con el complejo de Edipo no resuelto, más tarde, en el niño por la figura de Guadalupe, de valor afectivo maternal, tal como machos se ven en el caso de Dios o al de Jesús, a pesar de ser la virgen una figura secundaria en el contexto religioso.

Los estudios realizados en México sobre el machismo son —como decía— de muy diferente nivel y de muy diferente enfoque. Se refieren, en general, más al ámbito social que a los individuos, y más a la clase baja que a la media y alta. El terreno del que parten y el que encuentran los rasgos del machismo es la familia. En general subrayan la supremacía del padre y el espíritu de abnegación de la madre, aunque también "el exceso de madre y la ausencia de padre". La impresión de los resultados coincide en que el machismo es una forma de neurosis y considera que las causas de su origen son humanas similares. Los más evolucionados serían: el problema de tensión y rebeldía en el área de la autoridad; El reconocimiento y ansiedad por la potencia

Nota. Este ensayo fue obtenido de <https://cutt.ly/tmtIn91>

Intertexto

El machismo mata

Rocío Silva Santisteban

“La única manera en que pueda desarrollarse una verdadera liberación femenina será cuando el varón pueda, a su vez, desatarse de todos aquellos estereotipos de género que lo presionan para actuar como un macho. Me refiero, en concreto, a esas ideas, pensamientos, sentidos comunes que la educación, el grupo de pares, la televisión, el cine, la publicidad —el ‘imaginario’— apuntalan día a día. Hace años Rafo León escribió un libro de entrevistas a diversos presos que habían cometido delitos de violación sexual. El título del libro León lo extrajo de las conversaciones con ellos y condensa con precisión esta idea: ‘Yo actuaba como varón solamente...’

¿Qué es el machismo? Es una forma de entender el mundo y de vivirlo. Un sentido común. Una suerte de ideas que se han encarnado en un sujeto, sometiendo su cuerpo a esas exigencias, de tal suerte que luego se convierten en prácticas agresivas incluso contra él mismo. El machismo siempre sospecha, por lo mismo exige que la hombría se demuestre día a día, minuto a minuto. Estas demostraciones pasan por algunos supuestos actos de heroísmo, por enfrentamientos con otros machos, por sometimiento al débil —el nerd, el lorna, el afeminado, las mujeres—. El macho es aquel que ‘debe’ someter a los otros, pero sobre todo, a la otra. Aquél a quien no le pisan el poncho. El bacán del barrio aunque eso implique —como en mi barrio— meterse droga, pegarles a los chiquillos, pelearse con *nunchakus*, y andar exhibiendo las cicatrices corporales con perverso orgullo.

Parece casi luminoso ser un macho en el Perú. Pero no lo es. Su gran lado oscuro es esa frustración que se acumula en los puños cerrados cuando, el macho, no lo puede ser en todo su esplendor. Por eso, entonces, la insistencia en demostrar poderío públicamente, el pánico a la homosexualidad, la represión de los afectos sobre todo entre hombres —y la explosión de los mismos en condiciones de ebriedad—, la persistencia en ‘mostrar’ que, frente a la mujer, el macho siempre está en una relación superior. Y para dejar esto bien en claro es preciso ejercer su mejor arma: la violencia. Los insultos, los gritos, la voz autoritaria, el golpe, la violación sexual, el vejamen, la humillación.

En América Latina el machismo se configura de manera muy diferente a otros lugares y se organiza sobre un sentimiento conflictivo de origen vinculado a nuestra condición de colonizados. Eso lo ha explorado de manera muy clara Octavio Paz en *El laberinto de la soledad*, precisamente cuando se refiere al origen del mexicano como ‘hijo de la chingada’, es decir, de la indígena violada por el conquistador. Somos pues el resultado de esta ‘violación originaria’ y nuestra bastardía es la perpetuación de ese botín de guerra. El patriarcado en América Latina cobra, pues, estas condiciones particulares que exige de las mujeres ser la emulación de María en su imposible condición de madre y virgen —el marianismo en su acepción más negativa— y del hombre una exhibición de su fuerza que, a la vez, le permite la moral laxa de no convertirse, necesariamente, en un proveedor. El macho latinoamericano, a diferencia del patriarca griego, no asume ninguna responsabilidad por su prole: sólo la produce y reproduce.

Esta manera de pensar —y sentir— ha matado a millones de mujeres. Aquellas que han caído, directamente, bajo los puños de un macho frustrado o celoso o exaltado, como ayer o la semana pasada o el año pasado (hay registros en todos los diarios); o como aquellas que mueren bajo la indiferencia oficial mexicana en Juárez: aún no se sabe si esas mujeres son violadas como pruebas iniciáticas de los cárteles de la droga o para filmar *snuff-movies*. Sólo se sabe que su vida no vale un peso.

El machismo mata. Cuando no mata, humilla. Ofende. Provoca pánico en las mujeres. Acosa moralmente. Trauma. El machismo hace daño tanto a hombres como a mujeres, pues exige una serie de comportamientos del varón que son imposibles, crueles e incluso canallas. Para consolidar una cultura de equidad sexual —y aquí sí lo propongo casi como receta— es necesario erradicar totalmente el machismo y plantear esta reivindicación como una política pública urgente”.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
FICHA DE TRABAJO		
Tarea en equipos. Dialogar acerca de estas preguntas:		

En el texto de Paciencia Ontañón de Lope.

1. *¿Qué consecuencias provoca el machismo?*

.....

2. *¿Cuáles son los estereotipos machistas observados en la sociedad?*

.....

3. *¿Qué características tiene el macho latinoamericano?*

.....

4. *¿Por qué, hasta la actualidad, no se ha podido erradicar el machismo?*

.....

En el texto de Rocío Silva Santisteban.

1. *¿Qué es el machismo?*

.....

2. *¿Cuál es la identidad del “macho”?*

.....

3. *¿En el “machismo” se relacionan “mentalidades” y “comportamientos”?*

.....

4. *¿Cómo se configura el machismo en América Latina?*

.....

- ***Generar una opinión posicionada***

La intertextualización de los contenidos ideológicos es la base para construir una versión propia de lector crítico acerca del sentido representado y comunicado en el texto literario leído, una versión que es *la opinión de las estudiantes lectoras*, sus puntos de vista respecto a las cogniciones “machistas” acerca de la mujer. Las estudiantes toman una posición, a favor o en contra, reforzadas por el conjunto de información textual-intertextual. En su aplicación educativa, la lectura crítica actúa sobre las ideas: fortalece la expresión responsable de las ideas propias, tolera las ideas de los demás e intercambia libremente ideas (Cassany, 2003). En esta actividad se acentúa el acto dialógico.

La educación tiene la misión de “entregar las herramientas necesarias” para que los estudiantes no sean manipulados por el discurso de otros. La literacidad crítica sociocultural permite comprender en profundidad las ideologías de los discursos públicos, devela sus intereses con interpretaciones de validez relativa (Zarate, 2018, p. 52). Se reitera lo dicho por Cassany (2008) respecto a ser un lector crítico: “Posicionarse respecto al discurso, con nuestra voz personal, aportando otras ideas, sean a favor o en contra” (p. 80).

El nivel de opinión posicionada, se apoya en la idea del método de discusión como análisis colectivo de situaciones problemáticas e “intercambio de ideas” y experiencias, sobre la base de “conocimientos teóricos” que obtienen los estudiantes al lograr una “visión integral” del problema, aportar una “solución colectiva”, asimilar críticamente los conocimientos y esclarecer la posición de distintos enfoques sobre el problema (Casal y Granda, 2003, p. 179).

La estrategia de discusión integra: (a) el sentido textual expresado en el propósito y los contenidos ideológicos identificados en la representación ficticia del texto literario; (b) los contenidos de los intertextos que conforman redes de circulación de esos contenidos; (c) la información de los intertextos académicos. Con esta información conjunta, las estudiantes discuten los sentidos textuales expuestos en los contenidos ideológicos que regulan los “modos de pensar”, “valorar” y “actuar” de los sujetos varones respecto a las mujeres, “ideas” que no solo se entretajan en las mentalidades masculinas, sino que también se insertan, aceptan y naturalizan en las mentalidades femeninas.

La discusión analiza y confronta, devela, sitúa y halla funciones y sentidos sociales sobre la base de información de respaldo. Las estudiantes lectoras contraponen una versión emancipadora, educan su autonomía, producen versiones propias que se contraponen a las concepciones intencionalmente legitimadas y naturalizadas, amplían y profundizan su visión del mundo, proyectan acciones sociales transformadoras.

- ***Elaboración de conclusiones parciales***

Toda discusión, como intercambio de posiciones, deriva en ideas-síntesis, abstraídas como conclusiones del intercambio de opiniones. Discutir para concluir es un paso crítico más en el proceso lector alternativo. ¿Qué ideas sintetizan el tópico en estudio a partir de lo develado (marcado-inferido) y confrontado (discutido)? Las conclusiones exponen las ideas claves derivadas de la discusión, declaran los puntos consensuados y presentan los puntos con mayor aceptabilidad en lo discutido. En las conclusiones se visualiza la toma de posición crítica. Una conclusión deja “la puerta abierta hacia otros temas y otras posibles áreas de interés a ser abordados en un futuro”, temas que siguen ligados al asunto tratado (Giraldo, 2019).

La conclusión es un “razonamiento válido y comprobable”, explica “qué exactamente fue lo aprendido una vez que la argumentación ha terminado” (Uriarte, 2020). Las conclusiones actúan para “redondear o retomar el problema... para saber cómo ha cambiado nuestra visión del asunto y qué ideas nuevas tenemos, qué conocimiento novedoso se produjo”, explican la relevancia de lo aprendido para “la vida humana o el saber en general”, o se puede explicar “qué conocimiento al respecto merece ocupar el lugar de cierre del trabajo, es decir, con qué elemento final sobre el tema queremos que el lector conserve”; pueden ser construidas como *un resumen* “que aporte una nueva perspectiva general sobre el tema”, “una serie de ideas finales que den cierre al tema aportando nuevas direcciones al mismo”, “un énfasis en la importancia de lo aprendido y su utilidad práctica,...”, “una serie de recomendaciones” para futuros estudios (Uriarte, 2020). Con los tópicos discutidos y las conclusiones de la secuencia lectora crítica se conecta la secuencia lectora oral.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado ...	Área de Comunicación	Sección ...
Lectura crítica de un texto literario "Muñequita linda", de Jorge Ninapayta		

Tópicos discutidos

<p>1</p> <p><i>Es una muñeca. Debe ser perfecta. Participa en concursos de belleza.</i></p>	<p>2</p> <p><i>Es idealizada. Imparte amor. Satisface los deseos de los varones.</i></p>	<p>3</p> <p><i>Aporta jovialidad. Es motivo para vivir. Su ausencia provoca descon- suelo.</i></p>
--	---	---

Conclusiones de discusión

Ideas finales que cierran parcialmente el tema y aportan nuevas vías

Conclusión 1

Por ejemplo: *La mujer es lo que la sociedad quiere que ella sea. Se le impone moldes y normas de comportamiento y sentimiento. La identidad de la mujer se decide socialmente, sobre todo en una sociedad dominada por el macho.*

Conclusión 2

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusión 3

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusión 4

.....

.....

.....

.....

.....

3.2.1.5.3. *Secuencia 3: argumentación controversial (hablar).*

En la secuencia de argumentación controversial se desarrolla la capacidad de argumentar en el marco de un *debate*, con un propósito comunicativo crítico. La controversia confronta dos posiciones ante un mismo asunto. La argumentación es consecuencia de la documentación acerca de un tópico social seleccionado como objeto de discusión, implica la búsqueda de fuentes relevantes como información necesaria para construir una determinada postura (a favor – en contra), confrontar ideas que han derivado de la lectura crítica. La información compilada y su lectura es la base requerida para construir los argumentos que abonarán en defensa de la toma de posición (tesis) es una situación argumentativa oral de debate, texto de estructura conversacional que permite exponer argumentos en contextos formales de interacción pautada convencionalmente por cada comunidad discursiva (Moyano, 2001). La interacción argumental se sistematiza en un *guion de debate*. La mediación educativa en situaciones controversiales se realiza a través de las estrategias de *documentación, argumentación y polemización*.

Estrategias didácticas de argumentación controversial

- *Estrategia de documentación*
- *Estrategia de argumentación*
- *Estrategia de polemización*

A) Estrategia de documentación

Desempeño oral crítico

Documenta un tópico social elegido.

La estrategia de documentación incluye actividades de indagación de toda información pertinente, diversa, acerca del tópico establecido (machismo); la clasificación de

documentos en orden de pertinencia y relevancia en relación con la tesis a defender, sea a favor o en contra; la búsqueda de argumentos contrarios a la propia postura, que servirán para preparar las refutaciones posibles. La documentación lleva a indagar en toda información pertinente, diversa, acerca del tópico establecido (machismo). Las estudiantes seleccionan fuentes de información verídica y pertinente (artículos, ensayos). “Es complejo porque agrupa diversos elementos: sociales, culturales, académicos, científicos, económicos e históricos” (UNESCO, 1998, en Arias et al, 2018, p. 43).

Figura 31

Texto 1 para la etapa de documentación



elDiario.es

7  Ver los otros Tweets de Menak

Para algunos, ser mujer es todo ventajas: te dejan pasar antes por la puerta, puedes entrar gratis en algunas infectas discotecas (como parte de la mercancía que ofrece el local en cuestión)... Que luego ellas cobren en España un 16,2% de media menos que los hombres o que tengan menos peso en las decisiones que nos afectan a todos son, al parecer, pequeños detalles sin importancia.

En cuanto al popular insulto de “feminazi”, merece comentario aparte. En el fondo, es una táctica clásica de la propaganda goebbeliana: presentar a la víctima como si fuese el verdugo.

Nota. Obtenido de https://www.eldiario.es/escolar/argumentos-machismo_132_4399263.html

Figura 32

Texto 2 para la etapa de documentación

Argumentos a favor del machismo

836 palabras | 4 páginas

Por Regina 792

Hablar a favor del machismo, siendo una mujer, es algo contradictorio; sin embargo, considero que de alguna forma, el machismo, es algo que viene desde la antigüedad, desde hace miles de años. Podemos leer las historias de la Biblia y encontraremos que casi absolutamente todo, gira alrededor de los hombres. Las mujeres eran tratadas como objetos, incluso ellas mismas lo hacían. Un ejemplo es cuando Sara, la esposa de Abram, le dice a su esposo que tenga hijos con la esclava Agar. Aquí, no solamente estaba autorizándolo a que la engañara, sino que estaba tratando a la esclava como solamente un objeto para reproducirse. A los hombres, en el Antiguo ...*ver más...*

Nota. Obtenido de: <https://www.elmundo.es/opinion/2015/11/14/56462c31e2704e8b538b4571.html>

Figura 33

Texto 3 para la etapa de documentación



EM ESPAÑA OPINIÓN INTERNACIONAL ECONOMÍA SOCIEDAD DEPORTES CULTURA CIENCIA

Inicio Opinión Noticias Blogs

TRIBUNA · SOCIEDAD

Machismo, continuidad y repetición

MIGUEL LORENTE ACOSTA *

ACTUALIZADO 14/11/2015 09:25

La afirmación del machismo pasa por la negación de la realidad que él mismo crea, ésta es la forma de hacerse invisible en una sociedad que lo señala en cada uno de sus actos. Desde el piropo como halago y el maltrato como un tema de pareja, hasta el homicidio por celos o alcohol, todo forma parte de lo que el machismo presenta como verdad para así mantener su mentira. Da igual que sean 70 las mujeres asesinadas cada año y 700.000 las maltratadas, al final, para el machismo cada uno de esos casos es un accidente o una excusa, y todos juntos ninguno.

El problema de la violencia de género no son esos 700.000 hombres que maltratan ni los 70 que matan, **el problema de la violencia de género es el machismo que los alimenta a todos ellos y al resto de la sociedad.** Un machismo que lleva a que el 3% de la población de la UE manifieste que la violencia de género está justificada en algunas ocasiones, y que un 1% afirme que lo está en todas las ocasiones (Eurobarómetro, 2010).

A partir de esas referencias creadas por la cultura, cada agresor desarrolla su estrategia de violencia de manera diferente, aunque todos persiguen lo mismo: controlar a las mujeres para que no se salgan del guión establecido, corregirlas cuando consideran que se han desviado de sus dictados, y castigarlas cuando la desviación alcanza cierta gravedad. La propia dinámica de la violencia muestra claramente que cada agresor reacciona ante el comportamiento y actitud de las mujeres, y frente a las circunstancias que envuelven los hechos.

Nota. Obtenido de <https://bit.ly/3xbvIOm>

Los documentos se clasifican según su relevancia en relación con la tesis a defender o contraponer. Después de tamizar los documentos pertinentes se prioriza la información relacionada con las posturas a asumir.

- **Postura 1.** A favor. La información debe tener sustento positivo respecto al tópico social y ha de estar vinculada a la tesis propuesta.
- **Postura 2.** En contra. La información debe estar en oposición al tópico social en debate.

DOCENTE: Vamos a formar grupos a favor y en contra del *machismo* e investigarán argumentos para cada postura.

MODERADORA: Vamos a compartir la información que hemos recopilado de acuerdo a la postura de argumentos en contra.

ESTUDIANTE A: Si las mujeres tuvieran las mismas oportunidades de acceso a la educación, el país se desarrollaría más. En países donde hay más equidad laboral y económica, hay más desarrollo, más creatividad y bienestar.

ESTUDIANTE B: “El 44 % de las mujeres no denuncian por considerar que la violencia que sufren no es lo suficientemente grave, es decir, porque piensan que esa violencia es ‘normal’ dentro de las relaciones de pareja. Y quien les dice que es normal no es el doble cromosoma X ni los estrógenos circulantes en sangre, sino la cultura machista que las paraliza”.

ESTUDIANTE C: “Hace años que hay más mujeres licenciadas universitarias que hombres, en toda Europa. En Grecia, aunque no son mayoría, la diferencia entre mujeres y hombres licenciados es mínima. La desigualdad no está en la preparación: está en los nombramientos (en lo público y en lo privado)”.

También se realiza búsqueda de argumentos contrarios a la propia postura, que servirán para preparar las refutaciones posibles. Los contraargumentos refutan los argumentos en oposición a la postura elegida para que los argumentos sean consistentes. Asimismo, sirven para preparar las posibles réplicas de manera premeditada.

DOCENTE: Ahora debes buscar contraargumentos, es decir argumentos que estén en contra de tu postura.

ESTUDIANTE A: Un argumento en contra es que el hombre tanto como la mujer tienen las mismas obligaciones por lo tanto ambos pueden desarrollar las actividades domésticas.

ESTUDIANTE B: Otro argumento en contra porque hemos sido creados con los mismos derechos y la mujer no puede ser esclava del hombre y la mujer ha evolucionado en los diferentes campos como profesional, político, etc.

B) Estrategia de argumentación

Desempeño oral crítico

Argumenta su posición frente al tópico social.

Argumentar es una “habilidad del pensamiento” que trata de “dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello

que se afirma o se niega”, implica “someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el debate” (Canals, 2007, p. 50). En la argumentación, se sustenta la posición del estudiante frente al tópico social (machismo), adaptando la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis y verbaliza el tema de manera razonada con argumentos variados, dispuestos de manera estratégica.

Figura 34

Tópico: argumentos y contraargumentos



DOCENTE: Vamos a formar grupos *a favor* y *en contra* del machismo e investigarán argumentos para cada postura.

Grupo a favor

ESTUDIANTE A: Un argumento a favor es que las mujeres se sienten satisfechas en realizar las actividades domésticas, así se sienten realizadas.

ESTUDIANTE B: Argumento a favor es que el machismo no es un problema, simplemente ambos, hombres y mujeres, tenemos diferentes pensamientos, por eso no podemos ser iguales.

ESTUDIANTE C: Yo estoy a favor porque la mujer debe dedicarse a la educación de sus hijos y seguir el mismo lineamiento, ya que el varón tiene más potencial y siempre debe ser obedecido. Muchos de estos acaban en el maltrato a la mujer. "El 44 % de las mujeres no denuncian por considerar que la violencia que sufren no es lo suficientemente grave, es decir, porque piensan que esa violencia es 'normal' dentro de las relaciones de pareja".

C) Estrategia de polemización

Desempeño oral crítico

Polemiza con los interlocutores en el debate, respaldado en argumentos.

En cuanto discusión, en la escuela, el debate es una actividad estructurante transversal, tanto en la enseñanza general como en la enseñanza específica de las disciplinas (Gómez, 2008, p. 168). La polémica suscita un conflicto acerca de un tema, discute a favor y en contra. El “polemista” está convencido de una idea, recurre a cualquier medio (discursivo, escénico, psíquico) para convencer. (Tamayo, 2017, p. 197).

Presentación del problema en debate. Para empezar el debate es necesario contextualizar el tópico en controversia. Por ejemplo, se presenta la historia de la evolución del machismo a nivel nacional e internacional; se ilustra con un cuadro estadístico sobre el machismo en el Perú. Todo ello conlleva al planteamiento de la tesis. “La tesis es un texto que aporta información sobre un tema. El objetivo es comprobar un planteamiento o la solución a un problema, a través de la investigación (bibliográfica o de campo), que se le añade la reflexión sobre el tópico” (UDLAP, 2014).

MODERADORA: La mujer ha sido discriminada y maltratada desde hace mucho tiempo, la mujer siempre ha callado por miedo, dejando que la maltraten y que sigan vulnerando sus derechos. En esta ocasión presentaremos argumentos que están en contra del machismo.

Exposición del punto de vista del tema a través de argumentos y contraargumentos. La acción dialógica “considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre los participantes”, esto es, “apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder” (Álvarez et al, 2013, pp. 210-211). Una vez planteada la tesis se llevará a cabo la locución de los argumentos (a favor y en contra), organizados en función del guion de debate.

El debate incentiva la “renovación de la condición social del individuo, considera al sujeto como ser pensante y crítico”, capaz de reflexionar acerca de su entorno social, participante de una educación liberadora sustentada en los actos de cognición, no en la transferencia de información (Freire, 1972, cit. en Grundy, 1998).

ESTUDIANTE A: Un argumento en contra es que el hombre tanto como la mujer tienen las mismas obligaciones, por lo tanto, ambos pueden desarrollar las actividades domésticas.
 Un argumento a favor es que las mujeres se sienten satisfechas en realizar las actividades domésticas y se sienten realizadas.

ESTUDIANTE B: Es en contra porque hemos sido creados con los mismos derechos y la mujer no puede ser esclava del hombre, el rol de la mujer ha evolucionado en los diferentes campos profesionales, ocupacionales, políticos, etc.

