

LENGUA Y LITERATURA

6

De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica



GUÍA PARA
DOCENTES

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA LA VENTA

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

Rafael Correa Delgado

MINISTRA DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

Gloria Vidal Illingworth

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Subsecretaria de Calidad Educativa

Alba Toledo Delgado



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador

Programa Escuelas Lectoras, Área de Educación
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Coordinadora General

Soledad Mena

Lengua y Literatura. Guía del docente. Sexto año

*Programa Escuelas Lectoras, Área de Educación
Universidad Andina Simón Bolívar*

Texto:

Mercedes Carriazo

Segunda edición:

ISBN: 978-9978-19-455-3

Hecho en Ecuador. Quito, febrero de 2011

© Ministerio de Educación del Ecuador

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sáenz • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 396 1300, 396 1400, 396 1500

www.educacion.gov.ec

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426

uasb@uasb.edu.ec • www.uasb.edu.ec

Revisión y corrección de estilo: Ziette, Eurídice Salguero

Diseño y diagramación de portada e interiores: Ziette, Andrea Gómez

Impresión: EDITOGRAN S.A.

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma que sea, por cualquier medio mecánico o electrónico, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA



Vamos a compartir el conocimiento, los colores, las palabras.

El Ecuador ha sido, según el poeta Jorge Enrique Adoum “un país irreal limitado por sí mismo, partido por una línea imaginaria”, y es tarea de todos convertirlo en un país real que no tenga límites.

Con este horizonte, el Ministerio de Educación realizó la Actualización y Fortalecimiento del Currículo de la Educación General Básica que busca que las generaciones venideras aprendan de mejor manera a relacionarse con los demás seres humanos y con su entorno y sobre todo, a soñar con la patria que vive dentro de nuestros sueños y de nuestros corazones.

Los niños y niñas de primero a tercer año van a recibir el libro de texto en el que podrán realizar diversas actividades que permitirán desarrollar sus habilidades. A partir de cuarto año, además del texto, recibirán un cuaderno de trabajo en el que van a dibujar el mundo como quieren que sea.

Estos libros tienen un acompañante para los docentes. Es una guía didáctica que presenta alternativas y herramientas didácticas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Ecuador debe convertirse en un país que mire de pie hacia el futuro y eso solo será posible si la educación nos permite ser mejores ciudadanos. Es una inmensa tarea en la que todos debemos estar comprometidos, para que el “Buen Vivir” sea una práctica cotidiana.

Ministerio de Educación
2011

ÍNDICE

Aspectos generales	5
Pasos para leer	6
• Prelectura	6
• Lectura	7
• Poslectura	9
Pasos para escribir	10
• Planificación	10
• Redacción	12
• Revisión y edición	13
• Publicación	14
Pasos para hablar y escuchar	14
• Escuchar	14
• Hablar	15
La oralidad como eje transversal y como andamiaje para las diferentes actividades	15
• La evaluación	17
1. El calentamiento global	19
2. El mundo de los cuentos	24
3. La historia de nuestra escuela	28
4. Poesías sobre nuestra cultura	33
5. Gorilas en la niebla	37
6. Mundos y seres fantásticos	43
Glosario	47
Bibliografía	48

ASPECTOS GENERALES

Para desarrollar en el aula la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB) en el área de Lengua y Literatura, usted dispone de tres recursos didácticos fundamentales:

- El texto para estudiantes (no fungible, propiedad de la escuela)
- El cuaderno de trabajo para estudiantes (fungible, de uso individual)
- La guía didáctica para maestros.

Esta guía tiene el propósito de orientarle a usted, como docente, en la metodología de aplicación de la AFCEGB y en la forma de utilización del texto y del cuaderno de trabajo para estudiantes.

El texto para los estudiantes es un recurso que concreta o materializa en el aula la actualización curricular, cuya meta es lograr que los y las estudiantes de educación general básica del país dominen las destrezas de hablar, escuchar, leer y escribir para participar, de manera más equitativa y democrática, en la sociedad ecuatoriana.

La propuesta de todo recurso es limitada, por lo tanto el texto del estudiante no pretende abarcar todo el programa de sexto año de educación general básica. Su objetivo es ofrecer al estudiante y al docente un apoyo sustancial en los procesos de reflexión sobre la Lengua y en el desarrollo sistemático de las cuatro macrodestrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. No obstante, los textos son apoyos, no sustituyen la mediación del docente. En este sentido, el uso de este texto no excluye otras actividades, otros textos, otras situaciones comunicativas que deberá diseñar y proponer el docente para enriquecer aquellas que ofrece el texto y que deberán desarrollarse simultáneamente en el aula.

El texto para el estudiante tiene seis bloques, de los cuales se trabajan dos en cada trimestre del año lectivo. De los seis bloques, los que llevan números impares trabajan textos no literarios y los bloques pares trabajan textos literarios.

TIPOS DE TEXTOS PARA SEXTO AÑO	
NO LITERARIOS	LITERARIOS
Bloque 1: Descripción científica, encuesta, notas de enciclopedia, notas	Bloque 2: Cuento
Bloque 3: Relato histórico, citas bibliográficas	Bloque 4: Poemas populares
Bloque 5: Anécdota, diario personal	Bloque 6: Descripción literaria

En todos los bloques se hace énfasis en el desarrollo de las cuatro macrodestrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, a través de diferentes tipos de textos.

En los bloques impares se trabajan de manera sistemática las cuatro macrodestrezas, a partir de procesos diseñados específicamente para lograr en los estudiantes las destrezas con criterios de desempeño y las microhabilidades que corresponden a este año de educación general básica.

El trabajo didáctico incluye el tratamiento de los elementos que corresponden al eje de aprendizaje “Texto”. En el eje “Texto” se desarrollan las microhabilidades referidas a la ortografía, gramática y sintaxis desde un enfoque de uso en función de la comunicación, e integrados al desarrollo de las cuatro macrodestrezas. Estas microhabilidades están graduadas por nivel de dificultad y en relación con el tipo de texto que se trabaja en cada bloque impar.



Los bloques pares trabajan textos literarios acordes con la edad de los estudiantes, bajo un enfoque de goce de la literatura y de análisis y reflexión literaria para apreciar su carácter ficcional y la función estética que cumplen. En estos bloques no se trabajan las destrezas y microhabilidades del eje “Texto”.

¿Qué significan leer y escribir? De acuerdo con el currículo que diseñó el Ministerio de Educación, leer significa comprender un texto en sus niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Escribir significa que los estudiantes produzcan textos auténticos.

Para la comprensión de textos se proponen estrategias para comprender palabras, oraciones, párrafos y textos completos. Las estrategias de comprensión que propone el currículo para cada año están repartidas en los tres bloques correspondientes. En todos los bloques en los que se trabaja la comprensión se incluye el proceso de prelectura, lectura y poslectura que exige el currículo.

Para la producción de textos se trabajan las cuatro fases del proceso: planificación, redacción, revisión y edición, y publicación.

Pasos para leer

En cada bloque cuyo eje es el estudio de un texto no literario, se trabaja la comprensión del mismo. Para ello, se trabajan los tres momentos de la lectura.

Prelectura



La prelectura comienza por plantear una situación clave para que el estudiante se cuestione para qué va a leer el texto. Esta situación puede interrogarlo sobre el tema, sobre el tipo de texto que va a leer, sobre una situación real a la que se enfrenta y debe resolver. Esta situación usualmente es una “imagen generadora” de reflexiones.

Por ejemplo, se le plantean interrogantes sobre un dibujo que representa una situación. Él o ella deben responder qué ve, qué le plantea esa situación, cómo la resolvería. Sobre ese mismo dibujo se le pueden plantear preguntas como: por qué cree que sucede lo que ve, a qué corresponde esa imagen, qué sabe sobre el tema, qué tipo de texto serviría para conocer más sobre el tema. Todo este primer paso está cumpliendo la función de abrir un espacio en el interés del estudiante, acerca de algo que es nuevo para él o ella.

Partimos aquí de un principio didáctico según el cual para que alguien se motive a emprender un camino nuevo, tiene que haber un conflicto, una pregunta o una inquietud que se quiera resolver. Este será el motor que lo impulse a querer saber algo más diferente de lo que ya sabe. Siguiendo a Ausubel, a través de estas preguntas, nos aventuramos también a averiguar qué sabe el estudiante sobre

lo nuevo que va a aprender. Según el autor, debemos partir de lo que el estudiante sabe, para que pueda enlazar los nuevos conocimientos que van a presentarse. Por eso las preguntas están centradas tanto en el contenido del tema, como en el tipo de texto que va a leer.

Algunos autores como José Antonio Huertas plantean que si una persona está convencida de que sabe algo o ni siquiera se ha cuestionado al respecto, no sentirá la necesidad de indagar o saber. Pero si una pregunta le hace ver el vacío que está presente en su haber intelectual, inmediatamente querrá averiguar o saber sobre aquello que se acaba de dar cuenta que no posee información.

Por ejemplo, sobre el tema, se puede preguntar: ¿Por qué creen que los países están preocupados por el calentamiento global? O ¿Sabes qué es el cacao y cómo se cultiva?

Sobre el tipo de texto, se puede preguntar: ¿Sabes qué es una copla? O ¿Qué clases de cuentos conoces?

Usted como docente puede plantear otras preguntas adicionales, que considere importantes, de acuerdo al conocimiento que usted tiene del grupo específico de estudiantes con los que va a trabajar.

Después de estos interrogantes, se pide a los estudiantes que elaboren una lista de aquellos que no pudieron responder. No se trata de que ellos sepan responder a todo. En este momento, además de motivar a sus estudiantes a aprender lo nuevo que les aportará el bloque, usted está realizando también un diagnóstico de qué saben y qué no saben antes de comenzar el estudio del bloque.

Esto es importante para usted, porque ello le ayudará a saber en qué temas debe profundizar. También le dará al final del apartado, una medida de cuánto han podido avanzar sus alumnos, tanto en el conocimiento del tema, como en la habilidad de leer y en el conocimiento de un

tipo de texto que se trata en el bloque. Entonces, los vacíos o falencias que presenten no es una medida de cuán bien o mal preparados se encuentren. Es una medida de qué saben y qué no saben en el momento de comenzar el bloque. Recuerde que ellos están ahí para aprenderlo todo de usted, con el apoyo del texto.

Después de que ellos elaboren la lista de interrogantes que no pudieron responder, se trabajan las características paratextuales. Estas características tienen que ver con todos aquellos indicios que provienen de la diagramación de un texto, de la ubicación y distribución en la hoja, el título, los dibujos y la silueta en general.

Si se tiene en cuenta que cada tipo de texto posee una estructura y que esa estructura determina una forma de presentación, será importante que los estudiantes aprendan a “leer” estos indicios que los orientarán acerca del contenido del texto y les permitirán anticipar lo que encontrarán en este. Y esta anticipación también se relaciona directamente con la intencionalidad del texto. También la intencionalidad, la función comunicativa que cumple cada texto, llevará a un escritor a elegir un tipo de texto, con una estructura determinada.

Para la lectura de características paratextuales, se presentan siluetas de diferentes tipos de texto (revistas, libros, textos escolares, enciclopedias), para que ellos elijan cuáles les pueden aportar información sobre un tema determinado. Y podrán elegir uno o varios. Lo interesante aquí es que ellos expliquen por qué los eligen. Posiblemente haya respuestas que no esperábamos, pero si la explicación es clara y razonable, debe ser admitida.

También se les pueden presentar siluetas para que ellos digan cuáles corresponden al tipo de texto que se va a estudiar. Aquí no se trata de que “sepan” responder correctamente. Si muchos estudiantes están desorientados al respecto, luego de estudiar el texto, puede volverse a este punto, para que verifiquen lo que habían respondido.

En esta parte de la prelectura se formulan algunas otras preguntas que conducen al estudiante a predecir lo que encontrará en el texto, lo nuevo que le aportará o lo que espera que el texto le aporte. Esto es para que ellos mismos con su orientación lo verifiquen después en la poslectura.

El segundo ejercicio se centra en las **funciones del lenguaje**, de acuerdo al texto que se va a trabajar. Se estudian las funciones expresiva, informativa o referencial, apelativa o persuasiva, estética y lúdica.

Para tener en cuenta

La prelectura es muy importante, porque como ya dijimos abre un espacio en la mente y el interés de los estudiantes por lo nuevo que usted, con apoyo del libro tiene para darles. Les permite anticiparse, y guía la lectura del texto.

Lectura



Lo primero que se trabaja en la etapa de lectura es el concepto sobre el tipo de texto que se va a estudiar. Se explica claramente qué busca ese tipo de texto, para qué se usa, qué elementos lo conforman, cómo se escribe.

En este momento, usted puede dar su explicación o puede realizar una lectura colectiva del concepto, dando la oportunidad a los estudiantes de formular preguntas, plantear dudas o presentar sus inquietudes. Estas dudas o interrogantes pueden estar orientados a establecer las diferencias que tiene este texto con otros, por ejemplo, qué diferencia hay entre una noticia y un reportaje, o qué diferencia hay entre un reportaje y una entrevista.

Las preguntas también pueden estar orientadas hacia el concepto mismo, los elementos del texto: por ejemplo, qué es una introducción y qué diferencia hay con un “lead”. Usted se debe haber preparado muy bien para responder o para devolver la pregunta a los estudiantes, de manera que ellos deban reflexionar y tratar de resolver sus inquietudes. Como parte de su preparación, usted debe prever las preguntas que pueden hacer los estudiantes. Usted no tiene que ser una enciclopedia, puede no saber muchas cosas, pero lo que no puede hacer es ir a clase sin haber previsto lo que puede pasar con el trabajo que va a desarrollar en cada sesión.



Al final de la explicación o lectura del concepto, usted puede proponerles que hagan colectivamente una síntesis en un papelote o en el pizarrón. Hacerla en un papelote tiene la ventaja de que luego tendrán la síntesis presente para el resto del trabajo que realizarán en el bloque. O puede verificar la comprensión del concepto, formulando preguntas a los estudiantes, para que ellos las vayan respondiendo y en su mente quede una idea clara sobre lo que leyeron. Si opta por esta segunda forma de hacerlo, debe preparar las preguntas con anticipación, de manera que estas se centren en los aspectos principales del concepto y que las respuestas den origen a una síntesis del mismo.

La conceptualización ayuda a comprender el texto en varios sentidos. Ayuda a entender qué función cumple el texto que van a leer, qué partes tiene y qué elementos lo conforman. Esto también abre la mente del estudiante a lo que va a leer y le permitirá relacionarlo con el concepto que acaba de aprender.

Luego aparece el texto que se va a leer y, a continuación, la estructura del texto. Tanto en la estructura del texto, como en el texto, están sombreadas en colores

diferentes las distintas partes que lo conforman. Esto permitirá al estudiante identificar cada una de las partes de la estructura en el texto mismo.

Conocer la estructura e identificarla en el texto, le permite saber cuál es el propósito de cada parte de este y cuáles son sus características. Esto, a su vez, facilita la comprensión del contenido.

Usted puede utilizar diferentes estrategias para la primera lectura del texto y de la estructura del mismo. Por ejemplo, puede pedir que se lea primero qué es el título y otro estudiante lee a continuación el título. Luego pueden leer la explicación de la siguiente parte y otro alumno lee la siguiente parte del texto. También puede leer todo el texto y luego aportar usted o leer colectivamente las explicaciones sobre cada parte de la estructura e ir identificando cada una de ellas en el texto. Usted es la persona más indicada para determinar cómo funcionará mejor la estrategia con sus estudiantes.