ESTUDIANTE C: Argumento a favor es que el machismo no es un problema, simplemente, ambos, hombres y mujeres, tenemos diferentes pensamientos, por eso no podemos ser iguales. Yo estoy a favor porque la mujer debe dedicarse a la educación de sus hijos y seguir el mismo lineamiento, pues el varón tiene más potencial y siempre debe ser obedecido. Muchos actos acaban en el maltrato a la mujer. “El 44 % de las mujeres no denuncian por considerar que la violencia que sufren no es lo suficientemente grave, es decir, porque piensan que esa violencia es ‘normal’ dentro de las relaciones de pareja”.

GUIÓN DE DEBATE

Moderador(a): introducción al tópico

.....

Estudiante a favor: argumento 1

Estudiante en contra: argumento 1

.....

Moderador(a): pregunta problema

.....

Estudiante a favor: argumento 2

Estudiante en contra: argumento 2

.....

Fuente: Basado en el formato Karl Popper (2017).

Comentario que sintetiza la posición principal respecto al tema. Para finalizar el debate, la estudiante que cumple la función de moderadora realizará un comentario basado en los argumentos y contraargumentos planteados durante el debate. Aun así, las conclusiones se exponen sin cerrar el debate, dando lugar a nuevas discusiones.

MODERADORA: Vamos a concluir que el machismo, como construcción cultural, es un modo que surge de la rigidez del varón, que incluyen “valores y actitudes”, dando lugar a una concepción ideológica basada en su superioridad sobre la mujer. Por el contrario, la mujer también ha generado su propia autonomía, de modo que también sus decisiones, al igual que el varón, se vuelven igualitarias, por ejemplo, el reparto de las tareas del hogar, el trabajo, la educación de los hijos, etc., a través de la negociación.

3.2.1.5.4. Secuencia 4: reflexión propositiva (escribir).

La secuencia reflexivo-propositiva presenta el punto de llegada del proceso comunicativo crítico, tiene como finalidad formativa intensificar lo leído y debatido mediante la producción de textos escritos. Esta secuencia intenta plasmar las ideas críticas que se argumentaron en el debate, con miras a desarrollar la escritura crítica en relación con el tópico social seleccionado y estudiado.

La reflexión propositiva permite exponer por escrito las ideas centrales, los argumentos y conclusiones como actividad que extiende lo discutido en el debate efectuado. Se trata de una escritura formal, con sentido académico, orientada a generar una propuesta ante la problemática social analizada. La clase textual adecuada para este propósito formativo es el *ensayo explicativo problema-solución*.

El ensayo expone razonadamente acerca de un tema en que el autor aporta su interpretación personal; en parte es subjetivo, se caracteriza por presentar juicios personales con profundidad variada. Según Schara (cit. Angulo, 2013), a través del ensayo se evidencia la efectividad del aprendizaje. La producción del ensayo se rige por un proceso de

planificación, textualización y evaluación (Figueroa y Simón, 2011, p. 119). Desde una perspectiva didáctica, la secuencia reflexivo-propositiva se apoya en el sistema de estrategias que provienen de los enfoques de procesos de la producción escrita.

Pautas metodológicas para la escritura del ensayo. Se delimita la acepción de ensayo y su proceso de producción. Además, su escritura debe contener voz propia (ideas propias) y voces ajenas (ideas de otros autores: voz copiada, voz parafraseada) *Voz Propia*, consiste “cuando el sujeto hablante se apropia del sistema de la lengua y se inscribe como sujeto que habla”. *Voz Ajena*, “busca que la palabra no aparezca como personal sino como salida de una sabiduría situada más allá de cualquier subjetividad individual” (Noval, 2010, p. 144).

A) Estrategia de planificación

Desempeño escrito crítico

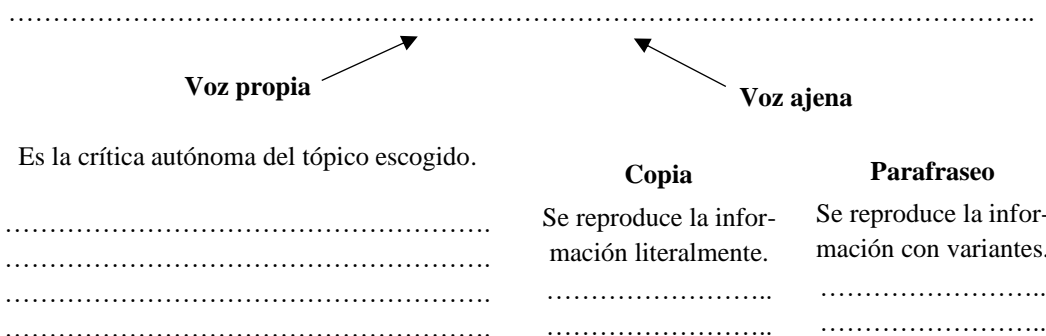
Planifica la producción de un ensayo.

PAUTA PARA ESCRIBIR UN ENSAYO ACÁDEMICO

El ensayo es un texto escrito en que se plantea una variedad de “temas a escogencia del autor, a los que se les imprime el carácter subjetivo de las opiniones de quien lo escribe” (Rodríguez, 2007, p. 157).

Preescritura	Proceso de producción el ensayo Escritura	Reescritura
<ul style="list-style-type: none"> Se plantea una estructura de organización de ideas. Se define el propósito de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> Se plantea un tema y una problemática. Se explica y sustenta con argumentos el tema según una posición. 	<ul style="list-style-type: none"> Se revisa el texto escrito en su forma y contenido.

Tópico



Aplicación del patrón secuencial del ensayo. El ensayo genera una propuesta de solución para el problema identificado, comentado y debatido. Las estudiantes plasman sus ideas siguiendo la estructura problema-solución. Se expone el problema a modo de una dificultad que implica una investigación sistemática que, a su vez, exige plantear alternativas de solución al caso, una solución que requiere procesos de observación directa y guiada (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 74). Se puntualiza el patrón de secuencias (esquema) del ensayo problema-solución:

ENSAYO PROBLEMA-SOLUCIÓN

Título:
Describe un enunciado que engloba el tema del ensayo y debe constar entre 10 a 11 palabras como máximo.

Idea contextual:
Describe la época y las características socioculturales del tópico elegido.

Problema:
Plantea la problemática social recurrente tomando una postura que será defendida en toda la tesis.

Explicación-solución
Aporta interpretaciones personales (voz propia) respaldadas en juicios de otros autores (voz ajena) buscando proponer una solución.

Conclusiones
Elabora una síntesis de las ideas relevantes de la explicación-solución.

Fuentes consultadas:
 Elaborar la nómina de textos consultado de acuerdo a la normativa APA.

B) Estrategia de textualización

Desempeño escrito crítico

Textualiza críticamente sus ideas.

La textualización es el proceso de escritura del ensayo siguiendo la ruta del plan señalado. Textualizar es exponer por escrito las ideas propias sobre el tema. Al escribir, se toman las decisiones necesarias que permitan construir un texto coherente, que las ideas

no estén aisladas, que tengan relación, que haya claridad y esté visible el propósito (Candia, 2018, p. 29). Se plantea el tema y se le problematiza, se propone la solución y se derivan las conclusiones.

La introducción contextualiza la problemática.

El machismo y el rol de la mujer

A pesar de que estamos en pleno s. XXI podemos evidenciar que el machismo sigue presente en la sociedad. El concepto de machismo remite a un conjunto de comportamientos que llevan al varón a exaltar el culto a la virilidad, de la mano de la dominación posesiva sobre su mujer, con énfasis en actos de relativa rudeza y agresión hacia otros hombres y en buena medida también en otras mujeres (Amorín, 2007). Por lo antes expuesto podemos decir que “el machismo es un conjunto de creencias, costumbres y actitudes que sostienen que el hombre es superior a la mujer en inteligencia, fuerza y capacidad. Es decir, asignan a las mujeres características de inferioridad”, pues piensan que ellas son del sexo débil y ellos del fuerte.

Muchos hombres piensan que las mujeres no son capaces de realizar el trabajo de un hombre, pero se equivocan ya que “las mujeres hemos logrado avances importantes en los campos de la educación, el trabajo y la salud, aun cuando falte mucho por hacerse” (CEPAL, 1994; Pautassi, Faur & Gherardi, 2004). Las mujeres han demostrado progresivamente que son capaces de realizar las mismas actividades que los hombres y de salir adelante con sus propios medios ya que ambos tenemos las mismas capacidades, los mismos derechos y por lo tanto debe de existir el mismo respeto para ambos sexos.

Desarrollo. Se trata de la parte más extensa del ensayo, en que se trata en profundidad y amplitud el tema. Para la escritura del cuerpo-contenido se debe tener en cuenta:

1. La descripción del problema.
2. La explicación del problema.
3. La solución del problema.

Para desarrollar estas ideas, las estudiantes deben indagar diferentes fuentes.

El gran problema que existe es que muchas veces no se respetan los derechos de la mujer, y debido al machismo ocurren muchos feminicidios que han acabado con la vida de muchas mujeres de una manera muy cruel y despiadada. ¿Por qué se genera esto? Porque el machismo es una ideología que existe en los pensamientos machistas de los hombres, pues ellos piensan que siendo machistas van a demostrar su poder y autoridad sobre las mujeres. “El machismo es uno de los factores explicativos de la violencia doméstica y una muestra de la complejidad de las relaciones intergéneros. Aunque hay otros factores responsables de esta situación las investigaciones dan pistas para abordar investigaciones sociales. Machismo y violencia contra la mujer la problemática desde el ámbito del dominio y el poder como componente para analizar la violencia en todos los aspectos, desde el público hasta el privado”. (Oblitas 2009)

Las causas que ocasionan este problema son los celos que sienten los hombres al pensar que sus parejas le son infieles, a la presión que se produce en la sociedad los hombres pueden llegar a formar un pensamiento machista, sólo para que la sociedad vea el poder que tiene sobre su pareja. Las consecuencias que trae el machismo son: los feminicidios, la violencia contra la mujer, los derechos de las mujeres son vulnerables y minimizados, estos son solo algunas de las principales consecuencias que trae consigo este gran problema. Otras consecuencias del machismo son: “impide el desenvolvimiento natural y pleno de la personalidad de la mujer, el machismo puede ser causa de divorcio”. (Beltrán, 2017)

Un ejemplo del machismo sería que cuando un hombre llega borracho a su casa y agrede violentamente a su mujer y la mata, esto sería un delito muy grave pues se está cometiendo un feminicidio, aquí vemos que los derechos de las mujeres son vulnerables y minimizados pues la policía ni las autoridades de nuestro país hacen algo para que nuestros derechos ya no sigan siendo vulnerados.

Fuente: Producido en una experiencia de trabajo escolar (2017)

Conclusiones. Son la síntesis del ensayo, recapitula el desarrollo y **expresa la idea** final. En este apartado, “también se deberá mostrar la solución o posible aproximación a la solución del problema expuesto durante el ensayo”; “se busca recuperar los cuestionamientos presentados en la introducción o el cuerpo del trabajo además se pueden incluir nuevos cuestionamientos sobre el tema que expresen la necesidad de seguir investigando y construyendo con relación al tema”. (Mendoza et al, 2006 p.77)

Se concluye que en nuestro país no se hace nada para que haya equidad entre ambos sexos pues muchos de los derechos de las mujeres son vulnerados por eso hoy en día se han realizado campañas para acabar con este problema como: “Ni una menos”, pero vemos que estas campañas son ignoradas por nuestras autoridades, por eso pienso que para acabar con este problema nosotras las mujeres debemos de hacer respetar nuestros derechos para que así no sean vulnerados por nadie.

Fuente: Producido en una experiencia de trabajo escolar (2017)

Referencias consultadas. Para que los argumentos e ideas de otros autores tengan validez, es necesario realizar un listado de todos los autores y obras correspondientes, utilizados en las citas, en base a la normativa APA, séptima edición.

Referencias consultadas

- Isla, M. (2007). Machismo y psicología social. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/machi/machi.shtml>
- Jaque, A. (2017). El rol de la mujer. Recuperado de <https://es.slideshare.net/AlisonJaque/ensayo-la-mujer-en-el-siglo-xxi>
- Lorente, M. (2009). Machismo, continuidad y repetición. Recuperado de <http://www.el-mundo.es/opinion/2015/11/14/56462c31e2704e8b538b4571.html>
- Ruiz, E. (2004). Feminismo y machismo. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/131283643/Ensayo-Feminismo-y-Machismo>

Fuente: Producido en una experiencia de trabajo escolar (2017)

C) Estrategia de evaluación

Desempeño escrito crítico

Evalúa críticamente su escritura.

Como estrategias, la evaluación incursiona con autonomía en el proceso formativo, de dos maneras: procede a leer el texto producido y extender sobre él la mirada de la corrección; e interviene recursivamente para interrumpir los restantes procesos (Hayes y Flower, 1980, cit. en Arias y García, 2006, p. 39). La revisión del contenido del texto toma como referente comparativo lo planificado, con ayuda del docente. Se entregan los borradores del ensayo para ser perfeccionados. Teniendo en cuenta las versiones-observaciones docente, se reescribe el ensayo.

Revisión de borradores. La revisión actúa inmediatamente después de la edición, se lee, examina y corrige el escrito producido, evaluándolo y comparándolo con el texto planificado, con el escrito deseado. El estudiante revisor toma distancia de su

escrito y lo revisa de modo permanente poniendo atención en varias dimensiones textuales: contenido, organización, coherencia de ideas, cohesión verbal y adecuación a los propósitos y a la situación comunicativa, siempre con la intención de perfeccionarlo y mejorarlo (Candia, 2018, p. 26). La revisión opera a modo de proceso diagnóstico de todo aquello que en el texto escrito se percibe como errado, incorrecto, inexacto, vacío, redundante e inadecuado, busca aplicar mecanismos de mejoramiento y conformidad: revisar es disponer el texto para su reescritura (Álvarez, 2011, p. 272).

□
 EL MACHISMO Y EL ROL DE LA MUJER

A pesar de que estamos en pleno S. XXI podemos evidenciar que el machismo sigue presente en la sociedad. El concepto de machismo remite a un conjunto de comportamientos que llevan al varón a exaltar el culto a la virilidad, de la mano de la dominación posesiva sobre su mujer, con énfasis en actos de relativa rudeza y agresión hacia otros hombres y en buena medida también en otras mujeres, (Amorín, 2007). Por lo antes expuesto podemos decir que el machismo es un conjunto de creencias, costumbres y actitudes que sostienen que el hombre es superior a la mujer en inteligencia, fuerza y capacidad. Es decir, asignan a las mujeres características de inferioridad pues piensan que ellas son del sexo débil y ellos del fuerte.

Muchos hombres piensan que las mujeres no son capaces de realizar el trabajo de un hombre, pero se equivocan ya que "las mujeres hemos logrado avances importantes en los campos de la educación, el trabajo y la salud, aun cuando falte mucho por hacerse" (CEPAL- 1994; Pautassi, Faur & Gherardi, 2004). Las mujeres han demostrado progresivamente que son capaces de realizar las mismas actividades que los hombres y de salir adelante con sus propios medios ya que ambos tenemos las mismas capacidades, los mismos derechos y por lo tanto debe de existir el mismo respeto para ambos sexos.

El gran problema que existe es que muchas veces no se respetan los derechos de la mujer, y debido al machismo ocurren muchos feminicidios que han acabado con la vida de muchas mujeres de una manera muy cruel y despiadada. ¿Por qué se genera esto? Porque el machismo es una ideología que existe en los pensamientos machistas de los hombres, pues ellos piensan que siendo machistas van a demostrar su poder y autoridad sobre las mujeres. El machismo es uno de los factores explicativos de la violencia doméstica y una muestra de la complejidad de las relaciones intergeneros. Aunque hay otros factores responsables de esta situación las investigaciones dan pistas para abordar investigaciones sociales. Machismo y violencia contra la mujer la problemática desde el ámbito del dominio y el poder como componente para analizar la violencia en todos los aspectos, desde el público hasta el privado. (Obilitas) (2009)

Las causas que ocasionan este problema social son los celos que sienten los hombres al pensar que sus parejas le son infieles, a la presión que se produce en la sociedad los hombres pueden llegar a formar un pensamiento machista, sólo para que la sociedad vea el poder que tiene sobre su pareja. Las consecuencias que trae el machismo son: los feminicidios, la violencia contra la mujer, los derechos de las mujeres son vulnerables y minimizados, estos son solo algunas de las principales consecuencias que trae consigo este gran problema. Otras consecuencias de la machismo son: Impide el desenvolvimiento natural y pleno de la personalidad de la mujer, El machismo puede ser causa de divorcio. Beltrán (2017)

Un ejemplo del machismo sería que cuando un hombre llega borracho a su casa y agrede violentamente a su mujer y la mata, esto sería un delito muy grave pues se está cometiendo un feminicidio, aquí vemos que los derechos de las mujeres son vulnerables y minimizados pues la policía ni las autoridades de nuestro país hacen algo para que nuestros derechos ya no sigan siendo vulnerados más.

Se opina que en nuestro país no se hace nada para que haya equidad entre ambos sexos pues muchos de los derechos de las mujeres son vulnerados por eso hoy en día se han realizado campañas para acabar con este problema como: "Ni una menos", pero vemos que estas campañas son ignoradas por nuestras autoridades, por eso pienso que para acabar con este problema nosotras las mujeres debemos de hacer respetar nuestros derechos para que así no sean vulnerados por nadie.

Faltan conclusiones y referencias consultadas.

usuario
Revisar normas APA para el correcto citado.

usuario
Ejemplificar

usuario
Revisar normas APA para el correcto citado.

Fuente: Producido en una experiencia de trabajo escolar (2017)

Reescritura del ensayo.

Un ejemplo del machismo sería que cuando un hombre llega borracho a su casa y agrede violentamente a su mujer y la mata, esto sería un delito muy grave pues se está cometiendo un feminicidio, aquí vemos que los derechos de las mujeres son vulnerables y minimizados pues la policía ni las autoridades de nuestro país hacen algo para que nuestros derechos ya no sigan siendo vulnerados más.

Se concluye que en nuestro país no se hace nada para que haya equidad entre ambos sexos pues muchos de los derechos de las mujeres son vulnerados por eso hoy en día se han realizado campañas para acabar con este problema como: “Ni una menos”, pero vemos que estas campañas son ignoradas por nuestras autoridades, por eso pienso que para acabar con este problema nosotras las mujeres debemos de hacer respetar nuestros derechos para que así no sean vulnerados por nadie.

REFERENCIAS CONSULTADAS

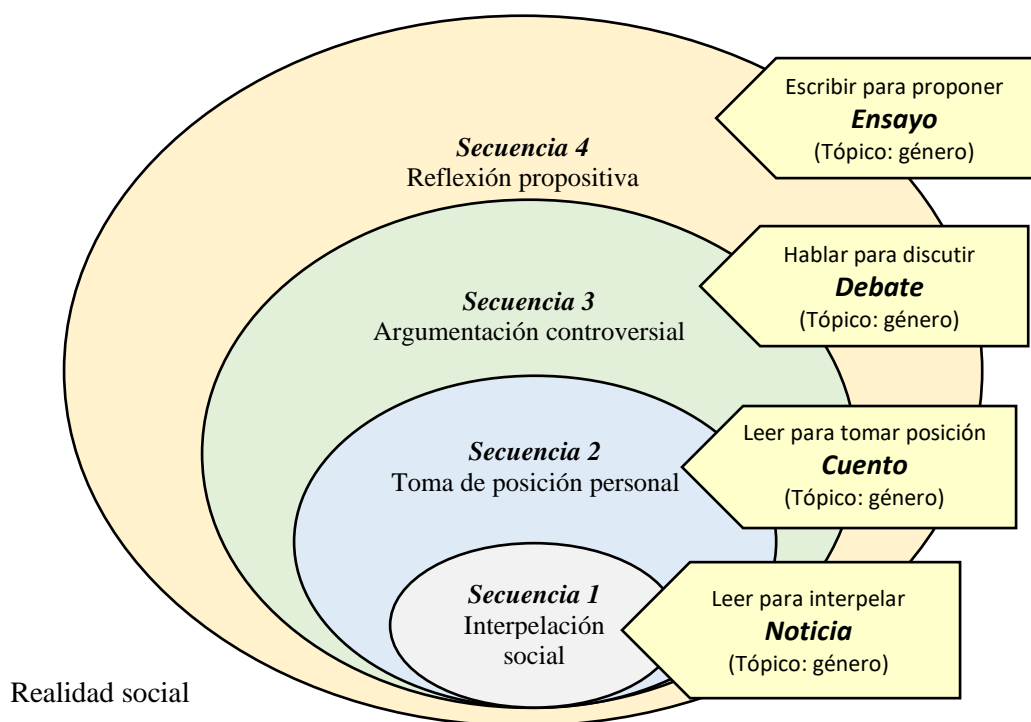
- Amorín (2007). Machismo y psicología social. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/machi/machi.shtml>
- Oblitas (2009). Machismo, continuidad y repetición. Recuperado de <http://www.elmundo.es/opinion/2015/11/14/56462c31e2704e8b538b4571.html>

Revisar y reescribir el texto consiste “en trabajar con borradores propios y ajenos”, para aplicar las transformaciones o modificaciones de forma y contenido, considerando las “normas de textualidad” (Álvarez, 2011 p. 272). Escribir, como proceso, es reescribir. El texto escrito no aparece realizado en un solo acto de escritura, sino en un tránsito permanente de ir y volver sobre el texto-base, buscando y hallando el equilibrio deseado entre pensamiento y lenguaje, texto y contexto, intención y situación.

En síntesis, la propuesta secuencial se grafica de este modo:

Figura 35

Secuencias metodológicas comunicativas críticas



El desarrollo secuencial se efectúa con estrategias (método) y géneros discursivos (contenido), elegidos para cada competencia comunicativa (propósitos).

3.2.1.6. Evaluación formativa: valoración comunicativa crítica.

Oficialmente, la evaluación formativa se define como “un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2016, p. 177). Se llama formativa porque “contribuye a mejorar los aprendizajes”, prevé, ejecuta y retroalimenta el proceso y resul-

tados de los aprendizajes. En esta propuesta, la evaluación formativa tiene tres dimensiones organizativas: (a) el enfoque de evaluación (principios evaluativos); (b) la matriz de evaluación (formantes evaluativos); (c) instrumentos de evaluación (rúbricas).

3.2.1.6.1. Enfoque de evaluación comunicativa: principios

La práctica evaluativa de los aprendizajes comunicativos críticos se sustenta en seis principios o ideas reguladoras: formación, integralidad, continuidad, comunicación, reflexión, retroalimentación.

A partir de la política pedagógica de nuestro país, expresada en el Reglamento de la Ley General de Educación, la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar (Ministerio de Educación, 2016, p. 177).