Después de cada explicación sobre la estructura se plantean algunos ejercicios, que están dirigidos a verificar la comprensión conceptual sobre la estructura que han trabajado. Generalmente, están planteados para realizarlos de forma colectiva, individualmente o en parejas. Siempre que el ejercicio es individual, se pide que luego se comparta con otro compañero o compañera y después con todo el curso. Es importante que usted conduzca a sus estudiantes a trabajar colectivamente, para luego consignar lo que aprendieron o reflexionaron.

Si el ejercicio comienza de manera individual, también es importante este tipo de reflexión, para convertirla luego en reflexión colectiva. Recuerde que detrás del trabajo colectivo, a veces hay personas que no están comprendiendo. Tome en cuenta también que el trabajo solitario no amplía los horizontes mentales y conceptuales de los estudiantes.

Después de esta primera lectura del texto, puede hacerse una segunda lectura silenciosa e individual.

A continuación se presenta el taller de comprensión lectora, en el que se enseñan algunas estrategias para comprender el texto en el nivel literal. En cada curso, se presentan las estrategias que están al alcance de los estudiantes, según el nivel de dificultad de estas. Las estrategias se presentan siguiendo un nivel de dificultad creciente.

Estrategias para comprender palabras: uso del contexto, uso de las familias de palabras, uso de sinónimos, uso del contexto para elegir un significado en el diccionario.

Estrategias para comprender oraciones: identificación de referentes a los que hacen alusión los pronombres, identificación de las funciones que cumplen los signos de puntuación.

Estrategias para extraer la idea de un párrafo: extracción de lo esencial de un párrafo, construcción de la idea a partir de lo esencial.

Estrategias para extraer las ideas esenciales de un texto: establecimiento de relaciones entre ideas de los párrafos; uso de conectores para establecer esas relaciones; elaboración de esquemas.

Estrategias para formular preguntas sobre el contenido del texto.

Cada estrategia es explicada y aplicada inmediatamente a una parte del texto que se está leyendo. Luego se formulan preguntas de comprensión del texto. A veces son solo de nivel literal; en otros casos, tanto de nivel literal como de nivel inferencial; y, finalmente, en algunos casos, también de nivel crítico valorativo, además de las anteriores. Estas preguntas deben ser respondidas y la corrección de las respuestas debe ser verificada por todo el grupo.

Si alguna respuesta no corresponde a lo que usted espera, no es conveniente descalificarla; más bien, se debe indagar por qué responden así. Esto obliga a los estudiantes a expresar los razonamientos que sustentan sus respuestas. Si definitivamente, después de que el estudiante dé su explicación, usted cree que está equivocado, hágale una contra-pregunta que desestabilice su respuesta y que lo obligue a revisarla. Pero no la revise usted, es tarea de él o ella. Condúzcalo a que él o ella misma lo hagan.



Para tener en cuenta

La lectura es un trabajo dispendioso que debe hacer cada estudiante. Hay procesos que deben ser individuales, porque detrás del trabajo colectivo puede haber personas que no están comprendiendo. Cuando un estudiante no comprende, medie entre él o ella y el texto, conduciéndolo a que elabore sus propios razonamientos. El trabajo colectivo es importante, pero no reemplaza al trabajo individual.

Poslectura

Usted puede formular algunas preguntas que le ayuden al estudiante a configurar un esquema del contenido del texto.

Por ejemplo:

- ¿Cómo se titula el texto?
- ¿Cómo empezaba el texto?
- ¿Luego qué decía?
- ¿Y después?
- ¿Cómo terminó el texto?

La poslectura como parte del proceso, esta se orienta en general a hacer una síntesis, a través de esquemas que recojan las ideas más importantes del texto.

También puede orientarse a inferir ideas que no están explícitas en el texto. Esto significa que el nivel de lectura inferencial puede pertenecer a la lectura o a la poslectura. La razón para que este nivel se encuentre en la poslectura es que solo a partir de la comprensión de lo que sí está explícito en el texto (nivel de comprensión literal) es posible inferir ideas que no están explícitas (nivel de



comprensión inferencial). Las preguntas que aparecen en la poslectura pretenden que los estudiantes lleguen a este nivel de comprensión. Estas preguntas obligan al lector a relacionar ideas que están presentes en el texto, para arribar a otras que no lo están.

En general, este nivel inferencial no se ha trabajado mucho en nuestras aulas. Al menos, las pruebas APREN-

DO demostraban que es una debilidad en los saberes y en las destrezas de los estudiantes de todos los grados. Por eso se hace necesario que aparte del nivel literal, desde los primeros cursos se ejercite a los estudiantes en razonamientos sobre un texto, que implican un esfuerzo mental para reflexionar más allá de lo que el texto comunica explícitamente.

Adicionalmente se puede orientar a valorar críticamente el texto. Esto significa que trata el nivel de comprensión crítico valorativo. La razón por la cual este nivel se ubica en la poslectura es la misma que ya se expresó para el nivel inferencial. Solamente si se comprende lo que dice el texto, es posible emitir un juicio de valor sobre su contenido, sobre la forma como se trata el contenido o sobre los planteamientos que se hacen en el texto.

En general en nuestras aulas lo máximo que se ha trabajado en este nivel de comprensión crítico-valorativo se ha centrado en indagarle al estudiante si le gustó el texto o no. Pero no hemos desarrollado la capacidad de producir juicios que realmente valoren el texto en todos los aspectos que ya se mencionaron.

Un grado más elevado de comprensión es trabajar en la poslectura la comparación del texto que se leyó con otros textos que tratan el mismo tema, o que han sido escritos por el mismo autor. Este nivel de comprensión es bastante complejo, y es un poco difícil que los estudiantes lleguen a él, pero una buena mediación suya lo hará posible.

De este nivel de comprensión estamos bastante lejos, pero tenemos que comenzar a ejercitar a nuestros estudiantes en esta habilidad. Al mismo tiempo tendremos que hacernos expertos también en lograrlo nosotros, maestros, como lectores.

Para tener en cuenta

La poslectura hace posible que el lector convierta el texto en un haber intelectual propio. Es decir que lo integre a su saber y a su bagaje de conocimientos para utilizarlo en cualquier momento.

Pasos para escribir

En cada bloque cuyo eje es el estudio de un texto no literario, se trabaja la producción de textos en un proceso que pasa por: la planificación, la redacción, la revisión y edición y la publicación.

Planificación



Partimos de principio de que la escritura y en general el lenguaje tiene el sentido de comunicar unas ideas, con un fin determinado. En general, en la escuela o en la institución escolar, se ha trabajado la producción de textos como una tarea escolar, pero no ha adquirido la dimensión comunicativa que tiene. Se le ha ordenado al estudiante escribir una carta, a cualquier persona, porque tiene que hacer el deber sobre el tema “carta”. Pero no se le ha enseñado a escribirla con una funcionalidad comunicativa, es decir para resolver una situación comunicativa, cuya mejor estrategia de solución es escribir una carta.

Es diferente escribir una carta y pegarla en el cuaderno o escribir una carta en el cuaderno, siguiendo el esquema y los parámetros de escritura propios de este tipo de texto, que plantear un problema que puede solucionarse escribiendo una carta.

Por ejemplo, se puede plantear el problema de que los niños de la jornada vespertina están arrancando los carteles que dejan los estudiantes de la mañana, o viceversa, y se quiere realizar una reunión con ellos para ponerse de acuerdo sobre el valor que tienen estos carteles para el trabajo diario del aula y la forma en que los van a cuidar. Ante este problema o situación comunicativa puede haber varias alternativas de solución, pero una fácil, rápida y efectiva puede ser escribir una carta al director o directora solicitando permiso para que los dos cursos puedan estar juntos durante una parte de la jornada de la mañana y una parte de la tarde para realizar la reunión. Esta carta adquiere otro estatus en la mente del estudiante y la valora de forma totalmente distinta. La carta se escribe para comunicar una idea, hacer una solicitud, y conseguir un permiso. Cuando además se consigue el permiso, la idea y la valoración del estudiante con respecto a aprender a escribir este tipo de texto es muy diferente que cuando solo la escribe para cumplir un deber escolar. La valora como un acto de comunicación real, concreto, como una actividad cotidiana entre seres humanos.

Por este motivo, comenzamos siempre planteando una situación comunicativa en la que sea necesario producir un texto.

Por ejemplo: podemos preguntar: ¿Qué deberíamos hacer para comunicar a nuestros padres ...?

¿Qué podemos proponer para despertar la conciencia del cuidado del medio ambiente entre ...?

La mayoría de las veces estas preguntas van acompañadas de un dibujo, un diálogo entre estudiantes, que refuerza la situación que se presenta en el dibujo, haciendo más evidente que es un problema que debe solucionarse y que requiere una acción comunicativa escrita.

Dentro del proceso de planificación se trabajan los siguientes pasos:

- a) Definir el propósito que se tiene para escribir el texto. (Por qué se quiere escribir el texto, qué se pretende conseguir escribiendo el texto)
- b) Determinar la estructura del texto. (Recordar la estructura que corresponde al tipo de texto que

se va a producir y que ya se trabajó en la comprensión lectora: partes del texto)

- c) Definir los temas, subtemas, hechos, etc, de los que se va a ocupar el texto, en cada una de sus partes. (Estructura semántica de un texto: o macroestructura de un texto, estructura de ideas)
- d) Producir una lluvia de ideas para cada parte del texto (todas la ideas que surjan sin poner filtros).
- e) Eliminar las ideas que estén repetidas (surgidas de la lluvia de ideas).
- f) Eliminar las ideas (de la lluvia de ideas) que no son pertinentes para el texto o para esa parte del texto. Si pueden ser pertinentes en otra parte del texto, se pueden trasladar a ella.
- g) Ordenar de manera lógica o cronológica (según el tipo de texto y el contenido) las ideas que quedaron para cada parte del texto.

La planificación de un texto, de acuerdo con este proceso que se muestra aquí, garantiza que la persona tendrá muy claro lo que va a escribir, pero también que las ideas están perfectamente organizadas, lo que permitirá desarrollar el texto con mayor facilidad y claridad.

Planificar es un acto que realizamos todos los seres humanos aún en los eventos más simples, más cotidianos y del que a veces ni siquiera somos conscientes. Por ejemplo, en la mañana planificamos cómo nos vamos a vestir y esto dependerá del clima que esté haciendo. Cuando vamos a preparar un locro, tenemos que pensar antes qué ingredientes tenemos en casa y cuáles debemos comprar para prepararlo. Y sí, en todos los actos de nuestra vida.

Para escribir un texto, es muy importante preparar todos los “ingredientes” que vamos a utilizar en él y tener presente la receta para saber cómo los tenemos que combinar. La receta es la estructura del texto. Y los ingredientes las ideas que necesitamos para escribir cada parte del texto. Por último, una comida la preparamos para agasajar a alguien, para celebrar un triunfo, para festejar un cumpleaños o para un evento especial. También nuestro texto se escribe “para algo”, es decir tiene un propósito.

Cuando ya tenemos el propósito, la receta y los ingredientes, podemos comenzar a preparar la comida. Esto mismo sucede con el texto. Debemos planificar completamente el texto antes de comenzar a escribirlo. Generalmente en el aula no se ha trabajado la escritura de textos

de esta manera. Muchas veces, simplemente se dice qué es una carta, por ejemplo, y se dice que partes tiene. Lugar y fecha, nombre del destinatario, saludo, cuerpo, despedida y firma. Pero no se ha trabajado la producción, como lo tienen que hacer los escritores: concibiendo un texto como un acto comunicativo, planificando, escribiendo ideas, depurando ideas y finalmente redactando una primera versión para comenzar a pulirlo, revisarlo y corregirlo hasta obtener un texto bien escrito.

Esta es la metodología que proponemos y, por ello, el proceso de planificación es dispendioso. Pero si este se realiza con cuidado, luego de la planificación, el proceso de redacción es más ágil y eficiente.



Para tener en cuenta

Planificar es concebir por anticipado lo que se va a hacer. Es definir con anticipación todo lo que se hará, en qué orden y de qué manera.

Planificar lo que se escribirá en un texto garantiza al menos, en buena parte, la calidad de la producción de un texto.

Redacción

Para la redacción del texto se presentan estrategias para escribir oraciones o párrafos. En el libro de texto se presentan las instrucciones y orientaciones para la redacción. En el cuaderno de trabajo se proveen hojas con la silueta del texto para completar, con el propósito de facilitar la incorporación de la estructura del texto en la fase de redacción.

En todo proceso de escritura se anima a los niños a realizar una primera escritura, priorizando el orden y claridad de las ideas y la coherencia del mensaje. Se sugiere que otra persona (compañero, docente o familiar) lea esta primera escritura para compartir las primeras reacciones. También se invita al niño a comparar esa primera escritura con el texto modelo. Con esa información y sus propias reflexiones, se realiza la segunda escritura. Esta última pasa por un proceso de revisión más detallado.



Texto

El trabajo del eje “Texto”, incorpora los conocimientos referidos a gramática y ortografía. Estos conocimientos son necesarios y útiles tanto para el proceso de lectura como de escritura.

La sección “Texto” desarrolla lo que el currículo ha asignado para los tres bloques que trabajan textos no literarios. Estos elementos están secuenciados en el currículo de manera que se va desde las categorías gramaticales más sencillas a las más complejas, y de las reglas de sintaxis y morfología más simples, también hacia las más complejas. En muchos casos, se trabaja de manera inductiva, conduciendo a los estudiantes desde la observación e identificación de los elementos que se van a estudiar hacia la conclusión de las nociones y conceptos gramaticales, para rematar con el uso también secuenciado de ellos. Por ejemplo, proponiendo primero ejercicios de completación hasta llegar a la producción.

En algunas ocasiones en las que este proceso resultaría demasiado largo y quizá forzado, se emplea el método deductivo: se muestra el proceso y el concepto para que, finalmente, el estudiante lo aplique después de haber comprendido en qué consiste. Por ejemplo, se explica cómo se construye un párrafo por descripción o cómo se construye una oración que expresa duda. Luego se pide al estudiante que, con base en lo aprendido, construya él mismo una oración o un párrafo de este tipo.

En todos los casos, se privilegia el razonamiento que debe realizar el estudiante, por sobre definiciones rígidas. En muchas ocasiones se propone a los estudiantes, que con base en los razonamientos que han hecho, produzcan con sus propias palabras una definición, primero individual o en parejas y luego corroboren su corrección con todo el grupo.

El papel del docente, en este caso, no es imponer las definiciones rígidas e inamovibles que hemos aprendido, sino estar abierto al producto de los razonamientos y ver si las definiciones de los estudiantes contemplan las características esenciales de los conceptos que se les pidan.

Una característica específica al enseñar los elementos conceptuales de la lengua según nuestra metodología es que están siempre ligados al desarrollo de las macrodestrezas.

La sección de **ortografía** en cada bloque que trabaja textos no literarios, también desarrolla los contenidos que contempla el currículo para cada curso. En general, están gradados desde los más sencillos a los más complejos.