Los aprendizajes cuyo proceso y logro se evalúan, están dados por las competencias comunicativas *lectora* (secuencias 1 y 2: leer mediante la interpelación de noticias y la toma de posición ante el sentido de un cuento); *oral* (secuencia 3: hablar mediante la argumentación en un debate) y *escrita* (secuencia 4: escribir mediante la propuesta de solución en un ensayo explicativo).

La formación evaluativa acompaña el proceso de desarrollo de los aprendizajes, como un factor inherente a las prácticas de enseñar-aprender, no solo para interiorizar aprendizajes, sino fundamentalmente para valorar las cualidades de esa interiorización, su aproximación gradual a los propósitos formativos previstos.

La integralidad evaluativa rige la mirada valorativa multidimensional, se observa al estudiante en sus aspectos cognitivos, actitudinales, conceptuales, comportamentales, pero focalizando la atención en el núcleo de desempeños que informan sobre las capacidades, y en lo que estas informan acerca de las competencias.

La continuidad evaluativa se expresa en la condición de valoración permanente. Si las competencias lectora, oral y escrita, críticas, se desarrollan y logran como procesos eslabonados, en una continuidad ininterrumpida, entonces la evaluación debe adecuarse a esa condición continua, no solo verifica el resultado del aprendizaje, o las etapas finales y de cierre, sino que acompaña el proceso desde su inicio hasta su culminación formal.

La comunicación evaluativa remarca que la información de lo evaluado está a disposición y alcance de los participantes del acto evaluativo. La comunicación permite que los evaluadores y evaluados interactúen de manera conjunta y consensuada sobre la base de la información registrada, encaminándose ambos hacia mejores y satisfactorios resultados de aprendizaje.

La reflexión evaluativa demanda que el docente, y los mismos estudiantes, analicen la información obtenida en el proceso evaluativo, para determinar qué logros se van alcanzando y qué aspectos deben ser repotenciados, atendidos o reorientados, hacia el logro esperado.

La retroalimentación evaluativa retoma los trayectos formativos para reorientarlos, “consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados de cada competencia” (Ministerio de Educación, 2016, p. 180). La retroalimentación impide que queden espacios débiles en el proceso de aprendizaje.

Una evaluación formativa enfocada en competencias busca, en diversos tramos del proceso:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban. (Ministerio de Educación, 2016, p. 177).

Esta mirada oficial de la evaluación formativa se encauza hacia la “valoración de los logros de aprendizaje”, comunicativos críticos, integrando las prácticas de lectura, oralidad y escritura, en un desarrollo secuencial regido por un tópico-eje, abordado transversalmente mediante su formalización en distintas clases textuales de diferentes géneros dis-

cursivos. La percepción de los avances se realiza en cada tramo de la secuencia metodológica global, cubriendo cada lapso estratégico formativo, puntualizando el nivel de avance de las acciones comunicativas críticas hacia los estados deseados de la formación lingüística: competencias-capacidades, estándares-desempeños.

3.2.1.6.2. *Matriz de evaluación comunicativa: formantes.*

La matriz de evaluación es una herramienta de organización gráfica del sistema de formantes que participan en el proceso evaluativo. En el currículo oficial estos formantes son “¿qué se evalúa?”, “¿para qué se evalúa?”, “¿cómo se evalúa?” (Ministerio de Educación, 2016, pp. 178-180). En esta propuesta se añade: ¿con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿quiénes evalúan? El concepto de matriz refiere las dimensiones centrales de la evaluación. También significa la puesta en gráfico de esos formantes para visualizar en conjunto la organicidad del componente evaluativo. En un proceso secuencial integrado, resulta clave la puntualización de cada función evaluativa.

Qué se evalúa. Se evalúa las competencias y capacidades comunicativas de lectura, oralidad y escritura, en correspondencia con los estándares de aprendizaje del ciclo y con los desempeños de aprendizaje del grado. Las competencias y capacidades comunicativas críticas son el objeto de evaluación, dado que son las dimensiones formativas orales y letradas críticas desarrolladas en las estudiantes mediante las acciones estratégicas críticas. Las capacidades mediadas por las acciones estratégicas actualizan las competencias, son dimensiones del desarrollo personal-social comunicativo de las estudiantes. También forman parte del objeto de evaluación el valor y la actitud, como dimensiones axiológicas-afectivas integradas a las competencias y capacidades comunicativas críticas. El

valor y la actitud están relacionados con el desarrollo del sentir de las estudiantes respecto al tópico abordado transversalmente. Con esta complementariedad cognitivo-afectiva, el objeto de evaluación comunicativo adquiere condición integral.

Para qué se evalúa. Se evalúa para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, retroalimentar la enseñanza, formar integralmente, acompañar el proceso de aprendizaje, comunicar la información reportada por la valoración de los logros de aprendizaje, reflexionar y retroalimentar.

Cómo se evalúa. El modo de evaluación abarca el sistema de estándares-desempeños, como referentes de logro de las competencias-capacidades, las evidencias de aprendizaje, la técnica y escala de evaluación. Las evidencias orales y letradas críticas son las prácticas y manifestaciones concretas de las competencias-capacidades comunicativas, si no hay evidencias (tópicos noticiosos seleccionados, cuento analizado, debate realizado, ensayo redactado) no habría modo de evaluar si las competencias-capacidades se aproximan a los estándares-desempeños referidos.

En las evidencias convergen los pares competencias-capacidades (dimensiones formativas) y estándares-desempeños (dimensiones evaluativas). La técnica es la observación sistemática, realizada como registro estructurado de información respecto a los desempeños comunicativos críticos de las estudiantes durante el desarrollo secuencial formativo. La mirada estructurada permite un registro orgánico válido para la puesta en acción de las funciones evaluativas de formar integralmente, comunicar, reflexionar y retroalimentar.

La escala combina las valoraciones cualitativa y cuantitativa: en inicio (C), en proceso (B), logro esperado (A), logro destacado (AD) (Ministerio de Educación, 2017, pp. 178-182). Los equivalentes cuantitativos optados, son: “logro destacado” (AD) / [18-20]; “logro esperado” (A) [15-17]; “en proceso” (B) [11-14]; “en inicio” (C) [08-10].

Con qué se evalúa. Los instrumentos de evaluación son la rúbrica y escala estimativa. La rúbrica en sus modalidades secuenciales de rúbrica de lectura crítica (1 y 2), rúbrica de oralidad crítica (3), rúbrica de escritura crítica (4), llevada a cabo como heteroevaluación. La escala estimativa aporta la valoración que las estudiantes proyectan sobre sus propios desempeños comunicativos orales y letrados críticos.

Cuándo se evalúa. Se evalúa en cada secuencia de aprendizaje comunicativo crítico (secuencias 1-2-3-4), de acuerdo con los tiempos pedagógicos requeridos, medidos por el inicio y cierre de cada secuencia formativa.

Quién evalúa. Evalúa el docente mediante heteroevaluación, como validador de los logros de aprendizaje (en las rúbricas); y el estudiante evalúa a través de la autoevaluación, como validador de sus propios logros de aprendizaje (en las escalas estimativas).

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS CRÍTICAS

Principios de evaluación	Formantes de evaluación													
	Qué evaluar				Cómo evaluar					Con qué evaluar	Cuándo evaluar	Quiénes evalúan		
	Competencias comunicativas crítica	Capacidades comunicativas críticas	Valor	Actitud	Estándares comunicativos críticos	Desempeños comunicativos críticos	Evidencias comunicativas crítica	Técnica	Escala	Instrumento	Momentos	Sujetos		
Formación	Lee críticamente	Interpela la realidad social.	Igualdad y dignidad	Reconocimiento del valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género.	4. Explica... 5. Opina... 6. Sustenta 7. Contrasta... (Ver Figura 8)	Registra situaciones sociales.	Tópicos seleccionados (Fecha de reporte)	Observación sistemática	Logro destacado (AD) [18-20]	Rúbrica de lectura crítica	Proceso	Heteroevaluación (docente / estudiantes)		
Integralidad						Examina situaciones sociales.								
Continuidad						Tematiza situaciones sociales.								
Comunicación		Toma posición crítica ante el sentido textual.				Sitúa el texto en el contexto sociocultural de partida.	Cuento analizado (Fecha de reporte)						Logro esperado (A) [15-17]	Rúbrica de oralidad crítica
Reflexión						Identifica el propósito del discurso y la ideología del autor.								
Retroalimentación						Discute la posición o manipulación ideológica ejercida por el texto.								
Habla críticamente	Argumenta en situaciones orales controversiales.	8. Participa... 9. Opina... 10. Determina... (Ver Figura 8)	Documenta un tópico social elegido.	Debate realizado (Fecha de reporte)	En proceso (B) [11-14]	Escala estimativa.								
			Argumenta su posición frente al tópico social.											
			Polemiza con los interlocutores en el debate, respaldado en argumentos.											
Escribe críticamente	Propone en situaciones de planteamiento escrito de soluciones.	4. Evalúa... 5. Evalúa... (Ver Figura 8)	Planifica la producción de un ensayo.	Ensayo redactado (Fecha de reporte)			En inicio (C) [08-10]							
			Textualiza críticamente sus ideas.											
			Evalúa críticamente su escritura.											

Requisitos de evaluación: Asistencia a sesiones programadas. Entrega oportuna de tareas. Inasistencias justificadas.

3.2.1.6.3. *Instrumento de heteroevaluación comunicativa: rúbrica*

El instrumento de heteroevaluación es la concreción del sistema evaluativo en un material específico que permite registrar sistemáticamente la información base respecto a los aprendizajes cuyos logros se pretenden valorar. Para esta propuesta de prácticas pedagógicas críticas en Comunicación, se ha dicho, se utiliza la rúbrica en tres modalidades: *de lectura, de oralidad, de escritura*. “Las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en que un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Díaz-Barriga, 2005, p. 9), se basan “en criterios de desempeño claros y coherentes”, se usan “para evaluar los productos y procesos” de los estudiantes, “básicamente son descriptivas, rara vez numéricas”, permiten “supervisar y criticar su propio trabajo, coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los estudiantes” (Velásquez de Díaz, 2011, p. 40).

Según la Universidad Tecnológica de Cancún (s. f.), la rúbrica o matriz de valoración establece “parámetros graduales de desempeño que favorece la autoevaluación”. Como instrumento, valora los desempeños de los estudiantes en aquellos contenidos considerados complejos, ayuda a observar el proceso de aprendizaje, permite autoanalizar el aprendizaje propio y el aprendizaje de los compañeros. “Si el profesor emplea de manera frecuente la rúbrica, facilita la coevaluación y retroalimentación en el grupo”. La rúbrica implica evaluar “de forma objetiva el trabajo y avance de los estudiantes, por lo que el profesor deberá especificar claramente qué espera de ellos, mencionando los criterios bajo los cuales habrán de desempeñarse en relación con la tarea o actividad encomendada” (p. 7).

Rúbrica de interpelación de la realidad a través de noticias:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA CRÍTICA							
Rúbrica de evaluación de reporte de interpelación de la realidad social							
Texto leído: Noticias.							
Competencia comunicativa crítica: Lee críticamente (lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna).							
Estándar de aprendizaje comunicativo lector crítico: Nivel 6.							
Evidencia de aprendizaje: Carpeta de noticia (tópicos seleccionados)							
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Capacidades	Desempeños	Descriptorios				Puntajes parciales	
		Valoración 2		Valoración 1			Valoración 0
Interpela la realidad social	Registra situaciones sociales	Reporta versiones acerca de situaciones sociales problemáticas.	Reporta varias versiones.	Reporta pocas versiones.	No reporta versiones.		
		Organiza versiones acerca de situaciones sociales problemáticas.	Organiza las versiones con criterios adecuados.	Organiza las versiones con criterios poco adecuados.	Organiza las versiones con criterios no adecuados.		
	Examina situaciones sociales	Socializa las versiones reportadas y organizadas.	Expone explícitamente las versiones reportadas y organizadas.	Expone con poca claridad las versiones reportadas y organizadas.	Expone sin claridad las versiones reportadas y organizadas.		
			Atiende adecuadamente las dudas y planteamientos de sus interlocutores.	Atiende parcialmente las dudas y planteamientos de sus interlocutores.	Desatiende las dudas y planteamientos de sus interlocutores.		
		Participa en el análisis de las versiones socializadas.	Aporta en el análisis coherente de las versiones socializadas.	Aporta parcialmente en el análisis de las versiones socializadas.	No aporta en el análisis de las versiones socializadas.		
			Elabora adecuadamente una carpeta académica de las versiones socializadas.	Elabora parcialmente una carpeta académica de las versiones socializadas.	Elabora de manera no adecuada una carpeta académica de las versiones socializadas.		
	Tematiza situaciones sociales	Sintetiza las versiones en un sector temático.	Aporta una síntesis coherente de las situaciones sociales examinadas.	Aporta una síntesis parcialmente coherente de las situaciones sociales examinadas.	Aporta una síntesis no coherente de las situaciones sociales examinadas.		
			La selección de los sectores temáticos de las noticias tiene un sustento aceptable.	La selección de los sectores temáticos de las noticias tiene un sustento poco aceptable.	La selección de los sectores temáticos de las noticias no tiene un sustento aceptable.		
		Propone interrogaciones para el sector temático sintetizado.	Propone interrogaciones pertinentes para el sector temático sintetizado.	Propone interrogaciones poco pertinente de para el sector temático sintetizado.	Propone interrogaciones no pertinentes para el sector temático sintetizado.		
			Sustenta adecuadamente las interrogaciones.	Sustenta parcialmente las interrogaciones.	Sustenta inadecuadamente las interrogaciones.		
	Puntaje general						

Escala valorativa: Logro destacado (AD) / [18-20] / Logro esperado (A) [15-17] / En proceso (B) [11-14] / En inicio (C) [08-10]

Rúbrica de toma de posición ante el sentido de un cuento:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA CRÍTICA							
Rúbrica de evaluación de la toma de posición ante el sentido de un cuento							
Texto leído: Cuento “Muñequita linda” Competencia comunicativa crítica: Lee críticamente (lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna). Estándar de aprendizaje comunicativo lector crítico: Nivel 6. Evidencia de aprendizaje: Cuento analizado.							
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Capacidad	Desempeños	Descriptor			Puntajes parciales		
		Valoración 2	Valoración 1	Valoración 0			
Toman posición ante el sentido textual.	Sitúa	Determina el momento histórico del texto.	Determina adecuadamente el momento histórico del texto.	Determina parcialmente el momento histórico del texto.	No determina el momento histórico del texto.		
		Reconoce las características socioculturales propias del género.	Reconoce apropiadamente las características socioculturales propias del género.	Reconoce relativamente las características socioculturales propias del género.	No reconoce las características socioculturales propias del género.		
		Determina los datos biográficos del autor	Determina adecuadamente los datos biográficos del autor.	Determina poco adecuado los datos biográficos del autor.	No determina los datos biográficos del autor.		
	Identifica	Detecta posicionamientos acerca de aspectos ideológicos.	Detecta de manera coherente posicionamientos acerca de aspectos ideológicos.	Detecta con poca coherencia los posicionamientos acerca de aspectos ideológicos.	No detecta coherentemente el posicionamiento acerca de aspectos ideológicos.		
		Analiza las características de la voz del autor.	Analiza de manera reflexiva las características de la voz del autor.	Analiza parcialmente las características de la voz del autor.	No analiza de manera reflexiva las características de la voz del autor.		
		Identifica los elementos recurrentes del texto.	Identifica de manera pertinente los elementos recurrentes del texto.	Identifica con poca pertinencia los elementos recurrentes del texto.	No Identifica de manera pertinente los elementos recurrentes del texto.		
	Discute	Interrelaciona los contenidos claves con otros discursos sociales.	Interrelaciona de manera adecuada los contenidos claves con otros discursos sociales.	Interrelaciona con poca adecuación los contenidos claves con otros discursos sociales.	No interrelaciona de manera adecuada los contenidos claves con otros discursos sociales.		
		Reconoce las voces que incorpora o silencia un discurso.	Reconoce adecuadamente las voces que incorpora o silencia un discurso.	Reconoce parcialmente las voces que incorpora o silencia un discurso.	No reconoce las voces que incorpora o silencia un discurso.		
		Vincula el contenido con intertextos académicos.	Vincula de manera pertinente el contenido con intertextos académicos.	Vincula con poca pertinencia el contenido con intertextos académicos.	No vincula el contenido con intertextos académicos.		
		Genera una opinión posicionada.	Genera adecuadamente una opinión posicionada.	Genera parcialmente una opinión posicionada.	No genera adecuación una opinión posicionada.		
						Puntaje general	

Escala valorativa: Logro destacado (AD) / [18-20] / Logro esperado (A) [15-17] / En proceso (B) [11-14] / En inicio (C) [08-10]

Rúbrica de argumentación en una situación de debate:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL CRÍTICA							
Rúbrica de evaluación de argumentación en una situación de debate							
<p>Texto oral: Debate. Competencia comunicativa crítica: Habla críticamente (se comunica oralmente en su lengua materna). Estándar de aprendizaje comunicativo oral crítico: Nivel 6. Evidencia de aprendizaje: Debate realizado.</p>							
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Estudiante:							
Capacidad	Desempeños	Descriptorios			Puntajes parciales		
		Valoración 2	Valoración 1	Valoración 0			
Argumenta en situaciones orales controversiales.	Documenta	Busca información adecuada acerca del tópico a defender.	Busca información adecuada acerca del tópico a defender.	Busca información poco adecuada acerca del tópico a defender.	No busca información adecuada acerca del tópico a defender.		
		Discrimina la información, para que sea pertinente en relación con la tesis.	Discrimina la información, para que sea pertinente en relación con la tesis.	Discrimina la información, con poca pertinencia en relación con la tesis.	No discrimina la información, para que sea pertinente en relación con la tesis.		
		Busca argumentos contrarios a la postura.	Busca adecuadamente argumentos contrarios a la postura.	Busca con poca adecuación argumentos contrarios a la postura.	No busca argumentos pertinentes contrarios a la postura.		
	Argumenta	Adapta la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis.	Adapta de manera pertinente la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis.	Adapta con poca pertinencia la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis.	No adapta la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis.		
		Verbaliza el tema de manera razonada con argumentos variados.	Verbaliza adecuadamente el tema de manera razonada con argumentos variados.	Verbaliza con poca adecuación el tema de manera razonada con argumentos variados.	No verbaliza el tema de manera razonada con argumentos variados.		
		Organiza los argumentos de manera estratégica.	Organiza adecuadamente los argumentos de manera estratégica.	Organiza con poca adecuación los argumentos de manera estratégica.	No organiza los argumentos de manera estratégica.		
	Polemiza	Escucha al interlocutor con respeto.	Escucha con pertinencia al interlocutor con respeto.	Escucha con poca pertinencia al interlocutor con respeto.	No escucha al interlocutor con respeto.		
		Reformula su discurso en la refutación.	Reformula adecuadamente su discurso en la refutación.	Reformula con poca adecuación su discurso en la refutación.	No reformula su discurso en la refutación.		
		Utiliza los mecanismos de cohesión discursiva.	Utiliza con pertinencia los mecanismos de cohesión discursiva.	Utiliza con poca pertinencia los mecanismos de cohesión discursiva.	No utiliza los mecanismos de cohesión discursiva.		
		Emplea elementos paraverbales en su intervención oral.	Emplea adecuadamente elementos paraverbales en su intervención oral.	Emplea con poca adecuación elementos paraverbales en su intervención oral.	No emplea elementos paraverbales en su intervención oral.		
	Puntaje general						

Escala valorativa: Logro destacado (AD) / [18-20] / Logro esperado (A) [15-17] / En proceso (B) [11-14] / En inicio (C) [08-10]

Rubrica de propuesta de solución en un ensayo explicativo problema-solución:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA CRÍTICA							
Rúbrica de evaluación de la redacción de un texto académico							
Texto escrito: Ensayo académico.							
Competencia comunicativa crítica: Escribe críticamente (escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna).							
Estándar de aprendizaje comunicativo escrito crítico: Nivel 6.							
Evidencia de aprendizaje: Ensayo explicativo problema-solución.							
Estudiante:		Fecha de evaluación:		Ciclo:	Grado:	Sección:	
Estudiante:							
Capacidad	Desempeños	Descriptorios			Puntajes parciales		
		Valoración 2	Valoración 1	Valoración 0			
Propone en situaciones de planteamiento escrito de soluciones.	Planifica la producción del ensayo.	Propone de manera autónoma un plan de organización de ideas.	Plantea el plan de organización de ideas con un alto grado de autonomía.	Plantea el plan de organización de ideas con poco grado de autonomía.	Plantea el plan de organización de ideas con nulo grado de autonomía.		
		Identifica el propósito del ensayo.	Identifica adecuadamente el propósito del ensayo.	Identifica con dificultad el propósito del ensayo.	No identifica el propósito del ensayo.		
		Organiza una estructura formal del ensayo problema-solución.	Organiza la estructura del ensayo con criterios adecuados.	Organiza la estructura del ensayo con criterios poco adecuados.	No organiza la estructura del ensayo con criterios adecuados.		
	Textualiza críticamente sus ideas.	Plantea el tema y explica el problema de acuerdo a la posición adoptada.	Expone adecuadamente el problema respecto al tema planteado.	Expone parcialmente el problema respecto al tema planteado.	No expone el problema respecto al tema planteado.		
		Utiliza los criterios de la escritura: coherencia, cohesión, adecuación.	Los criterios de la escritura son utilizados con pertinencia en la escritura del ensayo.	Los criterios de la escritura son utilizados con poca pertinencia en la escritura del ensayo.	Los criterios de la escritura no son utilizados con pertinencia en la escritura del ensayo.		
		Asume un registro formal al momento de escribir, escogiendo el vocabulario pertinente.	La escritura tiene un registro formal.	La escritura tiene un registro poco formal.	La escritura tiene un registro informal.		
	Evalúa críticamente su escritura.	Revisa el contenido del texto con lo planificado.	El contenido está sustentado en la estructura planificada.	El contenido está poco sustentado en la estructura planificada.	El contenido no está sustentado en la estructura planificada.		
		Entrega borradores para que el docente revise.	Reporta avances del ensayo	Reporta parcialmente avances del ensayo	No reporta avances del ensayo.		
		Toma en cuenta las anotaciones realizadas por el docente.	Toma en cuenta reflexivamente las anotaciones realizadas por el docente.	Pocas veces toma en cuenta las anotaciones realizadas por el docente.	No toma en cuenta las anotaciones realizadas por el docente, o las toma en cuenta irreflexivamente.		
		Reescribe el ensayo, según las normas académicas.	La escritura del ensayo es íntegramente correcta, según normas académicas.	La escritura del ensayo es parcialmente correcta, según normas académicas.	La escritura del ensayo es mínimamente correcta, según normas académicas.		
						Puntaje general	

Escala valorativa: Logro destacado (AD) / [18-20] / Logro esperado (A) [15-17] / En proceso (B) [11-14] / En inicio (C) [08-10]

3.2.1.6.4. Instrumento de autoevaluación comunicativa: escala estimativa.

El estudiante como parte del proceso de este proyecto debe evaluar sus desempeños de logro para ello se utilizará una ficha de autoevaluación por medio de una escala estimativa que se tomará en cuenta para cada una de las secuencias del proyecto.

La escala estimativa es un “instrumento de observación” con que se evalúa marcando el grado de presencia de una “característica o cualidad”. Combina entradas cualitativas (“criterios de evaluación”) y cuantitativas (“escalas: numéricas, simbólicas o imágenes”), discrimina “con un mayor grado de precisión el comportamiento a observar o el contenido” (Secretaría general, 2020, p. 4).

Para precisar mejor los datos de la autoevaluación, se ha considerado la escala estimativa descriptiva, este instrumento consiste en buscar “los rasgos a observar y se cualifican por una escala de frases descriptivas. En ocasiones puede ser una graduación que indica lo habitual o frecuencia y adecuación de la conducta, correspondientes a los tipos de conducta” (Secretaría general, 2020, p. 7).

El uso de la escala estimativa descriptiva se aplica en situaciones de autoevaluación, con lo que se realiza en la modalidad de autoobservación, en ella las estudiantes registran los valores que ellas mismas asignan a sus propios desempeños comunicativos críticos en cada secuencia formativa.

ESCALA ESTIMATIVA AUTOEVALUTIVA EN LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS

N°	CRITERIOS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Reporté versiones acerca de situaciones sociales problemáticas?				
2	¿Organicé versiones acerca de situaciones sociales problemáticas?				
3	¿Socialicé las versiones reportadas y organizadas?				
4	¿Participé en el análisis de las versiones socializadas?				
5	¿Sinteticé las versiones en un sector temático?				
6	¿Propuse interrogaciones para el sector temático sintetizado?				
7	¿Reconozco el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género?				

Escala valorativa: Nunca/ A veces / Casi siempre/ Siempre

ESCALA ESTIMATIVA AUTOEVALUATIVA EN LECTURA CRÍTICA DE UN CUENTO

N°	CRITERIOS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Busqué información adecuada acerca del tópico a defender?				
2	¿Discriminé la información, para que sea pertinente en relación con la tesis?				
3	¿Busqué argumentos contrarios a la postura?				
4	¿Adapté la información para la construcción de diferentes argumentos en defensa de la tesis?				
5	¿Verbalicé el tema de manera razonada con argumentos variados?				
6	¿Organicé los argumentos de manera estratégica?				
7	¿Escuché al interlocutor con respeto?				
8	¿Reformulé su discurso en la refutación?				
9	¿Utilicé los mecanismos de cohesión discursiva?				
10	¿He empleado elementos paraverbales en su intervención oral?				
11	¿Reconozco el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género?				

Escala valorativa: Nunca/ A veces / Casi siempre/ Siempre

ESCALA ESTIMATIVA AUTOEVALUATIVA EN ORALIDAD CRÍTICA EN UN DEBATE

N°	CRITERIOS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Propuse un plan de organización de ideas?				
2	¿Identifiqué el propósito del ensayo?				
3	¿Organicé una estructura formal del ensayo problema-solución?				
4	¿He planteado el tema y explicado el problema de acuerdo a la posición adoptada?				
5	¿Utilicé los criterios de la escritura: coherencia, cohesión, adecuación?				
6	¿Asumí un registro formal al momento de escribir, escogiendo el vocabulario pertinente?				
7	¿Revisé el contenido del texto con lo planificado?				
8	¿Entregué borradores para que el docente revise?				
9	¿Tomé en cuenta las anotaciones realizadas por el docente?				
10	¿Reescribí el ensayo, según las normas académicas?				
11	¿Reconozco el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género?				

Escala valorativa: Nunca / A veces / Casi siempre / Siempre

ESCALA ESTIMATIVA AUTOEVALUATIVA EN ESCRITURA CRÍTICA EN UN ENSAYO

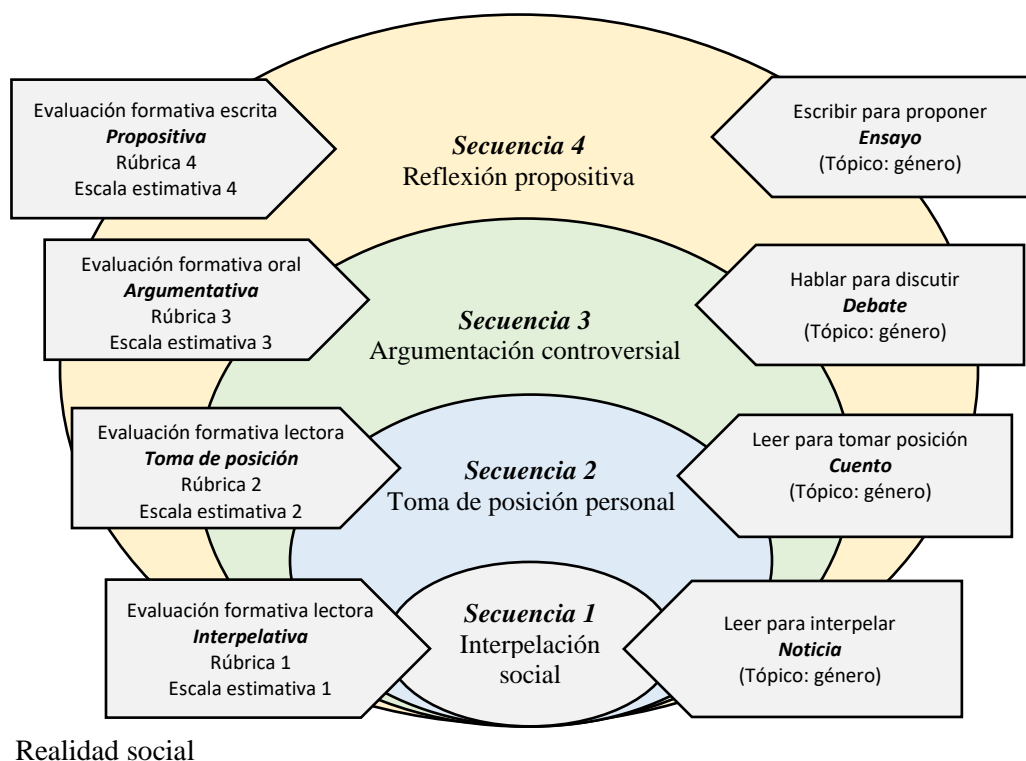
N°	CRITERIOS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Propuse un plan de organización de ideas?				
2	¿Identifiqué el propósito del ensayo?				
3	¿Organicé una estructura formal del ensayo problema-solución?				
4	¿He planteado el tema y explicado el problema de acuerdo a la posición adoptada?				
5	¿Utilicé los criterios de la escritura: coherencia, cohesión, adecuación?				
6	¿Asumí un registro formal al momento de escribir, escogiendo el vocabulario pertinente?				
7	¿Revisé el contenido del texto con lo planificado?				
8	¿Entregué borradores para que el docente revise?				
9	¿Tomé en cuenta las anotaciones realizadas por el docente?				
10	¿Reescribí el ensayo, según las normas académicas?				
11	¿Reconozco el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género?				

Escala valorativa: Nunca / A veces / Casi siempre / Siempre

En síntesis, la propuesta secuencial de prácticas pedagógicas críticas en Comunicación, con el componente evaluativo, se grafica de este modo:

Figura 36

La evaluación formativa acompaña cada secuencia metodológica comunicativa crítica



La evaluación formativa acompaña cada secuencia formativa: interpelativa, toma de posición, argumentación controversial y reflexión propositiva. Con esto, la evaluación formativa, instrumentada en distintas rúbricas, se inserta como una dimensión adherida al desarrollo estratégico. Esta incorporación secuencial de la evaluación formativa le da funcionalidad y remarca su rol de proceso verificador, validador y valorativo del proceso formativo comunicativo crítico.

3.3. Discusión

Los resultados empíricos (situación-problema) y modélicos (propuesta-solución) se discuten en tres bloques: en sus aportes, en sus limitaciones, y en sus correlatos con los antecedentes de estudio.

En relación con sus *aportes*, la propuesta de prácticas pedagógicas críticas surge como solución hipotética para una realidad efectivamente explorada y constatada en sus prácticas pedagógicas instituidas. En este orden, la propuesta tiene un sustento fáctico emergido como respuesta concreta a un problema concreto. Por lo mismo, la propuesta surgió de la práctica y se ha diseñado para regresar hacia esa misma práctica. El marco y el plan didáctico críticos le dan un giro formativo a las prácticas pedagógicas instituidas, transformación que, inclusive, se realiza en los marcos curriculares oficiales del área de Comunicación, en Educación Básica Regular. La propuesta reorienta los modos de educar la oralidad y literacidad en los mismos espacios de la escuela oficial, tiene como intención la formación de estudiantes críticos priorizando la práctica integrada de la lectura, oralidad y escritura.

Las categorías del marco didáctico crítico (emancipación, interacción, liberación, transformación) tienen como foco de atención la dimensión social del estudiante: (a) la didáctica *emancipadora* permite que el estudiante reflexione por sí mismo, reaccione ante las imposiciones dogmáticas y logre autonomía; (b) la didáctica *interactiva* favorece su acción comunicativa, su saber consensuar y negociar con otros agentes sociales; (c) la didáctica *liberadora* promueve su acción dialógica horizontal, su participación en una

práctica libre de intercambio de logos; (d) la didáctica *transformadora* le posibilita actuar con planteamientos de cambio social. La propuesta le restituye a la didáctica su condición de práctica situada, relleva el contexto y la formación del estudiante como actor social que interactúa en prácticas sociales como productor y receptor de tipos y clases textuales que despliegan diversas funciones sociales.

El plan didáctico crítico integra los componentes formativos centrales de todo proceso intencionado: problema, propósito, contenido, método, evaluación. Los componentes se diseñan como totalidad con sentido crítico, activados en un proceso de enseñanza-aprendizaje práxico, con una relación dialógica docente-estudiante. Se incluye el problema porque es el punto de partida real del diseño generado, expresa los hechos contradictorios recurrentes detectados en las prácticas pedagógicas comunicativas reales: autoritarismo docente, interacción dilemática, contenidos restrictivos y saber verbal básico. Las intenciones formativas críticas se expresan en el propósito comunicativo, enlazadas con lo dispuesto en los documentos curriculares oficiales del área de Comunicación, no perdiendo de vista que la propuesta generada se proyecta hacia una práctica educativa realizada en espacios oficiales. El método expresa la secuencialidad del proceso formativo mediante acciones insertas en una ruta estratégica letrada y oral crítica: *interpelación social* (leer críticamente noticias, con estrategias de documentación, análisis y tematización); *toma de posición personal* (leer críticamente un cuento, con estrategias de contextualización, identificación y discusión); *argumentación controversial* (discutir críticamente en un debate, con estrategias de documentación, argumentación y debate); *reflexión propositiva* (plantear críticamente una solución, con estrategias de planificación, textualización y evaluación). El sistema de secuencias es eslabonado, pues cada secuencia

conlleva a la anterior y se implica en la siguiente. Aún más, cada secuencia actúa sobre una clase textual específica: noticia, cuento, debate, ensayo, entendiendo que los géneros discursivos son los espacios concretos de desarrollo crítico letrado y oral, son funciones y realizaciones sociales del lenguaje.

Otro aporte metodológico es que la secuencialidad formativa crítica se realiza sobre distintas clases textuales, pero articuladas en torno a un tópico común: el enfoque de género, asociado con el valor de “igualdad y dignidad”, y la actitud de “reconocimiento del valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género”. La percepción crítica del tópico avanza gradualmente en extensión y profundidad en cada lapso secuencial. El tópico mantiene su condición transversal, se le visualiza en su configuración social de machismo y se le aborda críticamente en su existencia real y textual periodística (titulares y notas periodísticas), literaria (cuento “Muñequita linda”) y disciplinar (debate, ensayo).

La propuesta formativa busca insertar a las estudiantes en las prácticas críticas desde la toma de posición frente a tópicos sociales, pretende desarrollar la autonomía de las estudiantes en prácticas de lectura, oralidad y escritura en relación con géneros discursivos portadores de tópicos sociales. En esta visión didáctica integradora, también se incorporan los estándares y desempeños de lectura, oralidad y escritura, específicamente en sus dimensiones críticas.

En relación con sus *limitaciones*, la propuesta ciñó sus formulaciones a los aspectos didácticos internos, los cuales deben complementarse con aspectos didácticos externos, referidos, por ejemplo, a la labor colegiada del área de Comunicación, la interdisciplinariedad con otras áreas curriculares (Ciencias Sociales, Desarrollo Personal), los proyectos pilotos, el acompañamiento pedagógico del proceso formativo crítico. La imposición de contenidos es una tarea aún por atender desde otros espacios decisorios, no exactamente didácticos o pedagógicos, pues los programas oficiales aún tienen la fuerza para disponer qué contenidos se estudian y qué contenidos no se estudian. Cambiar la estructura del sistema de contenidos conlleva planteamientos de mayor extensión y decisión.

En relación con los *antecedentes*, o investigaciones en lectura, oralidad y escritura crítica, estas presentan como recurrencia un interés pedagógico por la innovación en el método o sistema de estrategias, amplían las clases de textos e incluyen formas textuales de las redes sociales, combinadas con formas audiovisuales, literarias, disciplinares, y diseñan formatos alternativos de bioclases. Muchas de esas propuestas tienen base en la pedagogía crítica, pero además integran el constructivismo y los postulados filosóficos. Ante estas orientaciones, la propuesta asume como núcleo una mirada crítica integradora, situada en un marco de secuencias eslabonadas, en que una instancia es la base de la siguiente, y se desarrollan en torno a un tópico común, transversal, con clases textuales relacionadas con un tipo de competencia (lectura de noticia y cuento; oralidad en el debate; escritura de ensayo problema-solución), todo ello permite el desarrollo de potencialidades críticas en el propio espacio de la literacidad escolarizada, abriendo líneas de reflexión y toma de posición antes los contextos y procesos sociales a partir de las configuraciones

textuales sujetas a lectura, oralidad y escritura. Respecto de los antecedentes, se ha generado una práctica crítica integradora que intenta transformar las prácticas instituidas, en una didáctica que igualmente busca elevar los niveles de desempeños comunicativos de los estudiantes mediante prácticas contextualizadas. Del mismo modo, en las estrategias se incluyen recursos vinculados a otras formas discursivas sociales: canciones, afiches publicitarios, citas religiosas, en tanto intertextualidades.

CONCLUSIONES

La investigación define su sentido en la relación directa de una situación-problema cualitativamente identificada (descrita) y una propuesta-solución modélicamente construida (propositiva). El estudio tiene la condición de solución teórica con orientación pedagógica prospectiva. La relación entre problema y propuesta se manifestaron y procesaron en el área de Comunicación, puntualmente, en la orientación formativa crítica de las competencias y capacidades orales y letradas.

Conclusión 1. La situación-problema se confirmó mediante la constatación cualitativa de las prácticas pedagógicas instituidas, cuyas características reales se identificaron como interacciones jerarquizadas y dilemáticas, mediadas por contenidos restrictivos, con saberes verbales que mostraban desempeños básicos. Esta mirada caracterizadora de la práctica formativa comunicativa, dio la base real para justificar la ideación de la propuesta como opción de solución teórica, brindó el sustento práctico y definió el sentido alternativo de la formación crítica como eje de transformación pedagógica. De este modo, el *objetivo específico 1* (“describir las prácticas pedagógicas instituidas en el área de Comunicación”) se logró en términos de base y respaldo diagnóstico, los resultados descriptivos instauraron el problema como punto de partida y primer componente en la modelación de la propuesta de prácticas pedagógicas críticas orales y letradas. El paso de lo descrito a lo propositivo es el tránsito de lo instituido (acciones prescriptivas) a lo crítico instituyente (acciones transformadoras). La situación real aporta el aval empírico para el surgimiento de la propuesta.

Conclusión 2. La propuesta-solución se construye desde la situación-problema para proyectar su regreso hacia ella, en una ruta recursiva de ida y vuelta que establece la práctica como sustento de la propuesta, cuyo sentido crítico se basa precisamente en la condición instituida del problema. La propuesta moviliza la didáctica crítica aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la Comunicación en dimensiones *conceptual* (como marco de acción) y *operacional* (como plan de acción), y destaca nuevamente la integralidad teórico-práctica (marco-plan) como fuerza central de la solución pedagógica. En el **plano teórico-conceptual**, se incorpora los postulados pedagógicos críticos dentro de una pedagogía lingüística cuyo centro es la naturaleza *activa* del lenguaje, su carácter de energía y dinámica ligada a cuatro tipos de acciones críticas: *lenguaje y acción autónoma* (didáctica emancipadora), *lenguaje y acción comunicativa* (didáctica interactiva), *lenguaje y acción dialógica* (didáctica liberadora), *lenguaje y acción social* (didáctica transformadora); a dichos postulados se adhieren las posiciones formativas del lenguaje como *práctica social*, *práctica integral* y *práctica discursiva*. En estas acciones, el lenguaje es una dimensión constitutiva de la transformación humana mediada por procesos educativos formales de enseñanza-aprendizaje comunicativa. Esta transformación equivale a remarcar la liberación del estudiante como sujeto racional en una nueva versión educativa que indica el paso de una *docencia instituida* a una *docencia crítica*. Educativamente, entonces, las modalidades orales y letradas del lenguaje son entendidas como procesos verbales liberadores. En el **plano práctico-operacional**, la propuesta integra los elementos constitutivos del acto educativo escolarizado: problema, propósito, contenido, método, evaluación, remarcando nuevamente la integralidad del proceso formativo, organizados con sentido crítico; el propósito recoge las intenciones críticas de las competencia y capacidades comunicativas y extiende el efecto formativo oficial hacia los planos emancipadores; el contenido

registra los géneros discursivos pertinentes para desarrollar la lectura, oralidad y escritura críticas, interconectadas por un tópico común, seleccionado de los temas transversales curriculares oficiales, un eje temático que integra y no dispersa ni fracciona el recorrido educativo crítico; la evaluación acompaña el proceso secuencial del método formativo crítico, valora los aprendizajes lectores, orales y escritos para retroalimentarlos, en actos dialógicos. De esta manera, el *objetivo específico 2* (“construir una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación”) se satisface con una modelación o diseño propositivo surgido de una práctica formativa problemática. La propuesta proyecta una práctica formativa transformadora mediada por un patrón didáctico que conecta un tópico transversal con la formación oral y letrada críticas.

Conclusión 3. Los estados logrados de los objetivos específicos implican el estado logrado del *objetivo general*: “elaborar una propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación que prevea la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas, en Educación Básica Regular secundaria, de una institución educativa de Chiclayo”. La propuesta de prácticas pedagógicas críticas es una alternativa teórico-práctica en una pedagogía del lenguaje con fines liberadores, y formativamente es pertinente para cerrar la brecha entre un estado real de hacer pedagógico instituido y un estado ideal de hacer pedagógico crítico. Con ello, se satisface una de las condiciones de la formación pedagógica universitaria en Lengua y Literatura: generar propuestas alternativas y transformadoras a partir de la comprensión de las prácticas reales.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1. Se recomienda que las perspectivas educativas críticas se apliquen de manera sistemática en la formación comunicativa de la escuela básica. Se debe promover las aplicaciones y validaciones de los aportes de la pedagogía crítica y didáctica crítica en el desarrollo de competencias comunicativas desde miradas sistémicas e integradoras de los componentes formativos.

Recomendación 2. La propuesta se proyecta hacia una ejecución que demanda trabajo colaborativo de los equipos docentes. Se deben promover proyectos innovadores colegiados implementados gradualmente, con proyectos pilotos de formación crítica.

Recomendación 3. Se ha de ampliar la propuesta de formación comunicativa crítica mediante el diseño, ejecución y validación de proyectos de aprendizaje innovadores, vinculando los tópicos comunicativos con otras áreas formativas, tomando en cuenta la pertinencia y afinidad de los enfoques transversales, que darían cobertura a bloques de áreas y ampliarían la formación crítica del estudiante más allá de una sola área, situándolo en campos de reflexión social de mayor alcance y profundidad.

Recomendación 4. Se sugiere vincular la actividad formativa de la universidad con la actividad formativa de la escuela mediante la creación de espacios pedagógicos donde

se les brinde a los estudiantes de Educación situaciones reales de construcción de propuestas y prácticas pedagógicas críticas, que tengan como punto de partida y de llegada las mismas realidades educativas, atendidas desde la labor conjunta universidad-escuela.