Se trabaja también la ortografía, como graficación de las palabras, es decir saber qué grafías deben usarse. Se ha tratado de integrar la ortografía con las familias de palabras, para que cada aprendizaje se pueda hacer extensivo a muchas palabras y no solo a un grupo de ellas.

Esta manera de enseñar la ortografía lleva también a los estudiantes a comprender que las palabras tienen una forma que está relacionada con los significados básicos de las raíces, los prefijos y los sufijos y que la manera como se formaron las palabras en el castellano o en el español define por qué se escriben de determinada forma y no de otra.

No se pretende que los estudiantes aprendan reglas sino que razonen sobre por qué la ortografía de las palabras es de esa manera. Se pretende que cada vez que vaya a escribir una palabra, de la cual dude, recurra a un razonamiento para tomar una decisión. Usted, en vez de corregir o de decir cómo se escribe, deberá estar dispuesto a formular preguntas para que sea el estudiante mismo quien corrija sus errores. Por ejemplo, usted puede formular preguntas tales como: “¿Conoces otras palabras que tengan esa misma raíz?” O: “Dime otras palabras que sean de la misma familia de (la palabra que está escribiendo)”. Si se tratara, por ejemplo, de “hacer”, el estudiante, después de decir las, recibirá otra pregunta: “¿y cómo escribes “hizo”?” El estudiante podrá responder: “Con hache”. A lo cual usted puede decir: “Entonces ¿cómo crees que se escriben todas las palabras de esa familia? Revisa la que acabas de escribir”.

Esta metodología le ahorrará a usted mucho trabajo y le garantizará que sus estudiantes lograrán aprendizajes mucho más duraderos y eficientes. Para usted es más fácil gastarse el tiempo de la clase haciendo preguntas que hagan reflexionar a los estudiantes para que ellos mismos corrijan sus errores, que llevarse a su casa montones de cuadernos o de hojas para usted leerlos todos, revisarlos y corregirlos.

También se trabaja el uso de la puntuación. Se trata de que los estudiantes comprendan las funciones básicas de los signos de puntuación. Es preferible que usen bien

los signos de puntuación para los casos más básicos a que, con tantas reglas, nunca usen ninguno. Estas pautas de uso también están ligadas a la redacción del texto.

Los estudiantes deberán utilizar estos conocimientos en la redacción del texto que se va a trabajar.



Revisión y edición

La revisión y edición es el proceso y ejercicio que debe hacer cualquier escritor para pulir y mejorar su texto. Es importante que los estudiantes se acostumbren a pulir sus escritos hasta cuando lo consideren un producto bien elaborado, claro para el lector y bien escrito.

En general, en las aulas hemos acostumbrado a los estudiantes a que somos los docentes quienes corregimos el texto. Pero en la vida real, quien debe corregir su escrito hasta estar acorde con su criterio de claridad y corrección es el mismo escritor. Una vez que el escritor considere que amerita ser leído por otros y que ya está listo, entonces sí, será usted quien le haga las observaciones finales.

Fíjese que este trabajo también ahorrará sus esfuerzos, porque su retroalimentación dentro del aula hará que ellos mismos dejen el trabajo casi perfecto, para que usted haga la revisión final.

La estrategia que se propone para la revisión es el uso de una lista de cotejo. En casi todos los bloques se propone que entre todos los estudiantes y con la guía del docente se elaboren las listas que contemplen todos los aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para revisar una y otra vez sus escritos. La revisión se puede hacer en parejas, leyendo los textos de cada uno y registrando los aspectos que ya tiene bien el texto del otro y los que aún debe corregir. Esto pueden discutirlo los

dos interesados. Su papel, como docente, es mediar para ver si las observaciones están bien hechas. Esta revisión puede hacerse también en grupos de dos parejas, y luego con todo el grupo. Este trabajo requiere tiempo, pero usted debe darle todo el que se requiera para hacer esto, que es lo más importante del área de lenguaje: desarrollar habilidades de autocorrección.

Los aspectos que deben contemplar las listas de cotejo son: 1) Si el texto cumple con la estructura del tipo de texto que están produciendo, es decir si tiene título, ... etc. 2) Si el contenido de cada parte tiene los elementos necesarios para que esa parte del texto cumpla la función que le corresponde, por ejemplo, si el párrafo de saludo realmente está saludando al destinatario en una carta. 3) En cuanto a aspectos del lenguaje: si cada oración transmite una idea clara y completa, es decir si tiene sujeto y predicado (aquí pueden incluirse todos los aspectos de la lengua que se trabajaron en el taller de lengua). 4) Si cada párrafo transmite una idea clara y completa, si el párrafo desarrolla la idea que le dio origen. 5) si está escrito con ortografía (aquí deben incluirse los aspectos estudiados en el taller de ortografía).

En el texto hay ejemplos, orientaciones y actividades para que usted pueda dirigir este trabajo, de manera que la lista de cotejo que se produzca colectivamente le sirva tanto a los estudiantes para revisar y corregir su trabajo, como a usted para hacer su revisión final.



Publicación

Aunque en el currículo no existe un apartado de publicación, tenga en cuenta que para que el texto adquiera el estatus de comunicación real, usted debe publicarlo, o hacerlo llegar a quien corresponda. Lo ideal, es que ellos reciban respuesta también escrita en el caso de que sea necesario o que, por ejemplo en el caso de un periódico mural, ellos vean que los demás lo leen y reciban comentarios.

Pasos para hablar y escuchar

Escuchar

La escucha está considerada una habilidad de comprensión, como la lectura. Es importante desarrollar la capacidad de comprensión a través de la escucha. Hoy, en nuestro mundo, muchas personas no escuchamos, solo hablamos sin oír a los demás. Eso impide el avance, el desarrollo, no solo de la ciencia sino de la vida social y política.

En esta Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica tendremos que reivindicar el escuchar como fuente de aprendizaje. La mayor parte de los aprendizajes de nuestra vida, al menos en los primeros diez años, que es cuando mayor cantidad de conocimientos adquirimos, se hace por la escucha. Pero llega un momento, en que esa habilidad no se sigue desarrollando, ni en la escuela, ni en la familia, ni en la sociedad. Es importante despertarnos del diálogo de sordos en el que nos encontramos. Y para ello, hay que empezar a escuchar a los estudiantes, para que ellos también aprendan a escuchar a los demás.

En esta serie de textos utilizamos tanto la lectura como la escucha, para obtener la información y conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan producir sus textos auténticos, por escrito y oralmente.

No es posible producir desde la ignorancia o desde el vacío de conocimiento. La escucha no solo da a los estudiantes contenidos e ideas para sus propios textos orales o escritos, sino que les enseña también cómo hacerlo.

Hablar

Hablar se asocia con escribir, en tanto es producción oral de textos. Para producir textos oralmente también es necesaria una planificación, una redacción, una revisión. Los textos orales son más una forma en que se pueden socializar las producciones escritas. Esta habilidad se adquiere hablando. Como a nadar, solo se puede aprender nadando. Desafortunadamente creemos que la habilidad de hablar ya está desarrollada porque el niño o niña cuando ingresa en la escuela ya habla bien. Es decir domina la lengua oral. Pero hablar, como se concibe en el currículo es desarrollar la habilidad de comunicar textos orales a grupos de personas. En cada año, se trabaja la expresión oral de textos acordes con todo lo que se propone para cada bloque.



**La oralidad como eje transversal
y como andamiaje para las diferentes
actividades**

La oralidad como estrategia para indagar los conocimientos previos y los requisitos de aprendizaje de los estudiantes.

La oralidad le permite al docente conocer si los estudiantes poseen los requisitos de aprendizaje necesarios para comenzar el bloque. A través de preguntas, el docente puede darse cuenta de ello. También se puede lograr por medio de una actividad como discusiones en parejas, en grupos de tres o cuatro estudiantes, y luego, en el grupo en su totalidad. O formulando preguntas a todo el grupo y permitiendo que respondan uno a uno, algunas de ellas.

El docente puede recoger los conocimientos que ya poseen los estudiantes sobre el tema que se va a trabajar. Para lograrlo puede formular preguntas, para que quien sepa, responda, es decir, no está evaluando lo que deben saber, solamente sondeando en qué campos tienen conocimientos acertados sobre lo que se va a trabajar. Estos conocimientos le servirán al docente como apoyo, para luego relacionar lo nuevo con eso que los estudiantes dijeron.

También le sirve al docente para conocer cuáles de los preconceptos que tienen los estudiantes no son precisos, claros o acertados. El docente podrá formular contrapreguntas, de manera que al menos deje pensando a los estudiantes sobre estas respuestas, o para que se den cuenta de que no tienen sustento, de que ellos no saben las razones de lo que piensan o saben. Este proceso se denomina de “desestabilización” del conocimiento previo.

La oralidad como estrategia para llenar de significado sus pensamientos

Cuando se propicia un diálogo entre los estudiantes a propósito de qué deberían hacer, por ejemplo, para conocer sobre una temática, se está facilitando el que los estudiantes, de su propia mente, extraigan la idea de la necesidad de leer documentos, artículos, noticias, etc., para llenar sus requerimientos de información.

Lo mismo sucede cuando se les plantea una situación comunicativa, la cual necesita ser sesuelta, y ante lo cual se espera que ellos concluyan que para resolverla lo mejor sería producir un texto escrito, o dictar una charla, o elaborar y aplicar una encuesta.

Esto también puede utilizarse como estrategia para que ellos, con la guía del docente, resuelvan cómo se puede hacer (tanto leer, como producir textos), dónde pueden conseguir información sobre un tema, a quiénes

se debe consultar, a quiénes se debe dirigir una comunicación escrita, qué lenguaje o nivel de lenguaje deben utilizar, etc.

Esta estrategia hará que los estudiantes entiendan el sentido del uso de la lengua en la vida real, no como una tarea escolar, sino como un desarrollo que les servirá para las diferentes situaciones de la vida en las que ya no tendrán un profesor que los “haga” escribir algo como un deber de aula, sino que ellos tomarán la decisión de escribir como una forma eficiente de comunicación, por medio de la cual van a conseguir el fin que persiguen.

La oralidad como estrategia para pasar de las ideas que pueden expresar oralmente a las ideas que deben expresar por escrito

Esta estrategia tiene varios niveles. El docente la puede utilizar para hacer que un estudiante, primero exprese en forma oral lo que quiere escribir, y luego lo transcriba al papel. También se puede utilizar para que los estudiantes produzcan muchas ideas, que luego serán escritas en papelotes o en sus cuadernos de trabajo. Puede ser útil para dar significado a las palabras que dicen o escriben.

Pasar de la oralidad a la escritura

La oralidad como estrategia para desarrollar la metacognición y para propiciar la autocorrección de sus errores

En general, los docentes hemos estado acostumbrados a corregir a los estudiantes y a dar demasiadas explicaciones de por qué algo no está bien escrito. Pero se ha demostrado que eso no es eficiente a la hora de no volver a cometer los mismos errores. Más bien, los estudiantes se despreocupan de escribir o hablar correctamente, pues saben que el docente les corrige.

Si se utiliza la estrategia de suscitar la reflexión por medio de preguntas, es el mismo estudiante quien tiene que buscar las razones por las cuales lo que hizo (dijo, leyó o escribió) no está bien. El docente logrará esto haciéndole preguntas o con instrucciones como: “¿Qué querías decir con esta palabra?”, “Dime la idea que quieres transmitir con esta oración”, “¿Cuál es tu idea? Dímela oralmente”, “Vuelve a leer en el texto, para ver qué es lo que dice ahí”. Esto hará que el estudiante

tenga que pensar sobre qué quiso escribir o qué quiso decir, o qué será lo que realmente dice en el texto que lee. Al hacerlo, el estudiante puede darse cuenta de en dónde están sus errores.

Con preguntas tales como: “¿Entonces dónde está el error; cuenta el número de sonidos de esa palabra, y cuenta el número de letras que escribiste, ¿te falta algo?, ¿qué?”, el estudiante se dará cuenta no sólo de dónde está el error, sino que podrá saber por qué lo cometió. Por ejemplo, que no escribió una letra, o que juntó dos palabras. Con preguntas como: “¿Cuál es el significado de la palabra que usaste aquí (se señala)?, ¿ese era el significado que debía tener esa palabra?”, o: “¿Por qué usas esta palabra?, ¿conoces su significado?, ¿corresponde a lo que debes decir ahí?”, el estudiante caerá en la cuenta de que la palabra no tiene el significado preciso que se necesita en esa oración y que debe cambiarla por otra que sí signifique lo que él o ella quiere decir.

De la misma manera, cuando ya el escrito está en su primer, segunda o tercera versión, el docente puede ir pasando de puesto en puesto revisando la producción de los estudiantes y formulando preguntas sobre: uso de los signos de puntuación, escritura de palabras, significado de palabras, claridad de las oraciones, sintaxis de las oraciones, o sentido de las oraciones, párrafos o del texto en su totalidad. Esto permitirá a los estudiantes aprender a autocorregir sus escritos, su comprensión de textos, su dicción. Y esto también los hará más autónomos para el uso de la lengua en sus diversas formas y niveles.



La oralidad como estrategia para profundizar en el conocimiento, para relacionar el nuevo conocimiento con el que ya poseía y para reestructurar la estructura mental del estudiante

Cuando el docente provoca la reflexión de parte del estudiante, por ejemplo, comparando los conocimientos que ya tenía con los nuevos, obliga a que este relacione y comprenda cuáles conocimientos tienen mayor sustento que otros (explicaciones o argumentos), cuáles se ajustan a los descubrimientos de la ciencia, cuáles no son correctos o no tienen asidero en la ciencia. Esto lo puede hacer el docente a través de preguntas, discusiones, debates, expresión de opiniones, explicaciones que pide a los estudiantes.

De esta misma forma puede hacer que ellos y ellas profundicen en los fundamentos de conocimientos adquiridos, que encuentren razones de ser, que establezcan relaciones entre conocimientos diferentes. Esto garantiza que el conocimiento que el estudiante adquiera en cada momento del curso y de su aprendizaje, sea significativo.

La evaluación



Dentro de esta metodología, la evaluación tiene varias funciones y sentidos. Para cada función, la evaluación se realiza de diferentes formas.

La evaluación puede tener la finalidad de diagnosticar en qué punto se encuentran los estudiantes al comienzo de un proceso de aprendizaje. Esta evaluación da al docente la información sobre dos puntos importantes para el aprendizaje significativo:

- a) Si los estudiantes poseen los requisitos necesarios para enfrentar el nuevo aprendizaje (prerrequisitos).
- b) Qué saben los estudiantes sobre lo nuevo que se va a aprender (conocimientos previos).

En los bloques que se presentan en el texto, solamente está planteada la evaluación sobre conocimientos previos, no así la evaluación de prerrequisitos.

La evaluación sobre conocimientos previos aparece siempre al comienzo de cada bloque. Se pide a los estudiantes que observen una lámina y que piensen sobre lo que ven allí. Seguidamente se formulan preguntas que ellos pueden responder si tienen los conocimientos necesarios. Las respuestas a estas preguntas solamente informan al docente sobre lo que los alumnos conocen acerca del tema o tipo de texto que se va a abordar en el bloque. Es decir, le dan a conocer si los estudiantes poseen algunos conocimientos sobre los temas que van a enfrentar en ese bloque. Estos conocimientos pueden no ser acertados. En este caso, la labor del docente es formular contrapreguntas a los alumnos, a fin de que ellos puedan visualizar sus vacíos o falencias respecto a lo que han respondido.

La desestabilización de los conocimientos es importante porque abre un espacio mental para confrontar lo que saben con lo nuevo que van a aprender. Despierta la conciencia del aprendiz sobre que no lo sabe todo y que tiene aún algunas cosas por aprender. Le hace sentir que quizá los conocimientos que tiene no poseen los fundamentos claros y suficientes para que se asienten definitivamente en su mente. Le enseña que siempre el conocimiento que poseemos puede ser reestructurado continuamente. Esto abrirá un espacio y una actitud positiva para aprender algo más y algo nuevo.

Los conocimientos que estén acertados servirán de base para entrelazar los nuevos con los que ya poseía. Es decir, para hacerlos más amplios y más consistentes.

Usted, como docente, puede también evaluar los prerrequisitos, aunque no esté planteado este tipo de evaluación. Puede indagar si los estudiantes tienen los conocimientos, las habilidades y las actitudes sin las cuales no es posible abordar el nuevo aprendizaje. Para ello, usted debería hacer una lista de los mismos y preparar su propia evaluación.

La segunda clase de evaluación es la evaluación de proceso. El texto mismo conducirá este tipo de evaluación, porque todo el tiempo se está evaluando lo que hacen los estudiantes en cada momento: lectura, expresión oral, escucha y producción de textos.

La evaluación de proceso no pretende dar una nota, ni saber cómo están los estudiantes al momento de comenzar el aprendizaje. Está encaminada a ir observando y valorando los progresos de cada estudiante con respecto a su punto de partida en cada bloque hasta el final del mismo. Por esta razón es una evaluación cualitativa.

Por ejemplo, en la producción de textos, los estudiantes van consignando paso a paso toda la planificación incluyendo la lluvia de ideas. Luego, la primera redacción del texto. Después, una segunda versión y así hasta la versión final. Para ir puliendo el texto, los estudiantes utilizan listas de cotejo y en la medida en que las usan para corregir sus propios textos, pueden ir mejorando sus producciones.

Estas listas de cotejo se producen entre todos los estudiantes. Esto ayuda a que ellos vayan adquiriendo criterios para revisar sus textos de manera autónoma. De esta manera se ubican en el papel de cualquier escritor, que bajo sus propios criterios, va puliendo sus escritos.

Se trata de ir volviendo autónomos a los estudiantes en la producción de ideas y textos y en la comprensión de los mismos.

La evaluación final o sumativa tiene el propósito de aplicar todo lo que se trabajó en el bloque, de manera individual y sin el apoyo de sus compañeros. A través de la realización del trabajo final que hacen los estudiantes en cada bloque, el docente podrá apreciar la apropiación que alcanzó cada uno de lo trabajado y aprendido en el bloque. Esta evaluación posibilita al docente combinar la valoración que él haga del trabajo con la evaluación de proceso, todo lo cual le proporcionará criterios para dar una nota del bloque a cada estudiante.

Descripción científica/Encuesta/Notas de enciclopedia/Notas	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
	<p>Escuchar: Escuchar y observar descripciones científicas y encuestas orales en función de jerarquizar información relevante, comprender el significado global de los mensajes y analizar el uso del lenguaje.</p> <p>Hablar: Planificar y elaborar encuestas y exposiciones orales con descripciones científicas, teniendo en cuenta el uso de las notas de enciclopedia y apuntes en función de recabar y transmitir información de manera adecuada.</p> <p>Leer: Comprender las descripciones científicas, encuestas escritas, notas de enciclopedia y apuntes desde la identificación de información que permita establecer relaciones y comprender el mensaje global.</p> <p>Escribir: Diseñar y escribir descripciones científicas, encuestas reales, notas de enciclopedia y apuntes adecuados con sus propiedades textuales, funcionalidad y estructura desde una fundamentación teórica acorde y la autocorrección del texto producido.</p> <p>Texto: Utilizar de manera adecuada las propiedades textuales y los elementos de la lengua en la producción escrita de descripciones científicas, encuestas, notas de enciclopedia y apuntes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información, establece relaciones y comprende el mensaje global en descripciones científicas. • Reconoce la estructura y los paratextos de una descripción científica. • Refiere y analiza oralmente los resultados de encuestas marcando el inicio y el final del turno de la palabra. • Reconoce las ideas principales de anécdotas. • Utiliza sustantivos, adjetivos epítetos, verbos, verboides, pronombres, adverbios, modificadores del sujeto, signos de puntuación y reglas ortográficas en la escritura de diversos textos.

Introducción al tema

Págs. 8 y 9

Usted puede hacer que los estudiantes observen por un momento la ilustración. Se trata de que ellos digan qué idea les sugiere, a qué creen que se refiere, por qué pasaría eso que observan. Es importante que se les escuche. No importa que no sea correcto lo que dicen. Lo importante es que den razones de por qué creen lo que expresan.

Luego aparece un diálogo entre dos niños. Solamente tiene la intención de encaminar sus pensamientos hacia el tema que tratará la unidad.

Después aparecen algunas preguntas, cuya finalidad es indagar sobre lo que conocen acerca del calentamiento global (indagación de conocimientos previos que ya tienen sobre el tema). Usted puede indicarles que respondan por escrito individualmente las preguntas y que hagan una lista de las preguntas que no pudieron responder. Al final del bloque usted puede pedirles que retomen esas preguntas y que las respondan. No es necesario que al comienzo del bloque las puedan responder, pues solamente se están sondeando los conocimientos que ya poseen. El que no las puedan responder solamen-

te indica que no saben algo sobre el tema que se abordará, no que “están mal preparados”, pues estas preguntas no están formuladas sobre prerrequisitos que deben poseer para comenzar el trabajo del bloque. Así que no se preocupe si no las responden o no las responden todas. Inclusive muchas respuestas podrían estar equivocadas. Justamente les servirán a ellos y a usted para desestabilizar estos conocimientos errados o imprecisos.

Usted debe hacer que los estudiantes expresen predicciones a partir del título del texto que van a leer. Igualmente deben expresar qué esperan encontrar en el texto (expectativas).

Pasos para leer

Prelectura

Págs. 10 y 11

Los datos e informaciones paratextuales que se pueden conocer con la simple observación de un texto, sirven al lector para conocer algo sobre el mismo, para formular hipótesis sobre el contenido del texto y para guiar su lectura. Mentalmente prepara al lector para lo que va a encon-

trar en él. Por ejemplo, saber por la silueta que un texto es una carta, prepara al lector para lo que posiblemente puede encontrar.

Dirija el ejercicio #1 haciendo que cada uno, individualmente, elija los textos que le pueden servir para informarse sobre el calentamiento global. Recuerde que hay muchas posibilidades. Lo importante es que cuando socialicen lo que pensaron, den las razones por las cuales eligieron esas siluetas. No descarte respuestas como “malas o buenas”; formule repreguntas, pida explicaciones, pida razones. Tampoco todo lo que digan estará bien. Aquí no es válido el que “cada uno tiene su verdad y por ello es respetable”. Hay elecciones correctas y también incorrectas; lo que sugerimos es que no se de una apreciación sin escuchar las razones. Después de que expliquen las razones, podrán formularse preguntas que dejen clara la idea de que no es muy probable encontrar en ese tipo de textos la información que se necesita.

En los ejercicios #2 y #3, se trata de que los estudiantes comprendan algunas funciones del lenguaje y que se den cuenta que un mismo texto puede cumplir varias de ellas (la carta puede informar, expresar sentimientos y emociones y tratar de persuadir de algo). También comprenderán que diferentes tipos de texto pueden cumplir la misma función: informativa (carta, noticia, artículo, etc.); persuasiva (carta, artículo de opinión, comercial); expresiva (poema, carta, ...).

En la actividad #4, se pide que lean el texto, que proporciona el concepto de “artículo informativo”. Puede hacer que algunos estudiantes lean en cadena mientras los demás siguen la lectura de forma silenciosa, para luego hacer una síntesis colectiva dirigida por usted, que sistematice lo que comprendieron en la lectura del artículo. Para ello, debe haber preparado previamente posibles contrapreguntas o preguntas para recoger lo que ellos entendieron de su explicación.

Pasos para leer

Lectura

Pág. 12

En estas dos páginas se presentan, a un lado, el artículo informativo titulado “Causas humanas del calentamiento global”, donde se resalta con colores cada parte de la estructura del artículo informativo, y al frente la explicación de cada parte de la estructura del artículo informativo. La explicación de cada parte está resaltada con el mismo color

que se utilizó en el interior del artículo. Después de cada explicación se plantea un ejercicio, para ir profundizando en el conocimiento que se está adquiriendo.

Pasos para leer

Poslectura

Págs. 13, 14, 15 y 16

Se plantean dos estrategias para la comprensión de palabras:

- a) por contexto,
- b) por familia de palabras.

En cada una de estas estrategias se le dan al estudiante todos los pasos, uno a uno, para llegar a la extracción del significado de una palabra desconocida aplicando las estrategias. La idea es que ellos puedan sistematizar cómo pueden usar cada una de ellas, según la naturaleza misma de la palabra: por su morfología (cómo está construida la palabra: raíces, prefijos y sufijos), o por el contexto en que se encuentra la palabra.

Es importante que usted tenga en cuenta que:

1. La estrategia más fácil para extraer el significado de una palabra desconocida es el contexto.
2. No todas las palabras tienen un contexto que permita extraer su significado mediante esta estrategia.

A veces, como adultos que ya conocemos el significado de una palabra, creemos que el contexto dado es suficiente para que un estudiante pueda extraerlo. Pero no siempre es así. Por ejemplo, si decimos: “El universo es inconmensurable”, en esta oración no existe ninguna palabra que nos dé una pista de lo que significa inconmensurable. La única palabra que podría darnos una pista es universo. Pero precisamente es del universo que estamos diciendo esa característica. Podríamos cambiar la palabra inconmensurable por: hermoso, maravilloso, grande, pequeño, es decir, por cualquier cualidad, y la oración seguiría teniendo sentido.

En cambio, si decimos: “Hasta ahora, el hombre no ha inventado la tecnología necesaria para medir grandes distancias en años luz y por eso el universo aún es inconmensurable”, en esta oración sí existen palabras en el contexto que obligan a deducir que el significado de la

palabra inconmensurable es: “que no se puede medir”. Haga usted el ejercicio con esta oración, siguiendo los pasos que están indicados en el texto para estudiantes, para que compruebe personalmente cómo se hace. Esto le permitirá dirigir el trabajo con mayor solvencia.

Para aplicar la estrategia de familias de palabras no es necesario saber latín y griego. Usted puede hacer que sus estudiantes comiencen por distinguir partes iguales en las palabras del castellano, que tienen significados iguales. Esto hace que ellos, poco a poco, vayan comprendiendo que en todos los idiomas, en este caso en el español, las palabras se conforman de partes y que esas partes tienen significados. Esto hará que ellos vayan aficionándose a buscar los significados de las partes de las palabras.

Tenga en cuenta que:

- Un mismo prefijo puede tener significados diferentes, e incluso opuestos. Por ejemplo: **“in / im”** puede significar **“no”** o **“sin”** (como en: indecente, imprescindible, insignificante, invaluable) y también puede significar **“dentro”** (como en: inscribir, intrínseco, imprimir, insertar, inocular). El prefijo **“sin / sim”** puede significar **“sin”** (como en: sinigual, simpar, singular) o puede significar **“igual”** (como en: sinfonía [igual sonido], sincrónico [igual tiempo], simpático [igual afecto]).

En este bloque se presenta la estrategia de aprender a formular preguntas, explicando qué es lo que averigua cada uno de los pronombres interrogativos y cómo pueden usarse para formular preguntas. Se da un ejemplo para que los estudiantes comprendan cómo se usa. Usted puede explicar o hacer que lean las explicaciones colectivamente, en parejas, o individualmente, como usted desee. Sin embargo, después es importante que en colectivo, bajo su dirección, los estudiantes sistematicen cómo se hace y den ejemplos propios.

Pasos para hablar y escuchar

Encuesta

Págs. 17 a 20

Como en todos los siguientes bloques, se presenta a los estudiantes la necesidad de compartir con sus padres lo que saben. En este caso, sobre el calentamiento global, ya que es una situación que afecta a la tierra, y por ende a la humanidad.

Como todo texto oral o escrito que se propone producir tiene que ser funcional, es decir, debe satisfacer una necesidad, la exposición oral sobre el calentamiento global debe satisfacer la curiosidad o interés de los padres y madres de familia sobre este tema. Para conocer qué desean saber las familias sobre el calentamiento global, se propone que elaboren una encuesta y así decidir los tópicos que deben abordar en la exposición.

Se presentan tres encuestas diferentes. Los estudiantes deben leerlas, analizarlas y concluir qué es una encuesta y para qué sirve aplicarla. En seguida, se realiza el proceso para elaborar la encuesta, como primer paso para poder planificar la exposición oral. Usted, siguiendo el proceso, debe dirigir el trabajo de los estudiantes hasta obtener una encuesta bien elaborada.

Después, los estudiantes deben aplicarla a sus padres y finalmente, tabular los resultados, para que puedan determinar sobre cuáles aspectos deben hablar. Organice la lista de temas que deben elaborar con base en los resultados de la encuesta.

Luego se indica cómo definir el propósito de la exposición. Deben compartir sus propuestas con toda la clase. Aquí no hay respuestas correctas e incorrectas. Lo importante es que los estudiantes se planteen que una exposición solo se hace si existe un propósito concreto de comunicación.

En parejas deben definir cuáles son las partes que debe tener una exposición oral (su estructura) y compartir sus ideas con todo el grupo.

Después deben definir los subtemas que van a tratar, con su orientación, y plantear una lista final consensuada.

Una vez que tengan la lista de subtemas, se hace una lluvia de ideas para cada parte de la exposición (introducción, desarrollo y conclusión). En el texto se explican los parámetros conceptuales que deben guiar esta actividad.

Todas las ideas que se propongan, sin omitir ninguna, deben quedar registradas en uno o varios papelotes, ordenadas conforme a la estructura. El registrarlas, permitirá que no se pierda ninguna idea propuesta por los estudiantes.

Luego se realiza el proceso de selección de las ideas, siguiendo las indicaciones del texto. Finalmente se procede a ordenarlas de forma que tengan una secuencia lógica entre ellas, siguiendo cada parte del texto.

Pasos para escribir

Texto: párrafos

Págs. 21 y 22

En este segundo proceso para la producción de textos se presentan dos estrategias para desarrollar una idea en un párrafo:

- a) Por descripción
- b) Por ejemplificación

En el texto, se señala paso a paso cómo funciona y cómo debe utilizarse cada una de estas dos estrategias. Usted puede trabajar con los estudiantes siguiendo el texto, o puede hacer que lean en cadena y usted ir tomando la palabra para agregar explicaciones. Usted puede verificar si están comprendiendo cada paso de la estrategia, formulando preguntas a los estudiantes. Después de leer el paso b, puede preguntar, por ejemplo: ¿La oración: “Los mares y fuentes de agua se calientan por efecto de la radiación solar” contribuyen a describir que “El calentamiento global es el aumento de la temperatura de la tierra”? (y así con cada idea que está en el paso b).