Recomendación 5. Las instituciones deben abrir espacios alternativos formativos más allá de los propiamente convencionales: talleres, círculos, clubes, que tengan como eje la formación comunicativa crítica en lectura, oralidad y escritura, modalidades que extienden la acción de las competencias orales y letradas a espacios de desarrollo más libres y creativos, en que el estudiante tome agencia desde la formación y consolidación de su autonomía, emancipación, interacción y dialogicidad.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIAL

- Adán, N. (2014) *La expresión oral en el aula de Educación Primaria: una propuesta didáctica* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén]. [Bit.ly/3l0gusY](https://bit.ly/3l0gusY)
- Abascal, D. (2002) *La teoría de la oralidad* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4151/1/Abascal-Vicente-M-Dolores.pdf>
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 22(2), 269-294. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>
- Álvarez, Y. y Parra A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa* [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>
- Álvarez, C. M. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. (3ª ed.) Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (2003). *Didáctica general (la escuela en la vida)* (6ª ed.). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. M. (2007). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C., Gonzáles, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista pedagógica*, (26), 209–224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754777.pdf>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. [Bit.ly/3zyOVLs](https://bit.ly/3zyOVLs)
- Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. [Bit.ly/3l07ggA](https://bit.ly/3l07ggA)

- Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. *Innovación educativa*, 13(61), 107-121. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100007&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, C. M. (1998). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. Editorial Félix Varela.
- Aguirre, J. (2014). *Lectura crítica y su incidencia en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la escuela de educación básica Latacunga del recinto san francisco, parroquia isla de bejucal, cantón Baba, provincia De Los Ríos* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. [Bit.ly/3zCSsbF](http://bit.ly/3zCSsbF)
- Arias, J. G. (2015). *Lectoescritura crítica en ambientes de aprendizaje multimedia en los estudiantes de grado once del liceo ecológico del norte* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://silo.tips/download/lecto-escritura-critica-en-ambientes-de-aprendizaje-multimedia-en-los-estudiant>
- Arias, F., Cortés, A. y Luna, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté*, 4(7), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6833694.pdf>
- Ávila C.; Giral. B. y Sánchez E. (2016). *Aproximación a la lectura crítica en el contexto de la red social Facebook en estudiantes de 9° grado de los colegios: Gimnasio campestre Santa Sofía y el Instituto Colombo Sueco* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. [Bit.ly/3zAM199](http://bit.ly/3zAM199)
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barreda, S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* [Trabajo de Maestría, Universidad de Cantabria]. [Bit.ly/3x7o1Zt](http://bit.ly/3x7o1Zt)
- Barriga, S. (1980). El análisis institucional y la institución del poder. *Quaderns de Psicologia*, (2), 19-29. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.381>
- Briz, A., Albeda, M., Fernández, M. J., Pinilla, R. & Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

- Caamaño, A. (2019). La nueva tematización en el desarrollo textual en las investigaciones de Teun A. Van Dijk, János Petöfi y M. A. K. Halliday. *Fuentes humanísticas*, (43), 131-144. <http://hdl.handle.net/11191/2158>
- Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (19), 9-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287024099002>
- Calles, J. y Arraéz, M. (2007). La producción periodística: una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. *Laurus*, 13(25), 188-203. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479009.pdf>
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (23), 69-78. https://www.researchgate.net/publication/39137205_Motivos_para_escribir
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 49-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Candia, A. (2018). La producción de textos en el niño de quinto grado de EBR. [Trabajo de Grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. [Bit.ly/2TAKk0G](https://bit.ly/2TAKk0G)
- Casal, I. y Granda, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar*, 4(7), 171-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100707>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 63-80. [Bit.ly/2TAS5Pt](https://bit.ly/2TAS5Pt)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos, reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/401/243>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximación a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. [Bit.ly/3ydMpdY](https://bit.ly/3ydMpdY)

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. [Bit.ly/3rBZ6vV](https://bit.ly/3rBZ6vV)
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, (162), 18-22. [Bit.ly/3eZrP92](https://bit.ly/3eZrP92)
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Ríos de Tinta. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Gobierno de España. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2). 353-374. bit.ly/3ldAGIj
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. [Archivo pdf]. www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica.
- Cevallos, L. E. (2010). *La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje*. [Trabajo de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana] <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1954/1/UPS-QT00131.pdf>
- CIDE (2013). *TIDE. Guía académica del torneo. El formato Karl Popper*. Didáctica: Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo. <https://drive.google.com/file/d/1aAkkoIn4Xf0A04XphiNytHFgcsU9VO2Z/view?usp=sharing>
- CIDE (2017). *TIDE 2017 ¿Asumes el reto? Reglamento del torneo*. Didáctica: Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo. <https://drive.google.com/file/d/1bdiVsax4Z-PWMmNx7KXhYpd1zhNI3uzO/view?usp=sharing>
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. (2ª ed.). Editorial Gredos.
- Corona-Martínez, L. (2011). El objeto de aprendizaje en la carrera de Medicina: el proceso de atención médica y su método, el método clínico. *Medisur*, 9(2), 142-146. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1561>
- Chacón, P. D. (2008). La mujer como objeto sexual en la publicidad. *Comunicar*, 16(31), 403-409. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-49>

- Charadeau, P. (2005). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013763003.pdf>
- Chiroque, S. (2020). *Educación y desarrollo de la criticidad*. [Diapositivas]. Colegio de Profesores de Puno. <https://es.slideshare.net/pedroortiz/8pedagoga-crticasigfredoshiroque>
- Chiroque, S. y Valer, L. (2001). *Pedagogía*. Editorial UNMSM - Facultad de Pedagogía.
- Cruz, L. (2012). Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la Unidad Educativa José María Vélaz, de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, en el año lectivo 2011-2012 [Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. <https://bit.ly/3yokrvI>
- Day, G y Bauer, W. (1983). Taller de lectura y redacción. En Carranza, D. M. (2019) *Mitos, cuentos y leyendas del Perú*. Universidad de Trujillo. [Bit.ly/311jh5s](https://bit.ly/311jh5s)
- De la Peza, M. C. (2009). El bolero y la nueva canción de amor. *DeSignis*, (14), 83-92. [Bit.ly/3x7RItA](https://bit.ly/3x7RItA)
- Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. & Plotno, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo. Formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Editorial McGraw Hill. [Bit.ly/3i5TQ0z](https://bit.ly/3i5TQ0z)
- Díaz, J. (4-5 de agosto de 2015). *La noticia periodística local como recurso didáctico en Bibliotecología* [Resumen de presentación de la conferencia]. XI Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/julio.diazjatuf/14.pdf>
- Díaz, L. J. (2017). *Las ficciones y la vida: Los mundos narrativos en Muñequita linda de Jorge Ninapayta*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional Mayor De San Marcos]. [Bit.ly/3zG6ucI](https://bit.ly/3zG6ucI)
- Doltz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria*

- Obligatoria*. Gobierno de Navarra. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf>
- Duarte, A. L y Abreu, J. L. (2014). La autoridad dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), pp. 90-121. [Bit.ly/3BNa5az](http://bit.ly/3BNa5az)
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED 12*, (2).1-1. [Bit.ly/3f0ssPE](http://bit.ly/3f0ssPE)
- Espitia, J. y Reyes, E. (2011). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (Cuentos de los Hermanos Grimm). Universidad libre de Colombia <https://core.ac.uk/download/pdf/198441286.pdf>
- Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente. [Bit.ly/373Ajrm](http://bit.ly/373Ajrm)
- Figueroa, R. A. y Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 73(35), 119-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797>
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra. [Bit.ly/3x6I3n1](http://bit.ly/3x6I3n1)
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed. 3ª reimp.), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. [Bit.ly/3yagFpr](http://bit.ly/3yagFpr)
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=es&tlng=es.
- Gadotti, M. (2003). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. Universidad de Sao Paulo. [Bit.ly/3rB6K9W](http://bit.ly/3rB6K9W)
- Galeano, M. E. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. En Grupo Investigación Calidad de Vida. *Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos*.

- Fundación Universitaria Luis Amigó. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/206102/mod_resource/content/0/Registro_y_sistematizacion_de_informacion_cualitativa.pdf
- García, V. (2017). *Desde una didáctica instrumental a una didáctica situada*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6479017.pdf>
- Gasparin, J. L. (2004). *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: un enfoque vigotzquiano*. Instituto de Pedagogía Popular.
- Gee, J. P. (2004) Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a *Ways with Words*. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Giraldo, V. (2021, 19 febrero). Descubre cómo hacer una conclusión excepcional de un texto o ensayo con estas técnicas. *Rock Content - ES*. <https://rockcontent.com/es/blog/como-escribir-una-conclusion/>
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En Giroux, H. y McLaren, P. (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137-160). Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Gómez, M. Á. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 166-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>
- Gómez, M., y Pérez, R. J. (2016). La violencia contra las mujeres en la música: Una aproximación metodológica. *Revista De Ciencias Sociales*, 4(1), 189- 196. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.115>
- Gómez, L. y Peñalosa, G. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación, *Praxis & Saber*, 5(9), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247213002.pdf>

- Gonzales, P. y Rojas, D. (2004). Convivencia escolar y conflicto en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media. Universidad de Chile. [Bit.ly/3xbuKBI](http://bit.ly/3xbuKBI)
- Grijelmo, A. (1997). *El estilo del periodista*. Editorial Taurus. <http://smjegupr.net/newsite/wp-content/uploads/2020/03/Rese-as5.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª ed.). Morata.
- Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Real Academia Española. [Bit.ly/37hEEYd](http://bit.ly/37hEEYd)
- Guzmán, M. y Verstappen, B. (2002) *¿Qué es la documentación?* Editorial Huridocs. <https://activistasciudadanos.org/wp-content/uploads/2021/01/documentacion.pdf>
- Guzmán, R. (2019). Necesidad de una estrategia didáctica transformadora en la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Caso: Unidad Educativa 31 de octubre (Bolivia). *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (36), 166-181. [Bit.ly/2TCn7GJ](http://bit.ly/2TCn7GJ)
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes, en Arias, O. y García, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, (88). 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>
- Hernández, J. R. (19 de junio de 2008). Educación “autoritaria”. *Yo pedagogo*. [Página web]. <http://yo-pedagogo.blogspot.pe/2008/06/educacin-autoritaria.html>
- Holl, I. (2011). *Textología contrastiva, derecho comparado y traducción jurídica. Las sentencias de divorcio alemanas y españolas*. Editorial Frank & Timme. <https://cutt.ly/RmrQwvT>
- Jaramillo, C. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla educativa*, 9(1), 85-101. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.433.2012>
- Jiménez, M., Revecó, J., González, M. y Astudillo, C. (2013). Dilemas ideológicos ante una formación universitaria con sello valórico distintivo. *Formación Universitaria*, 6(4). 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000400003>
- Kemmis, S. (1970). Mejorando la educación mediante la investigación acción participativa. [Diapositivas]. <https://slideplayer.es/slide/4118624/>

- Kemmis, S. (1993). Hacia una teoría crítica del currículo, en Mejía Mejía, E. (2003). *Diseño curricular (antología)* (pp. 102-112). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Lafrancesco, G. (2015). *Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral del Siglo XXI. Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora*. EEPT. Coripet Editorial. <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Linares, E. y Rojas, L. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. [Bit.ly/3ybv0SK](http://bit.ly/3ybv0SK)
- Linding, E. (2013). Génesis del lenguaje en Humboldt. *Acta Poética*, 34(2), 15-33. <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.2013.2.417>
- Lomas, C. y Osoro, A. (1997). Enseñar lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Paidós.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria, *Kikirikí*. <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca>
- López, C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. Universidad Pompeu Fabra. <http://userpage.fu-berlin.de/~vazquez/vazquez/Reflexiones.pdf>
- López, O. (2007). De la costilla de Adán al útero de Eva. El cuerpo femenino en el imaginario médico y social XIX. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinæ Scientiarumque Historiam Illustrandam*, (30), 321-378. <https://raco.cat/index.php/Dynamis/article/view/218657>
- Lucci, A. V. (2015). *Los problemas de la enseñanza situada, historias de enseñantes y formación docente. El caso del Instituto Alfredo Palacios* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. [Bit.ly/3rC8qjp](http://bit.ly/3rC8qjp)
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós. [Bit.ly/3iUzp5M](http://bit.ly/3iUzp5M)
- Llopart, R. (19 de enero de 2017). Los métodos autoritarios solo dan resultado a corto plazo. *Blog Tiching*. <http://blog.tiching.com/metodos-autoritarios-solo-dan-resultado-corto-plazo/>
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva Visión. [Bit.ly/3BCHvI](http://bit.ly/3BCHvI)

- Máxima, J. (28 de marzo de 2020). *Conclusión. Características*. [Página web]. <https://www.caracteristicas.co/conclusion/>
- Mazo, H. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/880/829>
- Martínez, M. C. (2005). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959070>
- McLaren, P. (1986). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. Canadá. [Bit.ly/3f0JwFc](https://bit.ly/3f0JwFc)
- McLaren, P. (1989). La vida en las escuelas, en McLaren, P. y Giroux, H., *Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia*.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Instituto Paulo Freire. Miño y Dávila Editores.
- Medina, N. (2003). *Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>
- Mendoza, V. M. y Jaramillo, S. S. (2006). Guía para la elaboración de ensayos de Investigación (ensayo de un ensayo). *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(26), 63-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202605>
- Meves, C. (1978). Los cuentos en la educación de los niños. En Méndez, (2017) *El valor del cuento como recurso didáctico*. UNIFE Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://bit.ly/2Wj6IbC>
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas de aprendizaje*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Educación Básica. Programa curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.

- Miranda, T. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo. J. Habermas y M. Lipman. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (5), 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281888.pdf>
- Mora, A. y Parra, P. (2015). *Estrategia de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la Corporación de Ciencia y Desarrollo Uniciencia Bogotá*. [Trabajo de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. [Bit.ly/3f0aDQB](https://bit.ly/3f0aDQB)
- Morales, C. (2012). *La importancia de la contextualización en el proceso de comprensión lectora. Una mirada desde la literatura de María Luisa Bombal y la perspectiva de género. Proyecto de intervención para el desarrollo de la comprensión*. [Tesis de Grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://bit.ly/37cJ6qQ>
- Morales, J. (2018). El estado Hegeliano: la auctoritas y las protestas de la época moderna. *Universitas* (29), 140-159. [/https://doi.org/10.20318/universitas.2019.4513](https://doi.org/10.20318/universitas.2019.4513)
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional* 50(2), 26-54. [Bit.ly/311BrE2](https://bit.ly/311BrE2)
- Mostacero, R. (2016). La pedagogía de los géneros discursivos. Antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora. *Legenda*, 20(23), 84-104. [Bit.ly/2VaVo0g](https://bit.ly/2VaVo0g)
- Moyano, E. (2001). Una clasificación de géneros científicos [Resumen de presentación de la conferencia]. Conferencia: Perspectivas Recientes sobre el discurso. Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Universidad Nacional de Lomas de Zamora, España. [Bit.ly/3rzOTQR](https://bit.ly/3rzOTQR)
- Moyano, E. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Revista Discurso y Sociedad*, 4(2), 294-331. [Bit.ly/2Wkk4E5](https://bit.ly/2Wkk4E5)
- Niño, S. (2018). *La oralidad: Una habilidad para promover en el aula de clase*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bit.ly/2TLadGB>
- Noval, C. (2010). La polifonía y la intertextualidad en producciones textuales infantiles. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (15), 139-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521009>
- Ochoa, E.; Zamudio, N.; Acuña, K. A.; Barragán, B. E. y Torres, T. (2002). *El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje de lenguaje escrito*. [Bit.ly/3y9KvdE](https://bit.ly/3y9KvdE)

- Olaizola, A. (2010). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. CED&C (ed.) *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. (pp. 61-66). https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/270_libro.pdf
- Oliveras, B., Sanmartí, N. y Márquez, C. (2012). Aprender a leer críticamente. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales* (70), 37-45. <https://docplayer.es/10416660-Aprender-a-leer-criticamente.html>
- Ortega y Gasset, J. (1969). *El hombre y la gente. Obras completas*, t. VII. Revista de Occidente. <http://manuellosses.cl/VU/EI%20Hombre%20y%20la%20gente.%2000.Gasset.pdf>
- Panza, M., Pérez, C. y Morán, P. (1996). *Fundamentación de la didáctica*, 2 vols., (6ª ed.). Ediciones Gernika.
- Pérez, D.; Pérez, A. L. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3 Ciencias*. 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es la educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52), Paidós.
- Piña, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 92(3), 467-487. <https://www.jstor.org/stable/40648388>
- Porlán, R. y Martín, J. (1997). El diario de campo como mediación pedagógica en educación superior, en *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (pp. 21-69). Díada Editores.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos, *Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Reyes, O. L. y Bringas, J. A. (2006). La modelación teórica como método de investigación científica. *Varona*, (42), 8-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635561003>

- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A. & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <https://www.researchgate.net/publication/325062818>
- Robles, M., Estepa, W. R. y Arboleda W. M. (2019). *Diagnóstico de escritura crítica y científica de los estudiantes de Ingeniería de la Escuela Tecnológica, Instituto Técnico Central* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Rodríguez, C. (enero de 2002). *La carpeta pedagógica del estudiante como recurso metodológico de trabajo en la materia de fundamentos de los deportes: Deportes individuales* [Resumen de presentación del congreso]. XX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Sevilla, España. <https://bit.ly/2VklU7F>
- Rodríguez, Y. (2007) El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8(1), 147-159. <https://bit.ly/3yacVDt>
- Rodríguez, M. E. (2013). Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, *Visión Educativa IUANES*, 7(16). 47-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4713685.pdf>
- Salazar, C. y Acuña, A. (2018). Actividades de debate en el proceso de aprendizaje. Experiencias e implicancias desde procesos de formación de estudiantes de economía. *Revista Educación*, 42(2). 1-37. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24956>
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Secretaría General (2020). *Instrumentos para la evaluación del aprendizaje: Escalas*. Colegio de Bachilleres. <https://bit.ly/3yh3RwB>
- Shiro, M.; Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Editorial Iberoamericana.
- Tamayo, R. (2017). El juego de argumentar y cómo jugarlo. En *Razonamiento y argumentación jurídica. El paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho* (pp. 195-217), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (2ª. ed.), Paidós.

- Universidad de las Américas Puebla (19 de octubre de 2014). ¿Cómo estructurar una tesis? *Blog UDLAP*. <http://blog.udlap.mx/blog/2014/10/comoestructurarunatesis/>
- Unzúe, A. (2012). *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de secundaria*. Gobierno de Navarra. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argumentar.pdf>
- Universidad Tecnológica de Cancún (s. f.). *Manual descriptivo de instrumentos de evaluación bajo el modelo de competencias*. México, Universidad Tecnológica de Cancún. <https://bit.ly/3fpzcqo>
- Valencia, J. A. (2019). *Tema, idea principal e ideas secundarias* [Tesis de suficiencia profesional, Universidad Nacional de Trujillo]. [Bit.ly/372JcRY](https://bit.ly/372JcRY)
- Vallejos, J. (2008) Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Revista Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso, Comprensión, estructura y producción de la información*. Ediciones Paidós.
- Van Lier, L. (1995). *Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20-29. <http://bit.ly/3zdmjd>
- Vásquez, B.; Pleguezuelos C. y Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2).134-139. <https://bit.ly/2UGOoZ8>
- Velásquez de Díaz, A. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación universitaria (Curso)*. [Diapositivas]. Instituto de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla. <https://bit.ly/3ja3z6w>
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Zárate, A. (2018). *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra]. <https://bit.ly/3sF3Z86>
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en Cassany, D. (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Zavala, V. (2009b). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en educación superior, en Kalman, J. y Street, B. (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe, *Sílex*, 8(1), 57-76. <https://www.uarm.edu.pe/Archivo/896ee37c915edf08>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (59). 63-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En y Natale, L. (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp.61-78), Universidad Nacional de General Sarmiento.

ANEXOS

Anexo A: Cuadernos de campo

CUADERNO DE CAMPO 1

Observadoras : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Fecha : Martes, 27 de septiembre de 2016.

Lugar : Institución educativa de Chiclayo.

Evento : Sesión de aprendizaje de Comunicación.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>1.10 pm. Llegamos al aula. Un aula con poco orden, requería de una organización previa para empezar a enseñar; las paredes tenían poca decoración, salvo una, que contenía un cartel con las normas de convivencia y los valores, más otra imagen con el horario de los cursos. Las sillas y las mesas eran de uso individual, no estaban alineadas; deberían estar distribuidas en columnas. Eran escogidas por afinidad de las estudiantes.</p>	<p><i>La profesora concientiza a las estudiantes para que mantengan el aula limpia, condición favorable para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i></p>
<p>1.15 pm. La profesora comunica a las estudiantes de nuestra llegada y permite que nosotras, en condición de observadoras, les indiquemos la finalidad de nuestra visita. Las estudiantes se ponen de pie, como símbolo de saludo, sonrían y se sientan para iniciar la clase. Sin embargo, la profesora antes de ello, les comunica los temas que desarrollarán en el transcurso del trimestre.</p>	<p><i>Las estudiantes demuestran ejercer los valores inculcados por la escuela.</i></p>
<p>1.20 pm. La profesora realiza algunas interrogantes acerca del tema “El foro”. Luego, les presenta un video y pide la atención de las alumnas. Se desplaza hacia la parte final del aula para realizar algunas preguntas sobre lo observado. Anota las respuestas en la pizarra.</p>	<p><i>La profesora hace uso de la motivación como estrategia de aprendizaje, cuyo objetivo es captar la atención de las alumnas, como condición necesaria para la interacción en la clase. Además, explora los saberes previos respecto al tema.</i></p>

<p>1.45 pm. Después de declarar el tema, la profesora solicita que las estudiantes <i>saquen sus cuadernos de trabajo</i> para que realicen un organizador gráfico acerca del tema. Les da un tiempo de 10 minutos. En ese transcurso, empieza a informar los promedios del trimestre anterior. Algunas estudiantes que ya habían terminado la tarea correspondiente, se acercaron a nosotras para que les revise-mos sus esquemas y preguntarnos si habría una sugerencia que darles. Por último, culminado el tiempo, la profesora sella los cua-dernos.</p>	<p><i>La profesora propone una actividad de exten-sión, mientras da a conocer el rendimiento in-dividual de las estudiantes, con información del 'registro'.</i></p>
<p>2.00 pm. La profesora les pide formar gru-pos de 8 integrantes para dialogar y <i>comple-tar las interrogantes propuestas del libro</i>. En ese trance las alumnas empiezan a arras-trar las carpetas y hacer desorden, aprove-chando que la profesora ha salido. Al regre-sar, ordena que avancen con el trabajo indi-cado y dejen de hacer bulla.</p>	<p><i>La profesora controla el desorden causado por los grupos, mediante el llamado de atención y la apelación por el respeto.</i></p>
<p>2.20 pm. La profesora le designa un tema re-lacionado con la comida chatarra, que será realizado con la técnica del foro. En ese transcurso, la docente indica algunas pautas para el trabajo a realizarse. Luego, algunas alumnas respondieron las interrogantes del trabajo asignado.</p>	<p><i>Se proyecta otra actividad de extensión, a ser desarrollada en la siguiente sesión, en el aula.</i></p>
<p>2.40 pm. Se escucha la alarma de la siguiente hora y se declara finalizada la clase, se evi-dencia la alegría de las estudiantes. Además, la profesora recalca que el trabajo se reali-zará en el aula, en la siguiente sesión. Se des-pide de las estudiantes y sale del aula.</p>	<p><i>Las estudiantes se muestran expresivas por el cambio de acciones marcado por el fin de la se-sión.</i></p>

CUADERNO DE CAMPO 2

Observadoras : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Fecha : Martes, 4 de octubre de 2016.

Lugar : Institución Educativa de Chiclayo.