Luego, usted debe invitarlos a realizar la actividad #3 de la página 21. Esta es una aplicación de la estrategia, que le dará a usted una idea de si los estudiantes están comprendiendo cómo se usa esta estrategia para redactar el texto.

Usted puede seguir exactamente el mismo proceso con la segunda estrategia.

Pasos para escribir

Texto: núcleo y modificadores

Págs. 23 y 24

Este apartado tiene como propósito que los estudiantes aprendan cómo escribir correctamente las oraciones. Se centra en que los estudiantes aprendan que el núcleo del sujeto de una oración puede ser un sustantivo o un pronombre que lo reemplace. Se da la oportunidad de que inductivamente ellos partan del concepto de sujeto, que ya deben conocer, y vayan arribando al concepto de núcleo del sujeto a partir de la observación de cuadros y el análisis de las oraciones que se proporcionan. También aprenderán cómo se puede formar un sujeto cuyo núcleo es un sustantivo y un sujeto cuyo núcleo es un pronombre.

Utilizando razonamientos inductivos, deben ir llegando desde la observación y análisis de los ejemplos a los conceptos de modificadores, connotativos y no connotativos. Debe quedar claro cuáles tipos de palabras cumplen cada una de estas funciones dentro del sujeto (artículos, adjetivos indefinidos; adjetivos demostrativos: modificadores no connotativos y adjetivos calificativos: modificadores connotativos).

Pasos para escribir

Texto: uso de la “h”

Pág. 25

Esta sección tiene el propósito de que los estudiantes vayan apropiándose de las reglas para la correcta graficación de las palabras.

Aquí se trabajarán algunas raíces y las familias de palabras que se forman con ellas:

- a) **hidr:** agua
- b) **hiper:** más de lo normal
- c) **hemo:** sangre

Las actividades los van llevando a la comprensión de los significados de estas raíces, y de ahí, a la búsqueda de palabras que tengan esa misma raíz, atendiendo siempre al significado. Se destaca que la parte común en la forma de escritura siempre es igual para todas las palabras de la misma familia.

Los estudiantes deben extraer la regla de escritura de las palabras de cada una de estas familias, es decir, deben llegar a la conclusión de que todas las palabras de estas familias deben escribirse con “h”.

Pasos para escribir

Revisión y edición

Pág. 28

La revisión de los textos tiene la finalidad de que los estudiantes adquieran, por un lado, la costumbre y la idea de que todo texto debe ser revisado varias veces hasta cuando el autor esté satisfecho con su producto y el texto producido sea comprensible para cualquier lector. Por otro

lado, se pretende que los estudiantes vayan adquiriendo criterios que les sirvan para revisar y corregir sus textos.

Estas son las razones por las cuales se pretende no solamente que ellos tomen una lista de cotejo para revisarlos, sino que aprendan a elaborarlas ellos mismos. Es decir, no les damos una lista de cotejo completa, sino que ellos, con base en lo que han aprendido sobre el texto y su estructura, así como en las actividades que desarrollan los elementos de la Lengua, diseñen la lista de todo aquello que debe ser revisado en el producto, para llegar a un producto final de calidad.

Usted debe orientar las actividades y guiarlos a realizar las actividades propuestas. El resultado debe ser una lista de cotejo elaborada conjuntamente, para utilizarla en la revisión del texto que se escribió colectivamente.

Pasos para hablar y escuchar

La exposición: ejecución

Págs. 29 y 30

En este momento ya debe estar listo el texto que servirá de base para la exposición oral. Las actividades que se proponen aquí intentan llevarlos primero elaborar ayudas visuales y a prepararse para hacer la exposición. Para ello, se dan algunas recomendaciones. Podría suceder que haya otras que usted les sugiera o que los estudiantes mismos las ideen.

Usted debe, con los estudiantes, organizar los grupos que van a realizar las exposiciones. Puede ser que cada grupo de estudiantes exponga ante un grupo limitado de padres de familia de su año de EGB. Pero esta exposición también puede realizarse para padres de familia de otros años. En todo caso, usted debe planificar la exposición de cada grupo de estudiantes en diferentes fechas u horarios, ante diferentes grupos de padres. Usted debe observar a cada grupo. Si es posible, también al menos otro grupo de expositores debe estar presente en cada exposición, para luego poder realizar la evaluación.

Después de realizar la exposición oral ante los padres de familia, debe hacerse la evaluación de las exposicio-

nes. La lista de cotejo facilita que los expositores sepan con anterioridad qué les van a evaluar. Por eso es conveniente elaborarla antes de la exposición. Cada interrogante del grupo observador debe llevar una lista de cotejo y registrar sus valoraciones de cada aspecto. Usted también debe hacer lo mismo con cada grupo.

Cuando todos los grupos hayan concluido su exposición, es importante que en el curso se socialice cómo resultó evaluada la exposición de cada grupo. Esto les ayudará, para siguientes oportunidades, a tener en cuenta sus fortalezas para potenciarlas y sus debilidades para intentar superarlas.

Evaluación del bloque

Pág. 31

La finalidad de esta actividad es que los estudiantes apliquen lo aprendido, pero de una forma que para ellos tenga sentido comunicativo. Van a compartir con toda la escuela o institución educativa lo que han aprendido sobre el calentamiento global. Para ello, escribirán un artículo informativo, que es el tipo de texto desarrollado en este bloque, sobre lo que aprendieron acerca del calentamiento global.

En la evaluación, se indican los pasos que deben seguir para producir un artículo informativo. Luego, ellos le entregarán a usted su artículo y con estos podrá usted armar un periódico mural para todas las personas de la escuela. Es importante que todos los artículos queden publicados y que ellos vean que hay personas de la escuela que se acercan a leerlos. Ellos también deberán cumplir la actividad de ir a leer los artículos de sus compañeros durante los recreos, pero preferiblemente en una clase de Lengua.

Es importante que se tomen el tiempo necesario para que cada estudiante lea los artículos de todos sus compañeros. En un minuto cívico, algunos de los estudiantes de 6° pueden invitar a todos los estudiantes y profesores a leerlos.

	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
Literatura: El cuento	<p>Narrar oralmente cuentos, considerando la estructura formal de este género.</p> <p>Leer cuentos de todo tipo desde el disfrute y la valoración del género; así como la motivación y su significado.</p> <p>Comparar distintos tipos de cuentos en función de la apreciación de rasgos literarios comunes.</p> <p>Comprender los cuentos desde los pasos del análisis literario y de los contextos en los que fueron escritos.</p> <p>Escribir cuentos adecuados con la narrativa y con rasgos literarios específicos de acuerdo con intencionalidades y objetivos de escritura determinados.</p> <p>Reinterpretar cuentos en otros formatos, respetando las estructuras formales propias de los distintos textos.</p> <p>Inferir información en los cuentos de acuerdo con los objetivos de análisis específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica en un cuento la estructura específica y los elementos básicos que lo conforman. Reconoce los rasgos que distinguen a un texto literario de uno no literario.

Introducción al tema

Págs. 32 y 33

En este bloque se trabajará el cuento. En primer lugar encontramos una ilustración sobre el cuento “El sueño del pongo” de José María Arguedas, autor peruano que rescató las tradiciones de los indígenas de la sierra de ese país. La idea es que los estudiantes comenten lo que ven en ella.

Luego aparecen algunas preguntas sobre el concepto de cuento. Aquí lo importante es que los estudiantes respondan lo que saben o creen saber hasta el momento. No es necesario que respondan bien. Cuando esté preparando la clase, piense cuáles podrían ser las posibles respuestas de los estudiantes. Prepare algunas contrapreguntas para algunas respuestas equivocadas que ellos puedan dar. Haga que compartan colectivamente en el curso sus respuestas. Promueva la discusión entre ellos sobre las respuestas que dan. Por ejemplo, pregunte: “¿Alguien quiere opinar sobre esta respuesta?” Recuerde preguntar siempre el por qué de cada respuesta: “¿Por qué crees eso?”

Luego, ellos deben hacer la lista de los interrogantes que no pudieron responder. Al final del bloque es impor-

tante que usted haga que retomen esa lista, para ver si después de todo lo que han aprendido, pueden responder las preguntas que faltaron. Promueva la comparación de las respuestas iniciales, con las que finalmente pueden dar, no en cantidad, sino en contenidos, precisión y profundidad de los mismos.

Pasos para leer

Prelectura

Págs. 34 y 35

En la página 34 aparecen varias siluetas de textos. Los estudiantes deben elegir las que corresponden a cuentos y compartir su elección con todo el curso. En caso de que elijan siluetas que no corresponden a cuentos, usted puede preguntar por qué creen que eso representa un cuento. Ellos deben dar razones. Es posible que las razones sean válidas, así la silueta no sea de cuento. Usted puede aceptar las razones, pero debe tratar de que entre ellos mismos aclaren que no es una silueta de cuento, aunque pueda parecerlo.

Tanto para las respuestas correctas como para las que usted considere incorrectas, su contrapregunta debe ser siempre: “¿por qué crees eso?”, o algo equivalente.

Es importante que usted vaya pasando puesto por puesto mirando lo que cada estudiante está haciendo. Si desea, haga que compartan su trabajo en parejas o en grupos de cuatro estudiantes.

En la actividad #2 se trata de que ellos encuentren razones para leer un cuento en este momento (para descansar, para conocer literatura, para distraerse).

En la actividad #3 deben hacer predicciones con base en el título del cuento. Aquí, es importante que ellos den las razones por las cuales creen que ese título sugiere ese contenido. No les corrija, solamente escúchelos. En este momento no importa lo acertado de las respuestas, sino que ellos aprendan a ligar un título con el contenido. Es importante que se vayan entrenando en comprender cómo un autor inventa un título para su obra qué posibles relaciones puede tener un título literario con el contenido, y que esta relación es diferente en textos no literarios.

En la página 35 se presenta una explicación del concepto de cuento, sus características y los elementos que lo conforman. Usted puede preparar una explicación o sugerir que hagan una lectura colectiva en cadena, de manera que usted tome la palabra para explicar lo que considere conveniente o que crea que los estudiantes no están comprendiendo.

Lectura

Págs. 36 a 39

Aparece el cuento completo “El sueño del pongo”. Usted puede leerlo y hacer que los estudiantes sigan la lectura en sus libros. O, si hay estudiantes que leen fluidamente y con la debida entonación, usted puede comenzar y pedir a esos estudiantes que alternen la lectura oral con usted.

Poslectura

Estructura del cuento

Pág. 40

En esta página se presenta la estructura del cuento. La explicación de cada parte de la estructura del cuento

está sombreada con un color. Ese mismo color también aparece en el cuento. Por ejemplo, si la explicación sobre el concepto de inicio está sombreada de un verde, con ese mismo color aparece sombreado el inicio del cuento de Arguedas. Si la explicación de qué es el nudo está sombreada de un naranja, el nudo del cuento está sombreado con ese mismo color, y así para todas las partes de la estructura del cuento. Esto tiene la finalidad de que después de hacer la primera lectura del cuento, los estudiantes, con su orientación, puedan identificar las partes del cuento (su estructura) y establezcan la relación entre los contenidos del cuento y la estructura del mismo.

Después de cada explicación hay una actividad. Es importante que se realice en ese momento. En seguida deben socializar y discutir en colectivo, como está indicado en el texto, para que usted también vaya precisando los conceptos y sistematizándolos.

Poslectura

Págs. 42 a 45

Actividad #1: haga que cada estudiante lea la lista de palabras que aparece en el cuadro. Para verificar que han identificado todas las que no conocen, puede formularles preguntas, como: “¿Qué significa honduras?”, “¿Qué significa inmundicia?” Estas preguntas se deben formular individualmente a distintos estudiantes.

Luego, con cada palabra de la lista, deben pensar cuál es la mejor estrategia para extraer su significado: familia de palabras o contexto. Deben ir al cuaderno de trabajo para completar la anterior actividad: escribir el significado que infirieron a partir de la estrategia. Entre todos se puede verificar si los significados que extrajeron son adecuados.

Oralmente deben responder las preguntas que aparecen en la página 42 del texto; esta actividad se puede hacer, primero, de manera individual; luego usted dirigirá la socialización de las respuestas. Es importante que promueva la discusión entre ellos cuando hay respuestas diferentes. No debe usted opinar en principio. Deje que ellos discutan si esa respuesta corresponde a lo que dice el texto, o no. Después de la discusión usted puede volver a preguntar: ¿Qué podemos concluir?, y dejar que ellos sistematicen la respuesta. Lo importante de la discusión entre ellos es que argumenten y expliquen por qué responden de determinada manera y no de otra. Cuando dan las explicaciones, van saliendo a la luz las comprensiones erradas.

Usted debe pasar puesto por puesto leyendo las preguntas que cada uno ha escrito, haciéndoles observaciones sobre el contenido de las preguntas o sobre su redacción. Utilice la oralidad (preguntas) como andamiaje, para que ellos mismos corrijan sus errores.

Cada estudiante debe formular esas preguntas a otro estudiante y responder las que él, a su vez, le formule. Usted puede pasar por las parejas escuchando tanto lo que preguntan como lo que responden. Esto le dará una idea de si aprendieron a formular preguntas, si las preguntas apuntan a información importante, y si comprendieron el cuento.

Se propone una dramatización del cuento. Puede armar grupos (2 ó 3) y dejar que cada grupo dramatice el cuento para todo el curso. Se trata de que ellos mismos juzguen qué virtudes tuvo cada representación en cuanto a fidelidad a lo que quería comunicar el texto, a expresividad de los actores, a capacidad de conmover a través de la representación. Luego, entre todos pueden ver las fortalezas y debilidades de cada grupo de actores.

A continuación se pide que opinen sobre el cuento. Esta actividad de comprensión corresponde al nivel crítico-valorativo de lectura. Recuérdeles que las valoraciones no pueden ser sobre lo primero que se les ocurre, sino que deben estar sustentadas en lo que dice el texto.

En el cuaderno de trabajo deben transferir los aprendizajes logrados a otros cuentos. Los ejercicios que siguen son una aplicación con un texto nuevo de lo que han aprendido a hacer con el primer cuento.

En el cuaderno de trabajo deben comparar los dos cuentos leídos. Usted debe orientar a los estudiantes para que determinen los aspectos que van a comparar. Es decir, llevarlos a que ellos mismos definan cuáles van a ser los criterios de comparación. Se trata de que ellos se den cuenta que para comparar dos objetos cualesquiera, es necesario definir los criterios con los cuales se va a establecer la comparación.

Pasos para leer

Poslectura: Cambio de personajes

Pág. 46

Esta actividad prepara a los estudiantes para la producción de cuentos originales. Es una recreación de un cuento ya escrito, solamente cambiando los personajes. Los estudiantes deben captar el sentido del cuento y, sin alterar el sentido que este transmite, trasladar la situación a los nue-

vos personajes (pueden tener los personajes que quieran). Por ejemplo, una guitarra vieja que suena mal, se traga unas maracas que tienen un son sabrosón, etc. Usted puede pasar de puesto en puesto, leyendo lo que está escribiendo cada estudiante. Debe ir haciendo preguntas, cuando vea que no han captado el sentido del cuento o del ejercicio. No les corrija, solamente pregúnteles para que ellos mismos corrijan.

Luego deben compartir sus textos con todo el curso. Estos deben ser muy cortos, tal como el cuento del que parten: "Arte bella".

Pasos para leer

Poslectura: El narrador

Pág. 47

En la página 47 del texto aparece una explicación sobre diferentes tipos de narradores. Esta conceptualización tiene por objeto que los estudiantes vayan habilitándose para escribir cuentos con mayor propiedad, utilizando las estrategias que usan los autores expertos de cuentos. Las actividades conducen inductivamente a los estudiantes desde ejemplos, hacia los conceptos atinentes al uso de narradores dentro del cuento.

Usted puede preparar la explicación, pero siga los pasos indicados en el texto: haga que primero lean los ejemplos y realicen los ejercicios. Luego, con base en el cuadro que aparece al final de la página, usted puede trabajar con los estudiantes en la explicación.

Pasos para escribir

Planificación y redacción

Págs. 48 y 49

Aparece en primer lugar una carta (supuestamente) escrita por los estudiantes de 4° de básica, pidiendo a los estudiantes de 6° cuentos para su biblioteca. Charle con el o la docente de cuarto, para que los niños escriban colectivamente una carta real a los estudiantes de 6°, haciendo esta solicitud. Lean la verdadera carta en público. Es mejor que leer la carta que aparece en el texto.

A través de esta actividad se propone que los estudiantes planteen como proyecto escribir un libro de cuentos para la biblioteca de aula de los niños de 4° de básica.

Las actividades #1, 2, 3 y 4 preparan a los estudiantes para escribir, y los incitan a pensar lo que deben prever para escribir un cuento original.

En el cuaderno de trabajo se realiza la última parte del proceso de planificación: ordenar las ideas que ya se produjeron para el cuento.

Pasos para escribir

Revisión

Pág. 50

Los estudiantes deben revisar la lista de cotejo y si tienen alguna sugerencia sobre aspectos que deben agregarse, hacerlo. Usted debe dirigir este proceso, ya que pasa de lo individual a lo colectivo. Escriba la lista de cotejo completa en papelotes, de manera que todos los estudiantes puedan utilizar los mismos criterios para evaluar los cuentos individuales que escribieron.

Luego, los estudiantes, primero en parejas y después en grupos de cuatro, deben hacerse mutuamente observaciones sobre los cuentos que escribió cada uno, con base en la lista de cotejo. Ellos mismos, con base en las observaciones recibidas de sus compañeros, deben corregir sus cuentos. Usted debe pasar de puesto en puesto observando cómo se hacen sugerencias y en caso de que escuche sugerencias no pertinentes, puede formular preguntas como: “¿Crees que eso que estás sugiriendo es importante?, ¿por qué?”, o: “¿Si no cambia eso que le estás diciendo, crees que quedará mal escrito el cuento?, ¿o será un estilo propio de tu compañero o compañera?”

Si usted, en cambio, ve que hay observaciones que no se hacen, puede decir: Les leo: “...” (y usted lee lo que dice ese texto), “¿Les parece que se comprende bien?” O: “¿Esto sería claro para los niños de cuarto?, ¿creen que ellos podrían comprender lo que fulano quiere decir?”

Estas preguntas suyas irán orientando a los niños a escribir bien y a aprender a hacer observaciones y correcciones a sus propios textos y a los de otros.

Después de la revisión, ellos deben escribir la versión final tanto en el cuaderno de trabajo, como en hojas para formar el libro de cuentos. Ellos mismos, como deber en casa pueden ilustrar el cuento y luego se armará el libro para entregarlo en un acto importante, bien sea con participación del director o directora de la escuela, o en un acto cívico delante de toda la escuela, a los niños de 4º y su profesor o profesora.

Es importante que esto se realice, pues entonces ellos están aprendiendo que escribir tiene un sentido comunicativo y que no es una simple tarea escolar.

Evaluación

Narración del cuento original

Pág. 51

En esta evaluación se incluyen primero recomendaciones para narrar. Se puede realizar una lectura colectiva en cadena. Si hay algo que no se comprende bien, usted puede añadir explicaciones.

Después, cada uno debe preparar su narración, primero individualmente, para luego hacerlo en parejas, de manera que uno escuche al otro.

Entonces sí se realiza la narración de cada uno de los cuentos producidos por todos los estudiantes.

Finalmente, se evalúa entre todos cada narración, con base en la lista de cotejo. Usted debe dirigir esta actividad.

Autoevaluación

La autoevaluación, debe ser una reflexión metacognitiva que hace cada estudiante. La puede trabajar individualmente en casa, o si usted lo prefiere, dentro del aula, de manera que usted pueda ir acompañando a cada uno, cuidando la coherencia de lo que ellos evalúan o recordándoles sus actuaciones, para que vayan aprendiendo a autoevaluarse. Este será el insumo para la coevaluación.

Coevaluación

Para la coevaluación, los estudiantes deben reunirse en parejas y realizar una reflexión semejante a la que ya han llevado a cabo individualmente. Deberán tener en cuenta lo que escribieron en la autoevaluación. Lo importante es que aquí, cada uno puede aportarle a su compañero, de manera que además de su propia reflexión cuenten con la mirada de otro sobre sus desempeños. Tiene también una visión proyectiva hacia el futuro. Usted tiene la misión de acompañar a cada pareja para que, en todos los casos, se aporten positivamente para mejorar en sus desempeños.

	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
Relato histórico/Citas bibliográficas	<p>Escuchar: Escuchar y observar relatos históricos y citas bibliográficas en función de jerarquizar información y analizar el estilo lingüístico de los textos desde una perspectiva crítica.</p> <p>Hablar: Narrar relatos históricos en presentaciones orales desde la planeación del texto y el uso del vocabulario acorde con el tipo de texto y las ideas que se transmiten.</p> <p>Leer: Comprender e interpretar diversos relatos históricos escritos y citas bibliográficas en función de seleccionar y jerarquizar información en situaciones de estudio.</p> <p>Escribir: Escribir relatos históricos y citas bibliográficas adecuados con sus propiedades textuales específicas, referidos a todo tipo de temas desde la clasificación y organización de ideas.</p> <p>Producir con los relatos históricos citas bibliográficas de distintos tipos de textos de estudio de acuerdo con una situación específica.</p> <p>Texto: Utilizar las propiedades textuales y los elementos de la lengua de manera correcta en la producción escrita de relatos históricos y citas bibliográficas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y jerarquiza información de relatos históricos orales. • Refiere oralmente relatos históricos con secuencia lógica y temporal utilizando vocabulario específico. • Utiliza los elementos de la lengua y citas bibliográficas en la producción escrita de relatos históricos. • Utiliza sustantivos, adjetivos epítetos, verbos, verboides, pronombres, adverbios, modificadores del sujeto, signos de puntuación y reglas ortográficas en la escritura de diversos textos.

Introducción al tema

Págs. 52 y 53

Los estudiantes deben observar la imagen que aparece en estas dos páginas. En ella deben identificar de qué región son los personajes, qué creen que están haciendo, por qué creen que llevan todos sus enseres, para dónde creen que van. No es necesario que sus opiniones sean correctas, es importante que las expresen dando razones por las cuales creen lo que opinan.

Luego, la actividad #2 los invita a profundizar un poco sobre lo que observan. En la actividad #3 deben responder las preguntas que estén en capacidad de contestar. Esta actividad trata de activar los conocimientos que ya poseen los estudiantes. Si no las pueden responder, no hay problema. Recuerde lo que ya hemos dicho sobre ello.

En la actividad #4 se pide que hagan una lista de las preguntas que no pudieron responder.

Usted debe utilizar esta lista de la misma manera como se ha hecho en los bloques anteriores, al final del bloque.

Pasos para leer

Prelectura: relato histórico

Págs. 54 y 55

Los datos e informaciones paratextuales sirven al lector para conocer algo sobre el texto, para formular hipótesis sobre su contenido y para guiar su lectura. Permiten pensar en qué clase de textos puede encontrarse un tipo de información determinada. El lector (estudiante) sabe que no todos los textos le servirán para hacer una consulta sobre el tema que le interesa.

Dirija el ejercicio #1 haciendo que cada uno, individualmente, haga predicciones sobre qué puede contener el texto titulado “Cómo llegamos a cultivar cacao”. Aquí no importa que las respuestas no sean correctas, solamente que ellos aprendan a establecer conexiones entre un título y el contenido del texto. Lo importante es que ellos den las explicaciones o argumentos de por qué piensan eso y que estas explicaciones tengan lógica. Usted puede formular preguntas cuando las explicaciones no

sean lógicas. Esto les ayudará a precisar por qué pensaron eso, o si lo que pensaron no sigue la lógica que debiera. Usted puede formular preguntas como: “¿Cómo estableciste la relación entre el título y lo que estás diciendo sobre el contenido del texto?”, u otras semejantes.

En el ejercicio #2 ellos deben hacer suposiciones sobre los tipos de textos en los que pueden encontrar información acerca de la historia del cultivo del cacao en Ecuador. Puede ser que ellos no tengan suficiente precisión para decirlo. Sin embargo, es importante que cada intervención sea valorada por el grupo bajo su dirección y que si hay posiciones u opiniones opuestas, siempre se den las razones de unos y otros de lo que dicen. Ellos deben buscar escritos sobre la historia del cacao en Ecuador y llenar el cuadro. Después de este ejercicio, usted debe recoger colectivamente el producto del trabajo de todos y cada uno de los estudiantes.

El ejercicio #3 apunta a que los estudiantes vayan profundizando en las funciones del lenguaje. A partir de los ejemplos que se dan, ellos pueden irse acercando a los conceptos de función poética, función informativa y función expresiva, incluyendo la función persuasiva que ya se había trabajado antes. Se trata de que individualmente piensen en qué consiste cada una y luego colectivamente, a partir de las intervenciones individuales, se sistematicen los conceptos.

En este bloque, se presenta el concepto de “relato histórico”. Usted puede trabajarlo a partir de una lectura colectiva en cadena, o hacer que ellos lean individualmente o en parejas. Los estudiantes pueden discutir en parejas y luego usted puede recoger las discusiones y trabajar una síntesis de todo lo que ellos comprendieron sobre el concepto.

Lectura: relato histórico

Págs. 56 y 57

En la página 56 se presenta el relato histórico titulado “¿Cómo llegamos a cultivar cacao?” y en él se resalta con colores cada parte de la estructura del relato histórico. Cuando realicen esta actividad, ya los estudiantes deben estar leyendo mejor en voz alta y puede hacer que los que lean mejor vayan haciéndolo en cadena, alternando también con usted. Los que no están leyendo en voz alta, deben seguir la lectura en el texto.

Al frente (página 57) se explica cada parte de la estructura del relato histórico. La explicación de cada parte

está resaltada con el mismo color con el que se la resaltó en el interior del relato. Después de cada explicación se plantea un ejercicio, para ir profundizando en el conocimiento que se está adquiriendo.

Poslectura

Págs. 58, 59 y 60

En este bloque se plantean dos estrategias para la comprensión de palabras:

- a) uso de sinónimos,
- b) selección de un significado del diccionario, como base en el contexto.

En cada una de estas estrategias se le dan a estudiante todos los pasos, uno a uno, para utilizar la estrategia hasta llegar a la extracción del significado de una palabra desconocida. La idea es que ellos puedan sistematizar cómo pueden usar cada estrategia, según la naturaleza misma de la palabra: si posee sinónimos (pues no todas las palabras tienen sinónimos o no todos los sinónimos son apropiados para un contexto determinado), en el caso de la primera estrategia. O si el contexto en que se encuentra la palabra brinda pistas sobre cuál puede ser el significado apropiado de una palabra, de entre muchos que aparecen en el diccionario.

Usted puede dirigir este trabajo, orientando a los estudiantes y haciéndolo colectivamente. Lo importante es que todos sigan el trabajo de manera individual y participen colectivamente aportando sus inferencias. Al final debe quedar claro para todos en qué consiste cada estrategia y cómo debe usarse. Esta sistematización debe ser dirigida por usted.

En el cuaderno de trabajo páginas 64 y 65, aparece un cuadro con las palabras que posiblemente no se comprenden. Los estudiantes deben señalar aquellas que no conocen. Deben llenar el cuadro con las palabras desconocidas y la estrategia (de las que ya conocen) que les sirve para llegar al conocimiento del significado de cada palabra. Finalmente, en la actividad #8 deben escribir el significado inferido para cada una, utilizando la estrategia que señaló.

En la página 58 del texto aparecen ejercicios que apuntan a que los estudiantes afinen su capacidad para

formular preguntas sobre un texto, utilizando los pronombres interrogativos qué, cuando, dónde, quién o quiénes y cómo.

Las preguntas que formulen deben hacérselas a un compañero y, a su vez, responder las que les propongan. Igual que en ocasiones anteriores, usted debe pasar por las parejas para escuchar y confirmar si están comprendiendo el texto que leyeron, si están mejorando en su destreza para formular preguntas, etc.

Pasos para escribir

Relato histórico: planificación

Págs. 61 a 63

Como en todos los bloques, se presenta a los estudiantes una situación sobre la que conversan unos personajes. En este caso lo hacen sobre la fundación de su escuela. Es importante que ellos lean el diálogo y comenten libremente sobre lo que los personajes dicen. En el texto, se presenta una actividad para resolver el problema que se encuentra sobre la historia de la escuela. Generalmente, los estudiantes no están acostumbrados ni siquiera a reconocer que existen los problemas y menos aún cómo pueden resolverlos. Este ejercicio pretende encaminarlos hacia el desarrollo de la habilidad para trabajar por resolución de problemas. Por eso se plantean unas preguntas guía. En la página 66 del cuaderno de trabajo los estudiantes, individualmente, deben consignar las conclusiones a las que llegaron en los tríos de trabajo.

Luego, se orienta a los alumnos a que piensen en los datos históricos de la fundación de su escuela. Se les hace caer en la cuenta de que esos son los fundamentos que tienen que conocer para poder escribir un relato histórico sobre su escuela.

Para comenzar la planificación, se les pide que piensen en parejas sobre el propósito de escribir este texto y que socialicen las razones que encontraron. Esta segunda actividad debe estar encabezada por usted. Es importante que todas las parejas participen, y que finalmente entre todos decidan cuál es el propósito.

La actividad b les pide que recuerden cuál es la estructura del relato histórico. En vez de leer lo que dice el párrafo, usted puede formular una serie de preguntas

que conduzcan a los estudiantes a hacer un recuento de lo que dice en el texto, y que ellos ya conocen. Luego, primero en parejas y después en colectivo, deciden cuál es la estructura que darán al relato sobre la escuela.

En la actividad c, se pide que elaboren una lista de hechos históricos para escribir el inicio y que los registren en el cuaderno de trabajo. Se recuerda qué sentido tiene el nudo del relato, y luego se pide que hagan, en pequeños grupos, una lista de los hechos que lo componen. Después se les pide que produzcan una lluvia de ideas para cada parte del relato. El relato será una producción colectiva, por eso la lluvia de ideas también debe hacerse entre todos.

Todas las ideas que vayan dictando los estudiantes, sin excepción, deben quedar registradas en papelotes, para que luego se puedan elegir de ellas las que se van a tomar para el escrito.

Pasos para escribir

Escritura de párrafos

Pág. 64

En este apartado se trabaja una estrategia para escribir párrafos, con el fin de complementar las dos que ya se trabajaron en el primer bloque.