Evento : Sesión de aprendizaje de Comunicación.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>1.10 pm. Llegamos al aula. Había sido limpiada unos minutos antes del ingreso de la profesora. En el ambiente se escucha mucho ruido por parte de las estudiantes, pues la profesora aún no ha ingresado en el aula.</p>	<p><i>Las alumnas toman la consigna de la clase anterior citada por la profesora y cumplen con la norma de convivencia respecto a la limpieza.</i></p>
<p>1.30 pm. La profesora ingresa al aula, toma lista y empieza a preguntar acerca del tema anterior. Pide a las alumnas que se formen según sus grupos, para intercambiar ideas acerca del trabajo sobre la “comida chatarra”, mediante la técnica del foro.</p>	<p><i>La profesora hace un recuento de los conceptos tratados en la sesión anterior, de ese modo inicia la práctica acerca de la técnica discursiva del foro.</i></p>
<p>1.40 pm. La profesora da 10 minutos libres para que la estudiantes coordinen acerca de lo que van a decir en el foro. Las estudiantes empiezan a dialogar sobre los puntos que se les designó. Hay bulla.</p>	<p><i>Se determinan las diferentes funciones que cada participante tendrá en el foro, tanto las moderadoras como las foristas. Se discierne lo que van a decir.</i></p>
<p>1.50 pm. La profesora pide que las estudiantes formen columnas, se colocan 8 sillas principales al frente para que sean utilizadas por las foristas. De esta manera se da inicio a la práctica del foro.</p>	<p><i>Las alumnas toman la posición de foristas, dan a conocer sus ideas y postura con respecto a un tema.</i></p>
<p>1.55 pm. Las estudiantes se encuentran ordenadas en su respectiva posición: una moderadora presenta al primer grupo. Dan a conocer información sobre la comida chatarra frente a la comida saludable. Cada participante sustenta sus opiniones. Las estudiantes se muestran un poco preocupadas y nerviosas, lo disimulan con risas, pues estando al frente no les resulta fácil hablar de manera “correcta”.</p>	<p><i>Existe un bajo nivel de expresión oral en las alumnas de este grupo, debido a los nervios, se evidencia balbuceos, redundancia, entre otras muletillas. Una posible causa de sus nervios sería la falta de dominio del tema.</i></p>

<p>2.10 pm. Se presenta el segundo grupo. La moderadora es un poco más elocuente que la anterior, explica mejor el tema y apertura el diálogo para que intervengan las demás estudiantes. Sin embargo, las foristas presentan sus ideas de manera imprecisa, no se aprecia dominio del tema.</p> <p>2.20 pm. En seguida se presenta el tercer grupo. La moderadora solo se ríe, por los nervios, además no muestra dominio de la palabra y, más aún, las foristas tampoco sustentan bien sus opiniones, redundan en el uso de las palabras. Se ve un grupo un tanto apagado.</p> <p>2.30 pm. Se presenta el cuarto y último grupo. Explica acerca de las enfermedades generadas por el consumo de comida chatarra. Se observa características similares al primer grupo. La moderadora y las foristas se muestran nerviosas, se expresan con mucha dificultad.</p> <p>2.40 pm. La profesora finaliza la clase haciendo énfasis en las desventajas de la comida chatarra. Propone que su consumo depende de cada individuo y hace recordar que no se olviden de traer el libro de trabajo del Estado.</p>	<p><i>En este grupo se demuestra una mayor preparación y dominio por parte de la moderadora, pero las foristas no tenían el suficiente conocimiento respecto a su tema, por eso no participaban.</i></p> <p><i>Se muestra una falta de interés por parte de las alumnas en cuanto a la práctica del foro; no les motiva la nota o calificativo de participación.</i></p> <p><i>Nuevamente se presenta la falta de fluidez oral, tanto en la moderadora como en las foristas.</i></p> <p><i>La profesora recopila los puntos más importantes del tema, aquellos que no fueron aclarados por las alumnas. Así, cumple con su rol de acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje; plantea reflexiones acerca del tema dado.</i></p>
--	---

CUADERNO DE CAMPO 3

Observadoras : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Fecha : Miércoles, 5 de octubre de 2016.

Lugar : Institución Educativa de Chiclayo.

Evento : Sesión de aprendizaje de Comunicación.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>1.10 pm. Entramos en el aula. La profesora empieza a comentar las participaciones de las estudiantes. Pone énfasis en la posición de rebeldía que tiene los jóvenes. Hace referencia a los vanguardistas</p>	<p><i>La docente propone una reflexión acerca del tema que se va a tratar, a manera de breve introducción al tema de la sesión.</i></p>
<p>1.27 pm. Luego, las estudiantes se trasladan al Aula de Innovación Pedagógica. Ahí se presenta un vídeo. Las alumnas observan muy concentradas. La profesora anota preguntas en la pizarra: ¿qué es un paradigma?</p>	<p><i>El uso del material audiovisual ayuda a captar la atención de todas las alumnas, de esa manera se conectan con la comprensión del tema que se va a tratar.</i></p>
<p>1.37 pm. Se da por finalizado el video. La profesora pide que conversen con la persona de al lado acerca del contenido del video presentado. Luego de dos minutos, pide participaciones, algunas estudiantes levantan la mano y exponen sus ideas. La profesora complementa y explicar el tema con ejemplos de la realidad. La profesora ordena el regreso al aula.</p>	<p><i>A través de una serie de interrogaciones, la profesora hace que las alumnas emitan su opinión acerca de un término que no es conocido por ellas. Pero, a la vez, les despierta el interés por descubrir qué es. Además, utiliza situaciones de la realidad para explicar mejor el contenido del tema.</i></p>
<p>2.02 pm. En el aula, las alumnas empiezan a barrer. Algunas conversan y otras avanzar con algún trabajo.</p>	<p><i>La ausencia de la profesora es propicia para que las alumnas fomenten el desorden, realizan otras actividades que no se vinculan con el curso.</i></p>
<p>2.10 pm. La profesora ingresa al aula y todas las alumnas se silencian. Les pide que realicen un resumen de algunas páginas del libro. La profesora vincula el tema anterior con otro nuevo. De esta manera, empieza a explicar el tema con mayor amplitud. Pide a las alumnas que lean sus libros.</p>	<p><i>Al ver la presencia de la profesora, las alumnas mantienen el debido respeto y guardan silencio. La docente desarrolla explicativamente el tema.</i></p>

<p>2.30 pm. Para concluir con el tema, la profesora interroga solicitando que las alumnas digan si algo no ha quedado claro. Finalmente deja que las alumnas completen las actividades del <i>cuaderno de trabajo</i> en su casa.</p>	<p><i>La profesora cierra el tema, toma en cuenta las interrogantes que puedan genera las alumnas. Además, asigna una actividad de extensión.</i></p>
---	---

CUADERNO DE CAMPO 4

Observadoras : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Fecha : Martes, 11 de octubre de 2016.

Lugar : Institución Educativa de Chiclayo.

Evento : Sesión de aprendizaje de Comunicación.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>1.15 pm. La profesora toma asistencia. Luego les llama la atención a aquellas estudiantes que no han traído su libro de trabajo. Anota los nombres en su cuaderno de registro.</p>	<p><i>La profesora se muestra exigente con miras a verificar el nivel de responsabilidades académicas de las estudiantes.</i></p>
<p>1.25 pm. Escribe el nuevo tema y pregunta acerca del tema anterior. Todas las estudiantes participan a la vez. Después les deja un trabajo grupal especificado en el cuaderno de trabajo. Este trabajo, luego, será expuesto.</p>	<p><i>La sesión de aprendizaje inicia con un recuento de las ideas expuestas en la clase pasada, se profundiza en los aspectos teóricos, y de detalla la importancia de la práctica, cuyo desarrollo será en trabajo de equipo.</i></p>
<p>1.45 pm. Hay una visita inesperada de un grupo de monjas, que hacen una invitación a las estudiantes. La profesora escoge a las integrantes de grupo, escribe sus nombres en la pizarra e indica qué página del libro contiene el trabajo a realizar.</p>	<p><i>Se hace una pausa a la clase para escuchar a las personas visitantes.</i></p>
<p>1.55 pm. Las estudiantes forman grupos. Arrastran las carpetas y generan desorden. La profesora les orden leer el libro. Luego sale del aula.</p>	<p><i>La manera de trabajar en equipo es propicia para que se origine desorden, situación que es intervenida inmediatamente por la profesora, encaminando las acciones de las alumnas hacia la lectura.</i></p>
<p>2.05 pm. Una alumna que ha llegado tarde ingresa al aula. Todas empiezan a cuchichear, sobre todo el grupo de atrás y entre ellas mismas se ordenan callar. La profesora ingresa. Era cumpleaños de la alumna que acababa de ingresar. Entonces le cantan su <i>Happy Birthday</i> y sus amigas le dan una respectiva felicitación. Se produce una revuelta.</p>	<p><i>Las alumnas sienten un momento de recreación tomando como excusa el cumpleaños de una compañera.</i></p>

<p>2.20 pm. Las estudiantes empiezan a debatir sus ideas, en grupos. Realizan una lluvia de ideas. Se revisa los mapas y se deja un tiempo libre. Se da por concluida la clase.</p>	<p><i>Se utiliza la técnica de la lluvia de ideas, participan todas las estudiantes del grupo. Además, se evidencia que la revisión de cuadernos es una acción que motiva la participación esmerada de las estudiantes.</i></p>
---	---

CUADERNO DE CAMPO 5

Observadoras : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Fecha : Martes, 18 de octubre de 2016.

Lugar : Institución Educativa de Chiclayo.

Evento : Sesión de aprendizaje de Comunicación.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>1.15 pm. La profesora rápidamente empieza a llamar al primer grupo que ha de exponer. Sin embargo, el grupo expositor empieza a leer. La profesora comenta sobre la exposición presentada, incide en que el grupo no ha seguido las pautas correspondientes. Les ordena tomar asiento.</p>	<p><i>La profesora delimita sus actividades en función de una distribución adecuada del tiempo. Se realiza una valoración formativa de la exposición asignada.</i></p>
<p>1.25 pm. Se llama al segundo grupo para que exponga. Este grupo si tiene un mejor desempeño que el anterior. La profesora felicita al grupo.</p>	<p><i>A través de la felicitación, de alguna manera, se incentiva a las estudiantes para que mejoren los niveles de su expresión oral.</i></p>
<p>1.40 pm. De manera consecutiva, llama al tercer grupo. Es un grupo que aún no ha concluido la tarea y opta por no presentarse. La profesora llama al último grupo. Mientras este grupo expone, las integrantes del otro grupo protestan porque no lograron ser evaluadas.</p>	<p><i>En medio de las excusas que presentan las estudiantes que no presentan sus trabajos, la profesora opta fortalecer a las estudiantes que sí cumplen con la tarea encomendada.</i></p>
<p>1.45 pm. Finalmente, concluye la sesión, con actividades relacionadas con una red semántica. La profesora promueve la participación de las estudiantes para que aumenten sus notas. Las notas están registradas en sus cuadernos de trabajo.</p>	<p><i>Se resalta el mismo proceso de revisar y sellar los libros. Pero, a su vez, mediante la interrogación, se intenta promover que las estudiantes desplieguen sus acciones y actitudes participativas.</i></p>

Anexo B: Registros de campo

REGISTRO DE CAMPO 1

Información

- **Actividad formativa** : Sesión de aprendizaje.
- **Finalidad reconocida** : Enseñar.
- **Participantes** : Profesora; estudiantes.
- **Lugar** : Institución educativa de Chiclayo
- **Tiempo** : Martes, 27 de septiembre de 2016.
- **Sopte material** : Grabación y observación.
- **Observadora 1** : Chunga Morales Diana Elizabeth
- **Observadora 2** : Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

La clase comienza con una llamada de atención de la profesora a las estudiantes para que tomen conciencia acerca de la importancia de mantener limpia el aula. Hace hincapié en que los promedios del trimestre anterior ya fueron entregados y que luego se informará el promedio a cada estudiante. Inmediatamente, indica los temas que se estudiarán en el último trimestre. Recomienda que las estudiantes deben mostrar más empeño para “subir” sus calificaciones. Inicia el desarrollo del tema presentado un video. Luego realiza interrogantes.

Transcripción

(En los turnos, las estudiantes se denominan con letras. Por ejemplo, “estudiante R”).

PARTICIPANTES	Nº	TURNOS
Profesora	1	Empezábamos a definir el concepto de foro... el concepto de
	2	foro... inicialmente decíamos que es una técnica participativa y
	3	grupal...
Estudiante	4	De intercambio de opiniones...
Profesora	5	Muy bien, estudiante R.
Profesora	6	... y se desarrolla a través de una conversación, pero estas con-
	7	versaciones, chicas, son informales y se desarrollan en torno a un
	8	tema de interés, ¿verdad?
Estudiante	9	Sí.
Profesora	10	Ahora, ¿quiénes participan, R, en este foro, si tomamos como re-
	11	ferencia lo que hemos visto qué es un <i>talk show</i> ? Estudiante F
	12	dame una...
Estudiante	13	Público...
Profesora	14	El público participa. ¿Quién más, R?
Estudiante	15	Los modelos.
Profesora	16	Claro, los invitados. ¿Quién más?

Estudiante	17	El moderador.
Profesora	18	El moderador o moderadora, muy bien, cierto. Ustedes saben, la señorita T nos hablaba mucho de esto y algunas de ustedes también... es donde yo voy a emitir mi opinión, mi opinión puede ser diversa, yo puedo discrepar, pero eso no me tiene que hacer sentir mal cuando yo estoy en un foro, y es normal que las personas no tengamos la misma opinión de un mismo tema. Entonces, no se puede ver como negativo. Sin embargo, hay otra técnica que se acerca mucho al foro, pero que no es un foro y ¿es él...?
	18	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
25		
Estudiante	26	El debate.
Profesora	27	El debate, ¿verdad?, el debate es una técnica que yo no puedo asociarla y ¿por qué un debate difiere del foro?
	28	
Estudiante	29	Porque en el debate se da un tema y sobre ese tema se da una discusión, algo así.
	30	
Profesora	31	El debate, sí, es una discusión frontal, hay un tema controversial donde las ideas, las opiniones, van a ver enfrentadas.
	32	
Estudiante	33	Por las reglas escritas.
Profesora	34	Claro, allí sí hay reglas escritas, allí el público no participa.
Estudiante	35	El público solo participa mirando.
Estudiante	36	Claro, como testigo.
Profesora	37	¿Quiénes participan?
Estudiante	38	Son los invitados y el moderador.
Profesora	39	Recuerdan en las elecciones presidenciales...
Estudiante	40	El debate presidencial.
Profesora	41	¿Quiénes son los protagonistas para el sillón presidencial?
Estudiante	42	Los candidatos a la presidencia.
Profesora	43	Había reglas escritas.
Estudiante	44	Sí.
Profesora	45	Y cuando ellos se pasaban esas reglas, ¿qué ocurría?
Estudiante	46	El moderador le cortaba.
Profesora	47	¿Qué más? Hasta el micrófono les apagaban.
Estudiante	48	El público tampoco podía hablar.
Profesora	49	Sí, nosotros vimos el debate, nosotros teníamos una opinión pero no podíamos darlo.
	50	
Estudiante	51	Sí, solo miramos.
Profesora	52	Bien chicas, <i>ahora saquen su cuaderno de trabajo y ubíquense en la página del foro</i> y realicen un esquema grafico acerca del tema tienen un tiempo de diez minutos.
	53	
	54	
Estudiante	55	Profesora, puede ser un cuadro comparativo.
Profesora	56	Sí, chicas, el que mejor crean conveniente para que sea entendido acerca del foro y el debate.
	57	
Estudiante	58	Profesora, puede ser con semejanzas y diferencias.

Profesora	59 60	Si también, <i>avancen que luego al terminar les colocare el sello de haber presentado.</i>
Estudiante	61	Nos va a revisar a todas profesora.
Profesora	62 63	Sí, con la ayuda de las chicas que me están colaborando, que próximamente serán mis colegas.
Estudiante	64 65 66 67	Ya terminé, profesora [una estudiante se acerca a la colaborado Leslie, quien le revisa y dice que está bien; otra estudiante se acerca a la segunda colaboradora, Diana, quien les da algunas observaciones y así sucesivamente].
Profesora	68	Chicas, ¿todas terminaron?
Estudiante	69	Sí, profesora.
Profesora	70	Ya, ahorita pasaré <i>sellando la tarea.</i>
Estudiante	71	Lo hice en cuadro comparativo.
Profesora	72	Está bien, realiza los cuadritos de colores para que se diferencie.
Estudiante	73	Ya, profesora.
Profesora	74 75 76	Bien, chicas, ahora formen grupos de ocho y saquen su cuaderno para que dialoguen acerca de las preguntas que se encuentran allí y las completen que luego les <i>sellaré a cada grupo.</i>
Estudiante	77	¿Qué es un foro? ¿Cuáles son las reglas?
Profesora	78 79 80	Ah!, muy bien ahora pasamos a las reglas, hablando de reglas, o mi grupo o yo como forista voy a recurrir para que mi foro sea un éxito. ¿Cómo qué reglas?
Estudiante	81 82	Ser precisos y claro con sus respuestas y que el público participe si tienen alguna interrogante.
Profesora	83	¿Ya terminaron, chicas?
Estudiante	84	Sí.
Profesora	85	<i>Ya paso por sus asientos a sellarles.</i>
Estudiante	86	Yo, profesora, faltó.
Profesora	87 88 89	Bien chicas, nuestro foro será acerca de la comida chatarra y a cada grupo tendrá un subtema acerca de este tema. Escojan entre enfermedades, lonchera sana, publicidad.
Estudiante	90	Aquí, profesora, comida sana.
Profesora	91	Ya, ¿enfermedades, publicidad?, ¿quién dijo yo?
Grupo de estudiantes	92	Nosotras, profesora, publicidad.
Profesora	93	Enfermedades, el último grupo.
Estudiante	94	Ay, ay, ya, profesora.
Profesora	95 96 97	Para la otra clase chicas, cada grupo trae su información acerca del tema para convertirse en foristas y recalca que su organización del tema será en clase. Chau, chicas hasta la otra clase.

REGISTRO DE CAMPO 2

Información

- **Actividad formativa** : Sesión de aprendizaje.
- **Finalidad reconocida** : Enseñar.
- **Participantes** : Profesora; estudiantes.
- **Lugar** : Institución educativa de Chiclayo
- **Tiempo** : Martes, 4 de octubre de 2016
- **Soporte material** : Grabación y observación.
- **Observadoras** : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

La docente inicia la sesión, toma lista y pregunta acerca del tema anterior. Pide a las estudiantes que se agrupen para intercambiar sus ideas acerca del trabajo “la comida chatarra”, con la técnica del foro.

Transcripción

(En los turnos, las estudiantes se denominan con letras. Por ejemplo, “estudiante R”).

PARTICIPANTES	N°	TURNOS
Profesora	1	Chicas tienen diez minutos para que <i>se reúnen como grupo y que sistematicen sus opiniones, que obviamente que esta semana, como estudiante proactiva dijo: voy a informarme del tema y ustedes de convertirán en foristas y una de ellas será la moderadora</i>
	2	
	3	
	4	
Estudiante	5	Moderadora: ¿Alguna pregunta antes de romper filas?
Estudiante	6	Sí, profesora.
Grupo 1	7	Ya, tú, vas a ser la moderadora y nosotras las foristas.
Grupo 2	8	Tú que hablas bonito ser la moderadora y nosotras las foristas.
Grupo 3	9	Sorteo para la moderadora y el resto las foristas.
Grupo 4	10	Ya yo soy la moderadora y ustedes las foristas.
Profesora	11	Ya chicas vuelvan a sus lugares. Coloquen ocho sillas principales adelante para que sean utilizadas por las foristas y un espacio prudente para la moderadora
	12	
	13	
Estudiantes	14	Profesora, ¿así?
Profesora	15	Sí, chicas, ahora silencio por favor, que daré las pautas de calificación de la práctica del foro. <i>Voy a calificar: el dominio del tema, buena voz y la buena pronunciación de las palabras y que tengan concordancia en lo que se está diciendo. ¡Empiecen!</i>
	16	
	17	
	18	

Estudiantes	19	Moderadora: Buenos tardes profesora y público, nosotros hablaremos acerca de la comida chatarra contra la comida saludable.
	20	
	21	Pregunta: que opinión tienen acerca del tema (voz muy baja).
	22	Forista 1 (nerviosa): que la comida chatarra pos no es saludable para nosotros, para la gente porque nos daña.
Profesora	23	
	24	Forista 2 (nerviosa): Si como sabemos es mejor una dieta en verduras, papa, camote, etc., es decir todo lo saludable.
	25	
Foristas	26	Chicas, un momento, <i>no quiero que hablen para ustedes solas, así que con voz más fuerte y claro, quítense esa mala costumbre de hablar para mí</i> , así que mejor me iré en la parte de atrás y quiero que hasta allá se escuche, ¡entendieron!
	27	
	28	
	29	
Profesora	30	Forista 1: Pues la comida chatarra no es bueno para nuestro organismo.
	31	
	32	Moderadora: Creen que está bien su consumo.
	33	Forista 3: No.
Profesora	34	Resto de foristas: No opinan.
	35	
	36	A ver chicas, imaginemos que tengo un hijo de 3 años y quiero que deje de ingerir la comida como los chicitos, caramelos, y opte por consumir comida sana como el yogurt, verduras etc. ¿Cómo lo haría?
	37	
Grupo 1	38	
	39	Profesora diciéndoles que comida sea realizada de manera llamativa en diversas formas
Profesora	40	
	41	No me están dando la repuesta, sin embargo la dejamos aquí, pasemos al siguiente grupo “R”.
.Estudiantes	42	
	43	Buenos tardes profesora y compañeras.
	44	Moderadora: Que opinión tienen acerca de la publicidad de la comida chatarra.
	45	
	46	Forista: Que afecta más a los niños ya que están ya que están propensos porque están pegados cerca a la tele.
	47	
	48	Forista: Que los padres no tienen tiempo porque los padres trabajan y no tienen tiempo no pueden prepararles algo saludable y es allí donde los niños adquieran la comida chatarra.
	49	
	50	Forista: También puede ser lo que llama la atención, eso que les dan las cajitas felices y les llama la atención.
	51	
	52	Moderadora: La comida chatarra llega a persuadir al sector de los jóvenes a través de premios. ¿El público tiene alguna opinión?
Profesora	53	
	54	Resto de foristas: Silencio.
Estudiantes	55	
	56	El tercer grupo.
	57	(De manera indiferente riéndose). Bien compañeros y profesora nosotros hablaremos de las enfermedades que produce la comida chatarra.
	58	
	59	Forista: puede causar la gastritis.
Estudiantes	60	
	61	Forista: causa obesidad.
	62	Forista: por lo que causa deben consumir mucha agua.

	63	Resto de foristas: Ja ja ja...
	64	Moderadora: alguna pregunta del público.
	65	Público: (...)
Profesora	66 67 68	A ver chicas a ellos nos les importa el ser humano, ellos solo quieren vender, bueno doy por finalizado la práctica del foro, ningún grupo se lleva nota adicional.
Estudiante	69	¿Por qué profesora?
Profesora	70 71	Debido a la falta de expresarse con claridad y de manera adecuada y que lo que quieran decir sea bien comprendida ante el público.
Estudiante	72	Pero profesora mi grupo lo hizo bien.
Profesora	73 74 75 76 77	Chicas si bien algunas cosas están por buenos pasos todavía les falta. <i>Bien finalizando la clase hacemos énfasis a las desventajas que produce el consumo de la comida chatarra y que eso depende de cada individuo</i> , y recordarle que para la próxima clase no olvidar traer su libro de trabajo del estado. Chau, chicas.
Estudiante	78	Chau, profesora, hasta la otra clase.