La estrategia de secuencia cronológica consiste en descomponer un evento en los diferentes acontecimientos que lo conforman y desarrollar el párrafo con base en esa secuencia de hechos. Cada hecho debe escribirse como una oración independiente y conectarse con relacionantes de tiempo, tales como luego, después, más tarde, etc. En este apartado se dan las indicaciones, paso a paso, de cómo se hace. Se espera que los estudiantes sistematicen el proceso para que luego puedan usarlo autónomamente.

En la actividad #3 se pide a los estudiantes que apliquen la estrategia con un evento cualquiera de los que salieron en la lluvia de ideas. Esta actividad se debe realizar en parejas. Usted puede ir pasando por los puestos para verificar que comprendieron la estrategia. Luego se socializan los párrafos.

Pasos para escribir

Texto: sustantivos individuales y colectivos

Pág. 65

En el libro se trabaja el concepto de sustantivo individual y colectivo, y la concordancia con el verbo cuando el sustantivo individual está en singular o plural, y del sustantivo colectivo, con el verbo en singular. Se procede inductivamente para este aprendizaje. Se parte de oraciones analizadas en cuadros y se busca que lleguen al conocimiento en abstracto. Todo el trabajo se puede hacer en parejas, alternando con la socialización para todo el grupo, bajo su dirección. Luego se pide una aplicación de lo aprendido (ejercicio #5).

Pasos para escribir

Texto: pronombre posesivo

Pág. 66

Se trabaja el pronombre posesivo como núcleo del sujeto. Este concepto se trabaja también inductivamente con una aplicación al final (ejercicio #3).

Y finalmente, se trabajan los verbos personales e impersonales como núcleos del predicado. El proceso es el mismo que en los dos casos anteriores.

Se llaman verbos impersonales aquellos que expresan fenómenos de la naturaleza, como amanecer, anoecer, oscurecer, llover, tronar, relampaguear, granizar, nevar. Estos verbos expresan eventos que no los realiza nadie, es decir no tienen un agente (el que hace algo) y tampoco se realizan en alguien o algo, no tienen un paciente (el que padece o recibe la acción). Por esto, esos verbos no pueden tener sujeto (agente) y tampoco complemento directo (paciente). Sí pueden tener complementos circunstanciales de tiempo (oscureció **tempranísimo**), de lugar (granizó **en Quito**) o de modo (llovió **fuertemente**).

Se llaman verbos personales a aquellos que tienen un sujeto, sea este un agente (el que realiza la acción), como en los verbos de acción pura, (nadar, dormir, saltar, caminar, etc.) y también en los verbos de acción proceso (romper, arreglar, peinar, preparar) en los que hay un agente, el que realiza la acción, y un paciente que la pa-

dece (complemento directo). También hay sujeto en los verbos de proceso, en los que el sujeto es un paciente (el que la padece) como crecer, nacer, envejecer, rejuvenecer, adelgazar, engordar, morir. Por ejemplo:

Con verbo de acción: “Los atletas corrieron desde el estadio hasta la plaza grande”. En donde el verbo **corrieron** es personal porque tiene un sujeto agente: **los atletas**.

Con verbo de acción proceso: “Mi madre preparó una rica cena para toda la familia”. En donde el verbo **preparó** es personal porque tiene un sujeto agente: **mi madre**.

Con verbo de proceso: “Este cachorro **está creciendo** rápidamente”. En donde el verbo **está creciendo** es personal porque tiene un sujeto paciente: **cachorro**.

Pasos para escribir

Texto: ortografía

Págs. 67, 68 y 69

En esta sección se trabajarán: el uso de la “c” en diminutivos terminados en “cito”, “cillo” y “cico”; el uso de “z” en aumentativos “uzo”, “zuelo” y “zuela”; dos usos del punto y coma, y dos usos de los dos puntos.

También se procede inductivamente. A partir de la lectura de oraciones en las que están subrayados los diminutivos, los estudiantes deben reflexionar sobre el significado de esas terminaciones (sufijos), es decir, se indaga su uso para significar algo determinado (cariño, o desprecio en algunos casos). Se les pide que observen la ortografía de las terminaciones y las letras o sonidos que preceden a esos sufijos. Finalmente, se les solicita que extraigan una regla para la escritura de esas palabras, en la actividad #6.

En la actividad #7, comienza una nueva inducción, esta vez sobre la ortografía de las palabras despectivas terminadas en “uzo” y “zuelo / zuela”. El proceso es exactamente el mismo de la regla anterior, hasta la actividad #10.

Después de esta regla ortográfica se trabajan las palabras homógrafas. Aquí es importante tener presente que una palabra puede tener uno, dos o más significados. Pero cuando en el diccionario aparece la misma palabra dos veces, es porque son dos palabras que no se relacionan entre sí, son dos palabras diferentes que se escriben exactamente igual y, como en cualquier otro caso, cada una puede tener más de un significado.

Se comienza a trabajar el uso del punto y coma. El primer uso: para separar oraciones yuxtapuestas. Cuando estas son cortas, se usa la coma, pero cuando son largas, es recomendable usar el punto y coma. A partir de oraciones (actividad #1), se pide que reflexionen sobre cuáles son las dos ideas y cuál es la relación que hay entre ellas.

Luego se trabaja otro uso del punto y coma (página 68): para separar elementos de una enumeración, cuando al interior de uno de esos elementos ya hay alguna coma. El proceso que se sigue es exactamente igual al anterior.

Finalmente, se trabaja el uso de los dos puntos, y se pide una aplicación.

Pasos para escribir

Texto: Ortografía

Págs. 70 y 71

La propuesta para la enseñanza de la ortografía rompe con la enseñanza mecánica de repetir reglas, dictados, copias y una corrección diferida. El enfoque busca que el estudiante encuentre el significado de escribir correctamente para que las personas puedan comprender sus mensajes de manera correcta. Se da énfasis en la formulación de hipótesis, en la reflexión y en la semántica.

Pasos para escribir

Revisión

Pág. 72

En la lista de cotejo que aparece en el texto, añade aquellos aspectos que los estudiantes propongan y que usted crea importantes para guiar la revisión del texto. Los estudiantes usarán la lista de cotejo para revisar el escrito, tantas veces como sea necesario, de manera que quede lo más comprensible y claro posible para cualquier lector. Usted coordinó esta actividad.

Pasos para hablar y escuchar

Exposición oral: Ejecución

Págs. 73 y 74

Las actividades que se plantean en este apartado preparan a los estudiantes para ejecutar la narración oral de su relato sobre la escuela. Recuerde con los estudiantes

las recomendaciones. Esto lo puede hacer por medio de una lectura colectiva en cadena. Luego de la narración, debe utilizarse la lista de cotejo, enriquecida con los aportes de los estudiantes y los suyos, para evaluar la exposición oral.

Evaluación Sumativa

Proyecto: programa radial escolar

Pág. 75

El proyecto tiene como fin que ellos apliquen todo lo aprendido sobre relato histórico a escritos propios e individuales (ya no colectivos) y que, además, practiquen también lo que aprendieron sobre exposición oral.

Es importante que usted les ayude a organizar el programa radial en el que ellos deben presentar sus relatos. Aquí lo importante es que los estudiantes vean que lo que hicieron tiene una intención y un uso comunicativo real, y no responde únicamente al cumplimiento de un deber.

Estimularlos en este momento, apoyándolos, es ganárselos para el resto del año para su asignatura.

Autoevaluación

La autoevaluación debe ser una reflexión metacognitiva que hace cada estudiante sobre su aprendizaje. La puede trabajar individualmente dentro del aula, de manera que usted pueda ir acompañando a cada uno, cuidando la coherencia de lo que ellos evalúan o recordándoles sus desempeños, para que vayan aprendiendo a autoevaluarse. Este será el insumo para la coevaluación.

Coevaluación

Para la coevaluación, los estudiantes deben reunirse en parejas y realizar una reflexión sobre sus aprendizajes. Deberán tener en cuenta lo que escribieron en la autoevaluación. Lo importante es que aquí, cada uno puede aportarle al otro, de manera que además de su propia reflexión cuenten con la mirada de otro sobre sus desempeños. Tiene también una visión proyectiva, hacia el futuro. Usted tiene la misión de acompañar a cada pareja para que se aporten positivamente para mejorar en sus desempeños.

	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
Literatura: Poemas populares	<p>Identificar las particularidades propias de los poemas populares en función del disfrute y reconocimiento de la cultura del país y de Latinoamérica.</p> <p>Recitar poemas populares en función de disfrutar de los efectos lingüísticos que provocan.</p> <p>Escuchar poemas populares producidos en distintos ámbitos y regiones, para reconocer el uso particular de la lengua con una actitud de respeto por la producción autóctona.</p> <p>Identificar los elementos comunes de distintos poemas populares desde el análisis literario.</p> <p>Valorar con actitud crítica los rasgos literarios que poseen los poemas populares.</p> <p>Utilizar los recursos literarios para escribir poemas populares que respeten las características propias de este género.</p> <p>Descubrir la intención de los autores de poemas populares al relacionar el texto y los contextos en que pudieron haber sido producidos.</p> <p>Comparar el contexto de producción de los poemas populares y su relación con la obra resultante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos formales de un poema popular y sus recursos estilísticos. • Escribe de forma creativa poemas populares y descripciones literarias empleando elementos tradicionales. • Reconoce los rasgos que distinguen a un texto literario de uno no literario

Introducción al tema

Págs. 76 y 77

En este bloque se trabajarán diferentes tipos de poesías tradicionales del Ecuador y también poesías de escritores del mundo.

La primera actividad consiste en observar una imagen del carnaval de Guaranda. Los estudiantes deben decir qué ven en la imagen, de dónde creen que es, a qué corresponde lo que hacen las personas. No es necesario que respondan bien, solamente que digan lo que creen. Usted puede formular preguntas orientadoras sobre las costumbres festivas de algunas regiones de Ecuador.

Luego, ellos deben intentar responder las preguntas de la actividad #2. No es necesario que las respondan todas y tampoco es importante si no las responden correctamente. Al final, ellos deben hacer una lista de las preguntas que no pudieron responder. Usted podrá utilizarlas al final del bloque para comparar lo que sabían y lo que no sabían, con lo que aprendieron en el bloque.

Pasos para hablar y escuchar

Sonoridades de los poemas

populares

Págs. 78 y 79

Como los estudiantes pueden no tener la habilidad de leer poemas con la entonación adecuada, usted puede leer el poema del negrito preguntón, de manera que los estudiantes sigan su lectura, de manera individual, en el libro. Tenga en cuenta que es una voz de negro y el dialecto de los negros. Por eso, la pronunciación es como aparece escrita en el poema. En este apartado se trata de que los estudiantes escuchen diferentes sonoridades (entonación, formas de pronunciar los sonidos, ritmo y rima).

Se les pide que después de escuchar una vez el poema (leído por usted), ellos analicen cómo es la entonación. Esto lo deben hacer dibujando líneas sobre los versos, tal como se muestra en la primera estrofa que aparece en el texto.

Luego, usted puede hacer que marquen con las palmas el ritmo del poema, primero en la estrofa que aparece en el texto, y después en todo el poema.

Las actividades # 8 y 9 tienen la finalidad de que los estudiantes identifiquen la rima de los versos. Es decir, las semejanzas sonoras en las terminaciones de los versos. Recuerde que la rima se identifica teniendo en cuenta la última vocal acentuada de la última palabra del verso. Así: corré – meté – fue – cosé – por qué. Todas terminan en “e” acentuada (con tilde o sin ella, de todas maneras es acentuada).

Hay tres clases de rima:

- Rima asonante, cuando solamente las vocales de las sílabas finales son iguales. Por ejemplo, en el poema del indio: enorme – golpe – pobres. La vocal acentuada es la “o” y después de esa “o” acentuada, la vocal que sigue es igual en todas las palabras. **Enorme:** o – e; **golpe:** o – e; **pobres:** o – e.

- Rima consonante, cuando a partir de la vocal acentuada, tanto vocales como consonantes son iguales, como en el poema la maestra. La vocal acentuada es “e” y después de ella las vocales y consonantes son iguales: ceja – oreja (terminación es: “eja”). O en: vista – lista, en donde la vocal acentuada es la “i” y todos los sonidos son iguales después de ella: “ista”.

- Rima libre, cuando no hay terminaciones que suenen parecido.

Pasos para hablar y escuchar

Poesías

Págs. 80 y 81

En este apartado, se pide que escuchen la poesía titulada “Los tesoros del indio”. Usted debe leerla para ellos. Aquí también hay que tener en cuenta que es el vocabulario, la entonación y la forma de pensar del indio. La lectura debe hacerse como si fuera un indio el que habla.

En este apartado se hacen recomendaciones para recitar poemas. Luego se trabajan las funciones del lenguaje que cumplen los poemas, para que los estudiantes involucren esas funciones en su declamación. Las funciones que se trabajan en este bloque son: la función poética, que también se llama estética, que se refiere a escribir con be-

lleza, a usar la Lengua para comunicar belleza; la función lúdica, que se refiere al juego con el idioma; la función expresiva, que comunica emociones y sentimientos.

Pasos para leer

Prelectura

Págs. 82 y 83

Se comienza el apartado tratando de identificar cuáles de las siluetas corresponden a poemas. Después de seleccionarlos (actividad #1), deben compartir su elección con todo el curso. Lo importante es que los estudiantes expliquen por qué creen que estas siluetas corresponden a poesías. Si eligen alguna que no corresponda, es bueno que usted le pregunte algo como: “¿Una poesía se puede escribir así, de manera que los renglones queden llenos de margen a margen?”, o una pregunta que usted decida hacer, pero que desestabilice lo que el estudiante propone, sin decirle que está mal. La idea es que él o ella misma caiga en la cuenta de dónde está el error. Si el estudiante insiste en su idea, se puede poner a discusión del curso, por ejemplo diciendo: “Vamos a definir si esta silueta (la que sea) es una poesía, y por qué sí o por qué no. Escucho explicaciones”.

A continuación se propone reforzar la idea de cómo luce la silueta de una poesía.

En este bloque se propone una actividad para que los estudiantes encuentren motivos propios para leer poesías.

En este apartado se explican los conceptos de diferentes tipos de poesía: “poesía popular”, “copla”, y entre las poesías propias de la cultura negra: “décimas”, “chigualo”, “arrullo” y “alabao”.

Se presentan poemas que ejemplifican los conceptos que se acaban de explicar. Es importante que usted maneje como mejor le parezca esta parte del bloque. Puede explicar un concepto o que se lea en colectivo la explicación del mismo e inmediatamente se lea el poema que ejemplifica ese concepto. Trate de que los estudiantes encuentren en él lo que el concepto dice, sea sobre la temática, sobre la forma, o sobre las características en general. Y así, puede tomar uno por uno los conceptos, seguidos de la lectura y la reflexión colectiva de por qué corresponde al concepto explicado.

Otra opción es explicar o leer en colectivo todos los conceptos y luego hacer que en parejas reflexionen sobre las poesías que son ejemplo de cada concepto. Después usted recogerá las reflexiones de todos oralmente, hasta llegar a una sistematización con todo el curso. Por ejemplo con preguntas como: “¿Por qué creen ustedes dos que el ejemplo que está en la izquierda de la página 80 es una décima? Explíquennos a todos”. Y así con los demás. Si se suscitan diferencias, será más productivo. Si una pareja responde de manera incompleta, le puede dar la palabra a otra pareja y a otra, para que complementen hasta que usted considere que todos tienen claros los conceptos.