REGISTRO DE CAMPO 3

Información

- **Nombre del género** : Sesión de aprendizaje.
- **Finalidades reconocidas** : Enseñar.
- **Participantes** : Profesora; estudiantes.
- **Lugar** : Institución educativa de Chiclayo.
- **Tiempo** : Miércoles, 5 de octubre de 2016.
- **Soporte material** : Grabación y observación.
- **Observadoras** : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Organización

La sesión inicia con la oración. Luego la profesora presenta el tema de manera activa y dinámica.

TRANSCRIPCIÓN

PARTICIPANTE	N°	TURNO
Profesora	1	Chicas, ustedes saben que la hay movimiento que se genera a través de los diversos cambios, es decir todo relacionado a algo firme que no presenta nuevas innovaciones porque muchas veces la realidad es de otra manera. Saben ¿De qué estoy hablando? Pues hablamos acerca del vanguardismo, así que acerca de este tema, subiremos al <i>lugar de audiovisuales para mostrarlo a través de un video.</i>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
Estudiantes	8	Avanzásemos al aula de audiovisuales.
Profesora	9	Chicas, observen el video para que luego me comenten que es lo que entendieron, mientras yo planteo algunas interrogantes en la pizarra. Sino <i>“hasta se pueden quedar dormidas y no entienden la clase”</i>
	10	
	11	
	12	
Estudiantes	13	¡Mira!, ¡mira!, que luego la profe nos va a preguntar.
Profesora	14	<i>¡Chicas, silencio, ...!”</i>
Estudiantes	15	(Observan con interés). Mira, ese pequeñito es el personaje principal del video.
	16	
Profesora	17	Chicas después de observar el video veamos las preguntas ¿Qué es un paradigma? ¿Qué características presenta el personaje principal?
	18	
	19	
Estudiantes	20	Estudiante “R”: El paradigma lo he escuchado pero no tengo mucha referencia de ello. Estudiante “R”: Profesora, yo pienso que es un modelo distinto así como lo presenta el niño , que tiene características de ser muy inquieto, no sigue lo que los demás hacen sin embargo eso le hace feliz, ser diferente.
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	

Profesora	26 27 28	Bien modelo, lo anotare en la pizarra porque claro es un modelo adoptado por el individuo y como lo hemos observado si es un niño muy inquieto en todo sentido.
Estudiantes	29 30 31	Pero profesora era muy feliz haciendo, a pesar de cuando paso todo el desastre que hizo, sus padres ya quisieron seguir con él porque mucho daño causaba.
Profesora	32 33 34 35 36 37	Si es cierto, pero es la reacción a ser diferente de los demás y a eso le llamamos como decíamos con anterioridad el vanguardismo una época de carácter renovador, surgió a finales del siglo xx donde se caracteriza por la libre expresión, así cuando ustedes tienen enamorado lo escogen a pesar de que sea feo, no es así chicas.
Estudiantes	38	No, profesora.
Profesora	39	No mientan porque yo las he visto ja ja ja...
Estudiantes	40	Ja ja ja, ay la profesora.
Profesora	41	¡¿Cómo, que... “ay”?!
Estudiantes	42	Ustedes lo hacen, yo solo observo.
Profesora	43 44	Veamos mejor el tema mediante otro video, que la profesora de cómputo y yo lo hemos preparado.
Profesora de C	45	Profesora no se logra acceder al video.
Profesora	46 47	No se preocupen chicas, vamos a ir al aula para comentar acerca del tema.
Estudiante A	48	¡Bajen! ¡Bajen! Vamos al aula.
Estudiantes	49 50	<i>Las chicas que le toquen hacer limpieza, hacerlas que el aula está sucia.</i>
Estudiantes	51	Me toca a mí, ya ahorita voy a barrer limpio.
Profesora	52 53 54	Chicas, disculpen la demora, bien ahora vamos a continuar, pero antes aprenderemos como se realizan las redes semánticas. <i>Saquen su libro</i> se ubican en la página 24, no recuerdo muy bien.
Estudiante B	55	Sí, profesora.
Profesora	56 57 58 59 60	Bueno a ver quién puede dar lectura acerca de las redes semántica pues son aquella que permiten sintetizan el texto leído, es decir la esencia, lo más resaltante. Ahora veamos que en la <i>página del libro</i> presentamos algunas tareas como es el de elaborar un red semántica.
Estudiante B	61	Profesora, ya va a terminar la hora.
Profesora	62 63 64 65	Sí, chicas, atiéndame para la próxima clase traer su libro de trabajo y leer y sacar un resumen acerca del vanguardismo que está en su <i>libro azul</i> para que en clase realicen una red semántica. Escúchenme bien <i>no traer su libro azul</i> , solo el cuaderno de trabajo.
Estudiantes	66 67	Entonces, profesora, solo traemos el <i>resumen que sacamos del libro azul</i> .

Profesora	68 69	Exactamente, no lo traigan, bueno chicas hasta allí nos vamos a quedar en esta sesión.
Estudiante C	70	Hasta la próxima clase, profesora.
Profesora	71	Chau, chicas, chau.

REGISTRO DE CAMPO 4

Información

- **Nombre del género** : Sesión de aprendizaje.
- **Finalidades reconocidas** : Enseñar.
- **Participantes** : Profesora; estudiantes.
- **Lugar** : Institución educativa de Chiclayo.
- **Tiempo** : Martes, 11 de octubre de 2016.
- **Soporte material** : Grabación y observación.
- **Observadoras** : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Organización

La clase comienza con algunos minutos tomados por la profesora para revisar algunos papeles acerca del tema y así es como ella da inicio a la clase.

Transcripción

PARTICIPANTE	N°	TURNOS
Profesora	1	“Chicas, les vuelvo a repetir a ustedes: ¿Quién no trajo su libro? ¿A quién me dirijo para hablar con el tutor o apoderado?”
	2	
Estudiantes	3	Estudiante “R”.
Profesor	4	Apellido.
Estudiantes	5	Estudiante “R”.
Profesora	6	¿Cuál es el tema que estamos trabajando?
Estudiantes	7	El vanguardismo.
Profesora	8	Nuestro tema fue diremos como naciste vanguardia pero el tema de <i>red semántica</i> , lo vamos a adecuar para que sea un instrumento de reorganización, instrumento de textos orales como escritos, las cuales las últimas reuniones hemos tenido contacto. Ustedes ya tienen un conocimiento de que es una <i>red semántica</i> . ¿Qué sería una red semántica?
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
Estudiantes	14	Es un organizador.
Profesora	15	Bien, es un organizador. Cuando digo grafico me refiero a que es visual y cuando es visual, yo tengo que impactar ese sentido de la vista y este organizador grafico va a atraer a los humanos y lo voy atraer a través de elementos, tiene ideas, conceptos y cuando decimos forma, esta forma es geográfica, aparte también tiene nódulos, esos nódulos son las flechas que van a indicarme la relación si es una idea o un concepto, pero también cuenta con elementos como las categorías... si nos dirigimos al <i>cuaderno de trabajo</i> la ficha 16, en la página 94 nos vamos a dar cuenta que en la página 95 que temas allí para completar las categorías y
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	24	

	25 26 27 28	elementos, ya bien se supone que vamos a relacionar y sus ideas van a ser complementadas a mi tema central, por ejemplo ustedes observan la página 94 veamos el ejemplo de red semántica que nos han dado, nosotros podríamos decir ¿cuál es el tema allí?
Estudiante	29	Recursos naturales.
Profesora	30	¿Cuáles serían las categorías?
Estudiantes	31	Costa, sierra y selva.
Profesora	32	¿Cuántos elementos tiene la categoría costa?
Estudiantes	33	Dos.
Profesora	34	¿Cuáles son?
Estudiantes	35	Clima y desierto.
Profesora	36	¿Cuáles son las categorías del mar peruano?
Estudiantes	37	Dos.
Profesora	38 39	Ustedes han realizado una red semántica o algún grafico que se parezca a la red semántica.
Estudiante A	40	Sí.
Profesora	41 42 43 44 45 46	Ahora ya no se puede cometer los excesos que cometía cuando yo de una manera empírica me pedían hacer un organizador, hacíamos rectángulos, cuadrados, enlaces, ideas, porque inmediatamente hacemos referencia a un mapa conceptual, el mapa conceptual parte del tema principal y luego va hacia abajo y se va abriendo.
Estudiante	47	Es decir una jerarquía.
Profesora	48 49 50 51 52	Bien una jerarquía, y acá son relaciones y muchas veces indica que no hacemos uso de enlaces y no lo vamos hacer y ese tema si nos da conocer el tema y los elementos nos ubican en un determinado aspecto del tema por ejemplo ¿Cuántos elementos son de la categoría selva?
Estudiante B	53	Dos, clima cálido, húmedo y bosques.
Profesor	54	¿Qué aspectos del tema se está abordando?
Estudiante B	55	Característica.
Profesora	56 57	La dos son características o qué tipo de característica. Otra propuesta.
Estudiantes	58	Yo, que tiene muchos bosques.

Profesora	59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96	Entonces la característica es un aspecto geográfico. Bien decía- mos sierra, a no selva. Primero hablamos de su aspecto climato- lógico, geográfico y luego de su variedad y si yo colocara mono seria fauna y así podemos abrir una gama de elementos, ¿alguna pregunta? Todo claro y ahora yo soy la que voy a formar los <i>grupos de trabajo</i> . Pero no digamos trabajo porque automática- mente colocamos la cara que coloco Alexandra de que me voy a cansar, pero vamos a elaborar un proyecto y pues entonces yo los voy a reunir y van a empezar con la lectura y luego realiza- remos una elaboración de una red semántica y una vez leída de- terminaremos el tema y empezar la <i>lluvia de ideas</i> y así señalara los temas y los aspectos que va abordar de lo que usted ubique , y cuando tenga el tema, las categorías, los elementos y final- mente como grupo podrá elaborar la red semántica, cada una tiene que tenerlo en su cuaderno de trabajo y elaborarlo en un papelógrafo que luego lo expondrá. Este trabajo si procuramos lo terminamos hoy sino mañana y se podrá exhibir y todas se preparan y escogeré quien exponga y todos nos vamos a entrenar porque no vamos a depender de quien domina mejor y si tu po- sees eso, compártela con la otra persona y cuando el aprendizaje no se comparte se anula y se vuelve ególatra y eso no debe ser, el aprendizaje es para todos, todos compartimos, todos sociali- zamos, todos esquematizamos, <i>recordemos las normas de con- vivencia el respeto, la solidaridad, no me están cumpliendo pero tampoco me puedo quejar porque es una menor cantidad</i> . Des- pués no van a ver opciones, muchas veces la gente se asombra cómo es posible que tenga buena participación en la última uni- dad pero logre 11 o 12, pero cuando te falta nota, lo realizas, porque luego... <i>que quieren revisar mi registro</i> y no tengo nin- gún inconveniente en que lo vean, así que el trabajo para que lo han leído, lo entenderán un poco mejor y mi propósito no es fas- tidiar sino crear hábitos de preparación para que desarrollen las competencias, por cierto los sellos ahora nada de que yo profe- sora me puse al día, eso no se contara, cuando deje una tarea y enseñarme para sellarte ese uno y deben estar al día para sellarla. Ahora si los voy a <i>formar en grupos</i> : Estudiantes del grupo “R”, los demás vean en la pizarra con quien les toca trabajar. Total serán 4 grupos.
Estudiante C	97	Yeeee, vamos a trabajar juntas, jala tu silla.
Profesora	98	Ya se callan, solo ojo y texto, ya no escucho a nadie.
Estudiantes	99	Profesora, llegue tarde.
Profesora	100 101	Atención a todas, cumple años feliz cumpleaños feliz “R”, todos te deseamos muchas felicidades con el corazón.

Estudiantes	102 103	Cumpleaños feliz “R”, todos te deseamos muchas felicidades con el corazón, feliz cumple “R”.
Profesora	104 105 106 107 108	Ya chicas, finalizados los 5 minutos antes de pasar a la lluvia de idea por favor cojamos nuestro <i>cuadernos de trabajo</i> en la página 94 que tenemos una actividad que nos dice eso es para ayudarnos para la <i>lluvia de ideas</i> y que elijamos 4 palabras que guarden relacionadas con aves, algunas ya lo hicieron, a ver “R”.
Estudiante D	109	Tamaño, especie, tipo, color.
Profesora	110	Pero vamos por otra propuesta, “R”.
Estudiante D	111	Dócil, color, geografía, tipos.
Profesora	112	¿Otra propuesta? “R”
Estudiantes	113	Color, tamaño, clases y tipos.
Profesora	114	¿Alguien más? “R”.
Estudiante E	115	Especie, color, hábitat.
Profesora	116	¿Qué has colocado “R”?
Estudiantes	117	Tamaño, color, clases, especie.
Profesora	118 119 120 121 122 123 124 125 126	Lo que pasa es que ustedes las relaciones que han localizados son muy genéricas, a mí se viene a la mente la idea de ave, pico, volar, patas, por ello que clases, tipos se pueden adecuar a otras, por eso cuando decimos plumas, alas se viene a la mente ave. En <i>red semántica</i> se debe evidencias que el pico, plumas, las alas son parte de su morfología, pero ya volar no es morfología sino desplazamiento, así que hay que tener mucho cuidado con eso al hacer las relaciones. Paso a <i>evaluar por grupos, chicas 4 palabras tienen que seguir la consigna.</i>
Estudiante F	127	¿Cómo así, profesora?
Profesora	128 129 130 131 132 133 134 135 136	Elige 4 palabras, tienes que seguir lo que dice allí, porque mira si en mi borrador si no aplicamos conforme se establece y tú colocas otras adicionales, tu calificación será de cero. Es bueno que lo realicen en casa porque mis ideas si se equivocan yo les corregiré. Bien, chicas, antes de continuar quiero que <i>entiendan que estas actividades son formativas</i> , después dicen ¿por qué profesora me encapsulan? si el aprendizaje debe ser libre pero por ello se muestran consignas especificadas que hay que seguir. Bueno, chicas, ya termino la clases mañana continuamos.
Estudiantes	137	Profesora, revísenos.
Profesora	138 139 140 141	Chicas, mañana lo hacemos con más calma, ¿quién puede traer un celular por grupo para registrar las actividades? Díganme los nombres para pedir la autorización; no se olviden de su papelógrafos para plasmar la red semántica. Todas se preparan.

REGISTRO DE CAMPO 5

Información

- **Nombre del género** : Sesión de aprendizaje.
- **Finalidades reconocidas** : Enseñar.
- **Participantes** : Profesora; estudiantes.
- **Lugar** : Institución educativa de Chiclayo.
- **Tiempo** : Martes, 18 de octubre de 2016.
- **Sopte material** : Grabación y observación.
- **Observadoras** : Chunga Morales Diana Elizabeth.
Uriarte Santa Cruz Leslie Yanela.

Organización

Se da inicio a la sesión llevando a las estudiantes a la Sala de Audiovisuales. Se les presenta un video para que reflexionen acerca de lo observado. Regresan al aula para dar inicio a una nueva sesión. Las estudiantes le recuerdan que todavía no han expuesto el tema de la red semántica.

Transcripción

PARTICIPANTE	N°	TURNO
Profesora	1	Voy a llamar lista... estudiante "R", estudiante "S", estudiante "T" ...
	2	
Estudiantes	3	Presente, presente, presente...
Profesora	4	Primer grupo a exponer, la sorteada para salir es "R"
	5	
Estudiante "R"	6	Ay no, que miedo, no quiero salir.
Profesora	7	<i>Ya, mamitas, para ahorita.</i> Te voy a decir para ti y para todos. ¿Qué organizador tenemos?
	8	
Estudiante	9	<i>La red semántica.</i>
Profesora	10	¿Cuál es el tema? Ya disculpen que no le hayas dicho acerca de la exposición, tenemos que explicar el organizador, las categorías y el tema. Empiecen.
	11	
	12	
Estudiante	13	(Voz baja) Profesora buenas tardes, pues este organizador es una red semántica, sus categorías son representantes, obras, origen. Definición y el tema es el vanguardismo peruano. Gracias.
	14	
	15	
	16	

Profesora	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	Ya chicas, aquí también mientras están observando es donde le toman fotos a su organizador, quiero que entiendan que tienen que darle la misma importancia que el vanguardismo y es más ni darnos a conocer, porque como si fuéramos ciegas, ha puesto a leer lo que nosotros podemos leer desde acá, dije que en esta exposición iba a calificar primero el organizador y que maneje un lenguaje formal y cuando nos referimos a eso es que no tenga faltan ortográficas y vemos que le faltó la tilde a características y la exposición ha sido escueta. ¿Quién faltó en este grupo?
Estudiante	29	Estudiante “R”.
Profesora	30 31	Ya este pues retírate, que vamos hacer. Grupo 2, le toca a “R”.
Profesora	32 33 34 35 36	Ya ahora así, chicas coloquen su papelote, ahora sí, cuando les pida sus papelotes, colocan sus nombres de todos los integrantes, recuerden que lo importante es relacionar la red semántica con el tema que se les designo.
Estudiantes	37	Pega el papelote, colócale más cinta.
Profesora	38	¿”R”, vives por allí?
Estudiantes	39 40	Cerca profesora, por la molina, mi carro pasa por allí.
Profesora	41	¿Por la Molina? Porque mi hermana vivía por allí.
Estudiantes	42	Pero profesora, yo vivo abajo.
Profesora	43 44 45	A ya, pero por allí vive mi hermana, y tenía una prima que era teniente. (Voz alta). <i>Ya ya no se aprovechen, ¡apúrense!</i>
Estudiantes	46	Jajaja... jajaja
Profesora	47	Empiecen...
Estudiantes	48 49 50 51	Buenas tardes profesora, en nuestra red semántica tiene de categorías representantes, posturas y el tema es el debate entre Arguedas y Cortázar... Ya profesora gracias.
Profesora	52 53 54 55 56 57 58 59	Ya este grupo ha tenido la delicadeza de que las categorías tienen el mismo color, quiero decirles chicas que este tema es muy complejo, obsérvenlo, ¿qué página es? Página 144-145 mírenlo, compruébenlo leyendo pero si ven la red lo ubicaran mejor, Muy bien señoritas. Grupo 3..., no hay nadie. Grupo 4..., no hay nadie. Entonces aquí terminamos la sesión y voy a colocar las notas.

Estudiantes	60 61	Profesora, nosotros somos grupo 4 pero en nuestro lugar salió el otro grupo.
Profesora	62 63 64 65 66 67 68	<i>A ver, si yo soy el grupo 4, hace rato estoy llamando. Que no les importe el número. La que está preparada, sale, aunque no sea su turno. Pero veo que ustedes están evadiendo participar. Y esa evasión les perjudica. Entonces, no las voy a evaluar. Guarden sus cosas. Solo quiero saber ¿Cuántos temas, di?</i>
Estudiantes	69	Cuatro temas, profesora.
Profesora	70	Ya vamos a comentar sobre el tema.
Estudiante A	71	Que nos sirvió para reflexionar.
Profesora	72 73 74 75	No esa no chicas, el otro tema. ¿Para qué te sirvió el tema diremos como naciste vanguardia a través de la red semántica? ¿Para qué te sirvió a ti el tema? Aparte de renegar.
Estudiante	76	Para identificar y clasificar los temas.
Profesora	77	¿Qué fue lo más difícil para elaborar?
Estudiante B	78	Buscar las categorías
Profesor	79	¿Qué fue lo más fácil? “R”
Estudiante B	80	Nada
Profesora	81 82	Nada fue fácil , claro hay que ser sincera ¿Qué es lo que deberías mejorar?
Estudiantes	83	Saber comprender el texto y saber identificar

Profesora	84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110	Pero miren chicas ustedes ya han recibido mucha información acerca de la comprensión de textos, saben que tienen que resumir, resaltar, saben que pueden colocar ideas principales, ideas secundarias ¿Qué debemos hacer? Aplicarlo, porque están como corderitos, “ <i>Ya, vamos a leer todos, y todos van a leer... Cuando se les pide su opinión, la compañerita dice: ‘no sabes’. Y cuando me acerco a ustedes, dicen: ‘ya ves, te lo dije: yo tenía la razón y no me escuchaste’</i> , y decirme profesora un momentito en qué orden vamos hacerlo, u otra técnica es recurrir a que paginas les toco para ver el orden, sin embargo les da igual, así que <i>todas deben tener autonomía en su participación</i> ”. Vamos a trabajar fuerte, no sé qué está pasando a mí o a ustedes, pues no dejamos de ver el miércoles y ahorita yo venía con otra sesión ya que este tema ya lo termine con las otras secciones y ayudarme a ubicarme, porque las desubicadas caemos mal y así realice berrinche allí quedo el tema. Bueno chicas yo llegando al colegio y me dijeron “R” vaya con las chicas y concientícelas porque se han detectado 18 caso de embarazo precoz, hay que escándalo, muchas se cortan las venas y por eso yo les vengo abrir los ojos porque como ustedes no saben nada, nunca lo han escuchado. Primera pregunta: ¿De qué trata el embarazo?
Estudiantes	111	Embarazo a temprano edad.
Profesor	112 113	¿A qué edad se refieren cuando se dice a temprana edad?
Estudiantes	114 115	A los 14, 15, 17 años o profesora hasta antes de que la chica madure.
Profesora	116	¿Sigue todavía vigente esto?
Estudiante D	117	Sí, profesora y cada vez más aumenta.
Profesora	118	¿Por qué creen que sucede el embarazo precoz?
Estudiante D	119	Por la búsqueda de cariño. Por problemas en casa.
Estudiante E	120	Por problemas en la casa.
Profesora	121	También para retener al hombre.
Estudiante A	122 123	Sí, profesora, dicen para que no se vaya, hay que embarazarse.

Profesora	124 125 126 127 128 129	Aunque no creemos hay muchas personas que piensan así. Y en el video presentado, como dice “R”, también hay consecuencias: “como yo no me cuidé, pensé que la primera vez no pasaba nada, porque nadie me hacía caso en mi casa, qué resultó de eso, es que salí embarazada”.
Profesora	130 131 132 133 134 135 136 137	Definitivamente, es un tema complejo. . <i>¿Cuántas madres solteras hay hasta el momento? Por eso siempre la mamá nos dice: ‘hijita, estudia porque si te sale el marido mal ya tienes cómo defenderte. Por ello es importante que se reflexione acerca de que no es tiempo de un embarazo, y porque si sucede esto, muchas jovencitas se sentirán amargadas o frustradas’</i>
Estudiante	138	Los padres no los apoyan, los quistes profesora.
Profesora	139 140 141 142 143 144 145	Bien, justamente el colegio decía tenemos 19 casos declarados, algunos que se han atrevido y quieren ayuda porque quieren culminar sus estudios y las que no lo han notificado y ya se fueron y muchas de ellas practicaron un aborto. Entonces centrémonos en la información, y chicas todo esto ¿será un texto?
Estudiante E	146	Sí, profesora.
Profesora	147	¿Qué tipo de texto es?
Estudiante	148	Texto informativo.
Profesora	149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165	Pues bien el tema de hoy es: leemos y analizamos textos expositivos. Chicas por favor ¿Qué significa leer? Yo entro en contacto con una unidad comunicativa, coherencia, cohesión y conocimiento de los signos lingüísticos y les voy a invitar hacer una lectura crítica, cuando tu lees te vas colocando en la situación y lo vas asociando a tu vida. ¿Qué es analizar? Tengo un todo, ese todo lo empiezo a dividir después voy a buscar la relación con una oración, con un párrafo luego voy a jerarquizar, y lo vamos armar. Eso es lo que vamos realizar. Vamos a coger nuestros textos porque en estas unidades chicas, para su examen tienen que presentar un texto expositivo de causa-efecto, hoy vamos a leer y el día 3 tienen su examen y pueden agujerearlo, calcar, pero no plagiar y el tema generador del tema es el embarazo precoz.
Estudiante F	166	Profesora ¿Qué es causa-efecto?

Profesora	167 168 169 170 171 172 173 174	Lo que hemos visto es de causa efecto, el texto expositivo siempre plantea un problema y se planteó en el texto que escuchamos. ¿Por qué se da? Falta de cariño. ¿Tienes consecuencias? Dejar de estudiar. La relación con mis padres ya no es igual. Ahora también hay una estrategia de cómo prevenirlo y quiero dos prevenciones, aparte de los preservativos.
Estudiante	175	La pastilla del día siguiente. Informarnos.
Profesora	176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186	Chicas, proyecto de vida no solo para una profesión, sino también para ser mamá. Por eso luego vienen un adefesio y ellos son los que abusan porque no sabemos a qué edad por es debemos saber y nos engañan y si tú dices no se pues estas siendo un potenciar para tener un embarazo precoz pero si la tienes clara sabiendo que debo usar el ácido fólico, chequeos médicos. Ayer no más tuve una reunión con una madre de familia de X año, me decía que le colocaba la ampolla de tres meses para que no me traigan un nieto a la casa.
Estudiante	187 188 189	La madre no se da cuenta al que colocarse mucho, la está dañando a la chica y eso nos trae muchas consecuencias posteriormente.
Profesora	190 191 192 193 194 195	Bien chicas, ahora <i>saquemos el texto</i> y lean la página 54 y miren la imagen y lean el título. ¿Cuál será el propósito de la lectura? Tienen 10 minutos. <i>Silencio, lean mientras reviso que todos tengan su libro. "Cuando les digo que hablen, lo hacen; si no, no tienen por qué hacer bulla"</i>
Estudiante	196	Silencio, dejen leer.
Profesora	197	Chicas ya, a ver ¿Qué punto cardinal está Junín?
Estudiante	198	Está en el sur.
Profesora	199	¿Qué animales están en extinción?
Estudiante	200	El gallito de las rocas , garza blanca
Profesora	201	¿Ustedes pueden evitar la extinción?
Estudiante	202	No contaminar.
Profesora	203 204 205 206 207 208	Claro evitar la contaminación, tener proyectos, ustedes mismas, esos animalitos, esas florecitas cuidarlas. Bien, para evitar que esto ocurra en el año 1996 el primer censo experimental de ranas, presento un ambicioso proyecto de ranas tenía como fin salvar las ranas. ¿Qué especie?
Estudiante	209	La rana.

Profesora	210 211 212	Alguien diría a mí me encanta la rana, yo me ofrezco a cuidarla sin embargo no les deseamos la muerte. Chicas, aquí hay contaminación
Estudiantes	213	Sí, uuuuh, profesora, contaminación de carros.
Estudiantes	214	La contaminación de basura.
Profesora	215	Excelente. ¿Qué productos están contaminando?
Estudiantes	216	Cadmio, zinc, manganeso.
Profesora	217	¿Causa problemas de salud?
Estudiantes	218 219	Si profesora a los niños, adultos, problemas a los intestinos.
Profesora	220	Lugares más contaminados.
Estudiante	221	Chanchamayo, Putumayo.
Profesora	222 223	Ahora coloquen V o F. ¿De quién es la culpa? ¿Quién les autoriza?
Estudiante	224	Del estado.
Profesora	225	¿Qué buscan los que realizan los proyectos?
Estudiante	226 227	Bienestar del medio ambiente, no arrojando basura, los residuos de la minería.
Profesora	228	¿Qué debemos hacer?
Estudiante	229	Tomar conciencia realizando campañas.
Profesora	230	Pero esto queda allí.
Estudiante	231	No debemos supervisar.
Profesora	232	¿Qué enfermedades?
Estudiante	233	De la sangre, oxidación de metales.
Profesora	234 235 236	Mencionen un caso de contaminación de tu localidad. Sigamos, vamos al cuadro. Problemas de fauna y flora.
Estudiante	237	De fauna la rana, flora las algas.
Profesora	238 239 240	Ahora si chicas para culminar la clase voy a <i>sellar su cuaderno</i> de lo que hemos estado desarrollando, chau chicas hasta la próxima clase.

Anexo C: Entrevista en profundidad

I. INFORMACIÓN

Día	Lugar	Hora
Miércoles, 12 de octubre de 2016	Sala de profesores	4:10 pm
Objetivo		
Conocer la perspectiva de la profesora acerca del aula.		
Entrevistadoras		
Uriarte Santa Cruz Leslie	Chunga Morales Diana Elizabeth	
Entrevistada		
Edad	Ocupación	
32	Docente	

II. TÓPICOS DE ENTREVISTA

Tópico 1	El bajo rendimiento del área de Comunicación en el aula.
Tópico 2	El principal problema del aula.
Tópico 3	Los saberes orales de las estudiantes.

III. TRANSCRIPCIÓN

PARTICIPANTES	N°	TURNOS
Uriarte	1	<i>Contamos con la presencia de la profesora “de área”. Profesora, ¿qué considera usted como factores o causas del bajo rendimiento de las estudiantes en el área de Comunicación?</i>
	2	
	3	
Profesora	4	Buenas tardes, los factores que veo reincidentes, relacionados en las deficiencias en área de Comunicación, son el hábito de la lectura, la falta de estrategia en técnicas de estudio. También pienso que el diseño curricular actúa, de cierta manera, como un obstáculo por los nuevos cambios en la educación, porque influye en cuanto al tiempo y tema, y hace que muchas veces no podamos seguir el ritmo, con desventajas para el alumno, y por cumplir con una programación corremos, y solamente lograrán el éxito las chicas que cumplen con las condiciones; a las otras, lamentablemente, por falta de tiempo e infraestructura, no se les podría dar un reforzamiento adecuado que las nivele. Esto es determinante para mí.
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
Uriarte	15	<i>Dentro de esos problemas, ¿cuál cree que es el más relevante?</i>
	16	
	17	
Profesora	16	El más relevante, pienso, es la falta de técnica de estudio por parte del alumno. El docente no la promueve porque si ellos tienen una
	17	

Chunga	18 19 20 21 22	carencia y está en nosotros poder darles las herramientas para que pueda superar esas carencias, pero, esa posibilidad no se realiza porque nosotros nos ajustamos a un diseño curricular. No se va a dar porque se entendería como ‘perder el tiempo’, tiempos que está dedicado para la sesión de aprendizaje.
Profesora	23 24 25 26	<i>Usted, como profesora “de área”, ¿qué opinión tiene acerca de la expresión de las chicas en las diversas prácticas, como por ejemplo, “El foro”, o en las exposiciones que se realizan durante la clase?</i>
Uriarte	27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	Pienso que las señoritas del siglo XXI, al menos en la costa, en esta zona urbana, tienen muchas potencialidades en la expresión oral, son desinhibidas, extravertidas, y estas actitudes son favorecidas por las redes sociales. Sin embargo, cuando esas potencialidades se transfieren a los textos escritos, ahí ya se percibe una gran deficiencia, porque al parecer, las redes sociales permiten que nos expresemos de una manera, es decir, como ‘práctica oral’. Parece que las economías lingüísticas también están afectando la producción de textos escritos. Por eso, las alumnas dicen que prefieren hablar, pero no escribir, porque para ellas escribir es muy tedioso.
Profesora	37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52	<i>Hemos observado que algunas alumnas, cuando estaban al frente, no sabían cómo expresarse ‘bien’, ellas titubeaban.</i> Pero lo hacen, ¡verdad!... ellas tienen buenas ideas cuando dan los orales, pero al momento de plasmarlas en gráficos no son coherentes con lo que están hablando y lo que están escribiendo. Yo atribuyo la causa al poder de las redes sociales, porque hasta con un icono te imaginas, eres muy interpretativo y se supone que es obvio lo que estás diciendo y eso hace que en las prácticas orales, obviamente, todos los recursos no verbales ayudan a entender si la persona está molesta, si está feliz. Pero, en la escritura, tienen que ser más precisas, coherentes, tiene que tener cohesión porque allí no van a estar los recursos no verbales para apoyarnos. Noto eso muchísimo. Si bien es cierto, las chicas tienen muchas deficiencias para expresarse, pero sí lo hacen, y yo puedo evidenciarlo, diferente a la producción de textos, se va el tiempo y requerimos 3 o 4 semanas para hacer un pequeño ensayo, un pequeño organizador.
Chunga	53 54	<i>Así como las redes semánticas son un claro ejemplo de herramientas para que ellas se acoplen, aun así, todavía las estudiantes tienen bastantes dificultades...</i>
Profesora	55 56	Sí, cuando las entrevistas o les preguntas, te dicen: “que sea oral, que sea oral”. Dicen así porque cuando el examen es escrito, tienen problemas. Y esa diferencia es muy notoria.
Uriarte	57 58	
Profesora	59 60 61	<i>Cuando usted explica las clases, ¿qué dificultades tiene en sus interacciones explicativas?</i>

	62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74	Tengo muchísima dificultad porque el área de Comunicación es aquella que interactúa con todas las áreas, definitivamente entonces yo como profesora de Comunicación, muchas veces tengo que hablar de historia, de contextos socioculturales de un país para poder abordar temas de lingüística, literatura y gramática, y muchas veces no puedo enfocarlos porque ellas no tienen esa cultura de haber leído, de haber registrado algunos episodios que van ayudar a una interpretación. Eso es lo que ha pasado con los “merenguitos”, es difícil pasar de lo denotativo a lo connotativo, y me enfada que ellas ya están en cuarto año, y no me puedo dar el lujo de retroceder. Por ello, todo debe estar vinculado a la falta de técnicas de estudio, la falta de hábitos de lectura, que todos los conocimientos que ellas reciben se evidencien en la práctica.
Chunga Profesora	75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88	<i>¿Qué estrategias utiliza para que las chicas logren practicar la expresión?</i> Estrategias como el diálogo, la interrogación, pero definitivamente muchas veces utilizo estrategias muy personales a través de la actitud mía de obligarlas a que puedan tener una responsabilidad, definitivamente me impacienta influir en ellas con el tema de la evaluación, ya que hoy en día si no se califica, no participan nada, entonces utilizo el diálogo, los trabajos en grupo, porque a ellas les encanta estar frente a los ordenadores, realizar sus mapas conceptuales, sus Power-Point, de esa manera se sienten cómodas, no se aburren, aunque el Ministerio nos exige la utilización de los 5 libros, eso también limita porque nos abunda de información, pero el tiempo no ayuda mucho, ya que nos abruma con el material y no hay tiempo.
Uriarte	89 90	<i>Ahí se presenta un dilema porque no se puede avanzar con todos los contenidos.</i>
Profesora	91 92 93 94	Por mi parte, sí intento usar todo mi material didáctico, porque se supone que si te lo brindan, es para que lo uses. En la casa, o acá, realizan sus tareas, para sentirse activas. Porque recuerden: si yo hago, entonces yo aprendo. Sino ellas se pierden en la clase.
Uriarte Profesora	95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105	<i>Respecto a las alumnas, ¿qué espera de ellas?</i> Lo que espero de ellas es que adquieran una competencia comunicativa y se comuniquen de manera asertiva y participen activamente, responsable, libre, en la sociedad. En la mujer, eso se demuestra en los diferentes oficios que realiza, ya sea como ama de casa, hasta como ministra. Hoy en día, la gente no quiere hablar, ni conciliar. Solo imponer y atacar. Por ejemplo, las políticas están presentes en todo momento, ya que uno quiere hacer algo de acuerdo a las deficiencias de las alumnas. Sin embargo, el Estado impone unas reglas y evita todo. Lo más lamentable es que aquello que se está imponiendo es de otros países con otras realidades, lo

	106	cual no les ha servido y piensan que nos va a ayudar, como un co-
	107	nejillo de indias, experimentando. La educación en el Perú tiene
	108	retazos de una y otra tendencia. Como dicen nos dan los sobrantes
	109	de los países desarrollados. Dicen que este país está haciendo bien,
	110	pero en realidad solo está presionando a los maestros, lo cual se
	111	evidencia ahorita en las deficiencias. Sobre todo, cuando uno ha
	112	estudiado diez años, pero no se siente seguro de realizar su examen
	113	de admisión porque se da cuenta de las carencias y al transcurrir el
	114	tiempo la misma necesidad lo hace aprender. No porque la Educa-
	115	ción Básica Regular le dio las herramientas, sino no existirían sitios
	116	donde se preparen, no hubiese proliferado con tanta universidad.
	117	Es por eso que la Educación Básica Regular se encuentra divor-
	118	ciada con la Educación Superior, algo que no debe ser así.
Uriarte	119	<i>Claro, la educación superior debe ser una continuación de la edu-</i>
	120	<i>cación básica.</i>
Profesora	121	Así es.
Uriarte	122	<i>Incluso, en la misma universidad uno puede evidenciar esas caren-</i>
	123	<i>cias al momento de expresarse. Ahí uno recuerda: ¡ahhhh, en el</i>
	124	<i>colegio no me enseñaron eso!</i>
Profesora	125	Y eso en todas las Facultades. Ahora se ve un médico, un contador,
	126	que no saben expresarse. En el campo se aprende la parte formal
	127	comunicativa. ¿Cómo redacto? ¿Cómo hago esto? Eso tuvo que te-
	128	ner como <i>base</i> la Educación Básica Regular.
Uriarte	129	<i>Estamos acostumbrados a que el profesor de Comunicación haga</i>
	130	<i>todo, que redacte, que dé las palabras de agradecimiento, ...</i>
Profesora	131	Por ello estamos buscando el compromiso de todos los profesores.
	132	Esto implica que todos revisen ortografía y la manera de expre-
	133	sarse. El joven tiene que darse cuenta que si está en una red social,
	134	puede usar un registro informal, pero si está en el aula, eso cambia.
	135	Pero no, se les va. Yo les digo a las chicas: si ustedes siguen así, de
	136	verdad, que llegará un momento en que la lengua hablada ya no la
	137	van a usar, se atrofiará. Incluso la palabra <i>video</i> . Insistimos en decir
	138	<i>video</i> , que la RAE, dijo la adoptó... una convención social. Por
	139	convención social estamos aceptando cosas erróneas, y así vamos
	140	a matar la lengua. Ya saben que la lengua es social y activa, y que
	141	existen un sinnúmero de lenguas muertas. Debemos evolucionar,
	142	pero para bien, respetando las normas.
Uriarte	143	<i>Muchas gracias por su tiempo y su disposición para conversar.</i>
Profesora	144	De nada. Ya saben que tengo mucho que contar. Me han hecho
	145	reflexionar. Muchas gracias.

Anexo D: Matriz de modelación

Situación-problema								
.....								
Problema didáctico								
<i>Rasgos fácticos 1 – 2 -3- 4</i>								
Propuesta-solución								
.....								
MARCO DIDÁCTICO CRÍTICO								
Línea pedagógica crítica <i>Línea didáctica I</i>				Línea pedagógica lingüística <i>Línea didáctica II</i>				
Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3		
<i>Categoría 1</i>	<i>Categoría 2</i>	<i>Categoría 3</i>	<i>Categoría 4</i>	<i>Categoría 1</i>	<i>Categoría 2</i>	<i>Categoría 3</i>		
Autores	Autores	Autores	Autores	Autores	Autores	Autores		
PLAN DIDÁCTICO CRÍTICO								
E N S E Ñ A N Z A A P R E N D I Z A J E	Docente	Componente didáctico <i>propósito</i> Intenciones comunicativas					Estudiante	
		<i>Intenciones formativas</i>			<i>Intenciones evaluativas</i>			<i>Intenciones axiológicas</i>
		Componente didáctico <i>contenido</i> Saberes comunicativos						
		Géneros discursivos						
		Componente didáctico <i>método</i> Secuencias comunicativas						
		<i>Secuencias 1 → 2 → 3 → 4</i>						
		Componente didáctico <i>evaluación</i> Valoraciones comunicativas						
		Enfoque • Matriz • Instrumentos						
		<i>¿Qué tipo de sujetos?</i>						
		<i>¿Qué tipo de procesos?</i>						
A P R E N D I Z A J E								

Anexo E: Informes de validación

INFORME DE VALIDACIÓN 1

Validación de *Propuesta-solución de propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*

Objeto validado:

Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*”, presentada por las bachilleres, Diana Elizabeth Chunga Morales y Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz, aspirantes al Título Profesional de Licenciadas en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica crítica prospectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica.

Apellidos y nombres	Chanamé Chira Ricardo
DNI	16797481
Profesión	Docente
Grado académico	Magister
Afiliación institucional	Universidad Tecnológica del Perú
Cargo que desempeña	Docente tiempo completo

Instrucciones sobre escala valorativa

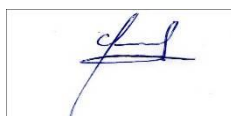
1. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
2. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
3. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
4. La respuesta será “muy aceptable” cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Marco didáctico crítico	1. El marco de acción cumple con establecer las bases de la Propuesta-solución.	X		
	2. Las líneas y categorías de la didáctica crítica (pedagogía crítica) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
	3. Las líneas y categorías de la didáctica situada (pedagogía lingüística) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
Plan didáctico crítico	4. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico es coherentes con las categorías del Marco didáctico crítico, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X		
	5. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico se orienta a un desarrollo comunicativo integral (lectura, oralidad, escritura) en sentido crítico.	X		
	6. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente, tienen sentido crítico.	X		
	7. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases del Marco didáctico crítico.	X		
	8. El método didáctico (secuencias comunicativas) son coherentes con los contenidos y propósitos didácticos críticos.	X		
	9. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación crítica.	X		
	10. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado en las secuencias del método didáctico.	X		

Observaciones / sugerencias:

- ✍ Considerar una sola fuente para todo el texto. Se evidencia el uso de dos (Times New Roman y Calibri).
- ✍ Revisar el interlineado
- ✍ Precisar la fuente de las figuras
- ✍ Revisar citas
- ✍ Precisar las referencias al final del documento

Lambayeque, 20 de julio de 2021



Chanamé Chira Ricardo
16797481

INFORME DE VALIDACIÓN 2

Validación de *Propuesta-solución* de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)

Objeto validado:

Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*”, presentada por las bachilleres, Diana Elizabeth Chunga Morales y Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz, aspirantes al Título Profesional de Licenciadas en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica crítica prospectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica.

Apellidos y nombres	Flores Cruz, Carlos Alberto
DNI	16804870
Profesión	Licenciado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura
Grado académico	Doctor en Administración de la Educación
Afiliación institucional	Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto
Cargo que desempeña	Profesor

Instrucciones sobre escala valorativa

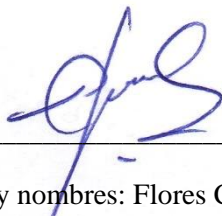
5. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
6. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
7. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
8. La respuesta será “muy aceptable” cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Marco didáctico crítico	11. El marco de acción cumple con establecer las bases de la Propuesta-solución.	X		
	12. Las líneas y categorías de la didáctica crítica (pedagogía crítica) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
	13. Las líneas y categorías de la didáctica situada (pedagogía lingüística) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
Plan didáctico crítico	14. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico es coherente con las categorías del Marco didáctico crítico, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X		
	15. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico se orienta a un desarrollo comunicativo integral (lectura, oralidad, escritura) en sentido crítico.	X		
	16. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente, tienen sentido crítico.	X		
	17. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases del Marco didáctico crítico.	X		
	18. El método didáctico (secuencias comunicativas) son coherentes con los contenidos y propósitos didácticos críticos.	X		
	19. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación crítica.	X		
	20. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado en las secuencias del método didáctico.	X		

Observaciones / sugerencias:

La propuesta-solución acerca de las “*Prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular Secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*” reúne los elementos de una alternativa pedagógica crítica prospectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica.

Rioja, 12 de julio de 2021.



Apellidos, y nombres: Flores Cruz, Carlos Alberto
DNI N°:16804870

INFORME DE VALIDACIÓN 3

Validación de *Propuesta-solución de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*

Objeto validado:

Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018).

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Propuesta de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo (2016-2018)*”, presentada por las bachilleres, Diana Elizabeth Chunga Morales y Leslie Yanela Uriarte Santa Cruz, aspirantes al Título Profesional de Licenciadas en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica crítica prospectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica.

Apellidos y nombres	Samamé Núñez Alicia Magali
DNI	16794940
Profesión	Lic. En Educación especialidad en Lengua y Literatura
Grado académico	Doctora en Ciencias de la Educación
Afiliación institucional	Universidad Señor de Sipán
Cargo que desempeña	Directora del Centro Pre USS

Instrucciones sobre escala valorativa

9. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
10. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
11. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
12. La respuesta será “muy aceptable” cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Marco didáctico crítico	21. El marco de acción cumple con establecer las bases de la Propuesta-solución.	X		
	22. Las líneas y categorías de la didáctica crítica (pedagogía crítica) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
	23. Las líneas y categorías de la didáctica situada (pedagogía lingüística) están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X		
Plan didáctico crítico	24. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico es coherentes con las categorías del Marco didáctico crítico, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X		
	25. El sistema de componentes del Plan didáctico crítico se orienta a un desarrollo comunicativo integral (lectura, oralidad, escritura) en sentido crítico.	X		
	26. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente, tienen sentido crítico.	X		
	27. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases del Marco didáctico crítico.	X		
	28. El método didáctico (secuencias comunicativas) son coherentes con los contenidos y propósitos didácticos críticos.	X		
	29. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación crítica.	X		
	30. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado en las secuencias del método didáctico.	X		

Observaciones / sugerencias:

Esta propuesta que se ha construido como una alternativa pedagógica crítica prospectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas instituidas en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la escuela básica cumplen las condiciones señaladas en cada ítem.

Chiclayo 20 de julio de 2021.



Alicia Magali Samamé Núñez
DNI 16794940