En el texto se trabaja la estructura de cada uno de estos tipos de poesía, una por una. Estas actividades las pueden realizar individualmente y usted puede ir pasando de puesto en puesto para verificar que están comprendiendo lo que deben hacer y están bien encaminados. En el caso de que no sea así, puede darles algunas orientaciones, especialmente formulándoles preguntas o estableciendo diálogos, como: “Cuenta aquí cuántas sílabas tiene este verso, contemos los dos juntos:

al – fa – ro – te – nía – un – ca – ñón
1 2 3 4 5 6 7 8”

A la vez que se va trabajando cada tipo de poesía, se van realizando las actividades del cuaderno de trabajo correspondientes a cada una de ellas.

Pasos para escribir

Coplas: planificación, redacción

Págs. 88 y 89

La intención es que los estudiantes encuentren un motivo para escribir coplas para sus compañeros. Si no es para el Día de la Amistad, puede ser por carnaval o por cualquier otro motivo; por ejemplo, porque casi nunca se dicen cosas bonitas entre ellos y que esta va a ser la oportunidad de hacerlo.

Dirija la actividad de repartir los nombres, de manera que a todos les queden nombres diferentes del propio. Luego haga que las siguientes actividades las trabajen solos, y si usted considera que deben leer los ejemplos o darles otros de su imaginación, puede hacerlo, para facilitar que ellos comiencen a planificar su copla.

Una vez que cada estudiante tenga todos los elementos para armar una copla, entonces debe redactarla en su forma final. Igualmente, usted puede pasar puesto por puesto mirando lo que cada estudiante hace. Debe apoyar a aquellos a quienes les está costando más trabajo hacerlo. Apóyelos de manera que ellos mismos encuentren la forma de hacerlo a través del diálogo con usted.

En la página 89 se propone a los estudiantes que, colectivamente y bajo su dirección, elaboren una lista de cotejo para revisar todos los aspectos que sea indispensable tener en cuenta para que una copla quede bien escrita.

Después de que hayan elaborado la lista de cotejo consensuada, esta debe quedar escrita en un papelote, para que todos la puedan utilizar en la revisión y corrección de su propia copla. Cuando ellos creen que ya han revisado todos estos aspectos, pueden trabajar en parejas, haciéndose sugerencias. Tenga mucho cuidado de que el destinatario de una copla no sea el compañero de quien la produjo, para evitar que conozcan la copla dedicada a ellos, antes de la publicación. Usted debe pasar puesto por puesto, de manera que verifique que las observaciones que se hacen entre ellos sean acertadas y pertinentes.

Después de recibir observaciones de su compañero o compañera, deben entregarle la copla a usted, copiada en una tarjeta y adornada como para que sea un regalo para un compañero.

Pasos para escribir

Poesías: planificación, redacción

Págs. 90 y 91

Como ya los estudiantes probaron la alegría de escribir una copla, ahora se les propone que escriban una poesía para una persona que aman. Puede ser la madre, el padre, un amigo o amiga especial, una tía, un tío, una hermana o un hermano, su abuelita o abuelito. Cada uno debe encontrar tanto la persona como el motivo por el cual le va a escribir. No es necesario que se comparta en público, pero usted puede ir pasando por los puestos para verificar que están tomando esta decisión. Usted debe ir mirando lo que hace cada estudiante y al igual que en la ocasión anterior, brindarle su apoyo, con diálogos que lo orienten en su trabajo.

Al igual que con las coplas, los estudiantes deben dar la forma final a su poema realizando las actividades que se proponen en el texto. Usted puede ir pasando por los puestos para apoyarlos en su trabajo.

El trabajo es exactamente de la misma naturaleza que en la producción de las coplas: se compone una lista de cotejo entre todos, se la escribe en un papelote, en parejas revisan con la lista de cotejo las poesías de los dos, y se corrigen las poesías individualmente de acuerdo con las observaciones recibidas.

Al final, ellos deben escribir su poesía en una tarjeta, ilustrarla y entregársela a la persona a quien va dedicada.

Pasos para hablar y escuchar

Págs. 93

Aquí se trata de que los estudiantes disfruten de escuchar poesías y que ejerciten el arte de la recitación.

A más de la poesía de las pág. 92 del texto, pueden utilizar las que constan en las páginas 85 a 104 del cuaderno de trabajo o cualquiera que sea de su gusto. Aquí tiene algunas alternativas:

- Leerlas o recitarlas usted para sus estudiantes.
- Sugerir que cada estudiante escoja la poesía que más le guste y que se prepare para recitarla o leerla con sus compañeros;
- preparar una poesía entre varios compañeros, para que cada uno recite una estrofa;
- Averiguar si alguna de las poesías se le ha puesto música, o adaptarla para cantarla.

Evaluación

Aplicación

Págs. 94 y 95

Los estudiantes deben prepararse individualmente para declamar las coplas que escribieron en este bloque, que están dedicadas a un compañero o compañera. Las actividades están señaladas paso a paso en la página 95 del texto. Trate de que esta sea una actividad alegre, divertida y que produzca mucho placer entre los estudian-

tes y para usted también. Sin embargo, dele la seriedad de una evaluación, porque eso es.

Autoevaluación

La autoevaluación, debe ser una reflexión metacognitiva que hace cada estudiante. La puede trabajar individualmente en casa. Este será el insumo para la coevaluación.

Coevaluación

Para la coevaluación, los estudiantes deben reunirse en parejas y realizar una reflexión semejante a la que ya han llevado a cabo individualmente. Deberán tener en cuenta lo que escribieron en la autoevaluación. Lo importante es que aquí, cada uno puede aportarle al otro de manera que además de su propia reflexión cuenten con la mirada de otro sobre sus desempeños. Incluye una proyección hacia el futuro, pues un estudiante puede no tener capacidades o facilidades para escribir poesía, pero sí cuento, o ensayo, o artículos informativos. Usted debe hacerles caer en la cuenta de esto, incluso antes de la autoevaluación. Usted puede pasar por los puestos de las parejas, recordándoles en que se trata de que conozcan sus propias fortalezas y limitaciones y acompañando a cada pareja para que en todos los casos se aporten positivamente para mejorar en sus desempeños.

Anécdota/Diario personal	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
	<p>Escuchar: Escuchar distintas anécdotas desde la anticipación del tema y la comprensión global de los efectos del texto en función de valorarlas y relacionarlas con sus propias experiencias.</p> <p>Hablar: Narrar y recolectar anécdotas reales de diversa naturaleza adecuadas con sus particularidades lingüísticas en función de elaborar anecdóticos comunes al entorno.</p> <p>Leer: Comprender la variedad de anécdotas y fragmentos de diarios personales de diferentes personalidades en función de valorar diversas experiencias de vida.</p> <p>Escribir: Escribir anécdotas y diarios personales con diferentes objetivos, respetando las propiedades textuales.</p> <p>Utilizar anécdotas y diarios personales como medios de expresión escrita y de interrelación con otros usuarios.</p> <p>Texto: Usar en forma clara y eficaz las propiedades textuales y los elementos de la lengua en función de la construcción de anécdotas y diarios personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las ideas principales de anécdotas. • Utiliza sustantivos, adjetivos epítetos, verbos, verboides, pronombres, adverbios, modificadores del sujeto, signos de puntuación y reglas ortográficas en la escritura de diversos textos.

Introducción al tema

Págs. 96 y 97

En este bloque se trabajará todo lo referente al diario. El diario, como un escrito personal sobre su propia vida, puede ser de interés para los estudiantes de este año, ya que en la preadolescencia están buscándose a ellos mismos. Y el diario puede ser una manera de expresar para sí, la persona que quieren llegar a ser o la que realmente son.

Este tema se trabaja también como diario de campo, de investigadores. Esto también los puede entusiasmar, pues pueden realizar pequeñas observaciones y consignarlas en un diario día a día.

Para comenzar, deben comentar entre todos, orientados por usted, lo que ven en las dos páginas iniciales. Lo importante es que expresen lo que ven o creen ver. Sus preguntas pueden servir para que si alguien da respuestas inadecuadas, se fije bien en lo que observa y autocorrija sus respuestas.

Luego aparece una viñeta con niños conversando sobre la utilidad de los diarios. Algunos estudiantes pueden

suponer ese propósito, pero otros pueden no tener ni idea de para qué se usan o para qué la gente escribe diarios. Si no pueden responder la pregunta, no importa, pero deben decir por qué no la pueden responder.

En el texto se plantean varias preguntas. Estas tienen la finalidad de activar los conocimientos que los estudiantes poseen tanto sobre el tema de la lectura que van a realizar, como sobre el sentido de consignar en un diario lo que se observa en una investigación.

Pasos para leer

Prelectura: diario personal

Pág. 98

Es muy probable que los estudiantes no puedan identificar solamente por la silueta, un diario personal. Sin embargo, usted puede dejarlos que elijan las siluetas que ellos creen corresponden a este tipo de texto. Posteriormente puede regresar a esta actividad, cuando ya hayan leído diarios y hayan construido una idea de cuál puede ser la silueta. En realidad, la intención en este bloque es que ellos puedan predecir, a partir de la silueta, de

qué se trata un texto o qué tipo de texto es. Así, a medida que vayan leyendo diferentes tipos de textos, irán comprendiendo cómo es la silueta. Luego podrán usar este conocimiento para escoger textos con una finalidad determinada, o podrán saber, desde antes de leerlos, cuáles no les sirven para el propósito de lectura que se han planteado. Por ser un entrenamiento que están recibiendo, no es grave que no puedan identificar la silueta.

Pasos para leer

Función del lenguaje

Pág. 99

Se trabajan ejemplos de funciones que ya los estudiantes conocen. Es una manera de recordarlas para que lo apliquen al texto que van a leer. En la actividad #3 de esta página deben predecir qué función del lenguaje creen que tiene el texto que van a leer.

Luego se les presenta una explicación del concepto de diario personal. Usted puede tomar lo que dice el texto para explicarlo a su manera. También puede realizar una lectura colectiva en cadena, incluyendo en algunos momentos, si es necesario, ampliaciones suyas sobre el concepto.

A continuación se propone que los estudiantes predigan, en grupos de tres, que información pueden encontrar en un fragmento de un diario titulado “Gorilas en la niebla”. No importa que no acierten. Luego van a leer el diario y se darán cuenta de si pudieron predecir el contenido.

Pasos para leer

Lectura / poslectura

Págs. 100 y 101

Pueden hacer una primera lectura silenciosa. Luego usted puede pedirles que lean en cadena en voz alta.

En la siguiente página aparece la explicación sobre las partes que forman la estructura del texto. En el texto de cada día del diario aparecen sombreadas las partes de la estructura, y con el mismo color aparecen sombreadas las explicaciones sobre estas. La idea es que después de leer las consignaciones de la científica en su diario, ellos contrasten las partes con las explicaciones sobre la estructura y luego realicen los ejercicios que se les proponen a continuación de cada parte.

Después de que trabajen como está indicado en el texto, asegúrese de que los estudiantes comprendieron cómo está estructurada cada consignación.

Pasos para leer

Poslectura: inferencias

Págs. 102 y 103

Este apartado tiene la intención de que los estudiantes aprendan a responder y a formular preguntas para la comprensión inferencial del texto. En general, en nuestro país se ha evaluado esta habilidad, pero no se ha enseñado y tampoco se ha capacitado a los docentes para enseñarla. Es una habilidad que debe ser desarrollada. Algunas personas llegan a hacerlo intuitivamente cuando son lectores expertos, pero no siempre sucede así.

En la vida real, todos los hablantes inferimos ideas de lo que escuchamos, a veces sin darnos cuenta de que lo hacemos. Por ejemplo, si alguien dice: “Mi intención no es ...”, y lo que sigue es lo que siempre se ha hecho, inferimos que puede que vaya a hacer algo diferente, pero también podemos creer que va a hacer lo mismo de siempre, y lo que quiere es que nos despreocupemos para sorprendernos otra vez con lo de siempre.

Así interpretamos los discursos políticos: “Ahorremos agua, pues el agua es la fuente de electricidad y no queremos hacer cortes de energía”. Lo más probable es que aunque ahorremos agua, va a haber cortes de energía. Pero lo que se está tratando de hacer es que la gente crea que ella es la responsable de los futuros cortes de energía. Aquí no estamos pensando en si es verdad o no, simplemente en que así es como hacemos inferencias de lo que escuchamos.

Se trata de que esa habilidad que utilizamos en la vida cotidiana los adultos, frente a la lengua oral, se vaya desarrollando y aplicando a la lengua escrita desde temprana edad, para hacer de nuestros estudiantes lectores más eficientes.

En una evaluación se les entregaba a los niños una lectura sobre los osos panda, en la que se describían sus costumbres de alimentación, entre otros detalles. Al final se preguntaba a los niños si desearían tener un oso panda como mascota en su casa y por qué sí o no. Un estudiante respondió que no podría, porque un oso panda necesitaba muchos kilos diarios de cogollos de bambú, y él

no tendría cómo conseguirlos. Otro estudiante respondió, que solo si viviera en una propiedad enorme sembrada de bambú, podría tener un oso panda como mascota.

Las dos respuestas son producto de una buena inferencia, pues el estudiante tenía que relacionar lo que decía la lectura con sus posibilidades reales para tener en su casa un oso panda. Pero cuando no enseñamos el proceso, los estudiantes no saben qué responder. No se trata de enseñar respuestas, sino formas de razonar.

Son diferentes las operaciones inferenciales que se hacen, por ejemplo para inferir por contexto el significado de una palabra, que para el nivel inferencial de comprensión lectora. La inferencia de un significado por contexto se encuentra en el nivel literal de comprensión del texto (comprensión de lo que dice explícitamente el texto). En cambio, establecer relaciones entre lo que sí se dice en diferentes partes del texto, para extraer ideas que no están explícitas en el texto, pero que se extraen de esa relación entre ideas del texto, corresponde al nivel de comprensión inferencial del texto.

En el bloque, se explica, a partir de un ejemplo, cómo se trabaja una inferencia, paso a paso. Estúdielo muy bien primero usted, para que esté seguro(a) de cómo funciona. Cuando esté absolutamente claro para usted, haga que los estudiantes lean en cadena y verifique que ellos comprenden cuáles son las operaciones mentales que se realizan en cada instante, y cómo es el razonamiento total.

Usted debe realizar personalmente los ejercicios que se proponen en el cuaderno de trabajo, antes de enfrentarse a la clase, para que esté seguro de que puede hacer observaciones pertinentes y dirigir a sus estudiantes en esta labor.

Pasos para leer

Poslectura: comprensión

Pág. 104

Aquí se trabaja una nueva estrategia para extraer el significado de palabras desconocidas: uso de los antónimos.

Como ya dijimos, no todas las palabras tienen sinónimos. Algunas palabras que no tienen sinónimos pueden tener antónimos, pero tampoco todas las palabras tienen antónimos. En la vida corriente, muchas veces le pregun-

tamos a otra persona ¿qué quiere decir...? Y nos responde: "es lo contrario de...". Es esta estrategia la que se quiere trabajar en esta página.

En esta página se explica con un ejemplo cómo funciona la estrategia. Recuerde que si una persona no conoce el significado de una palabra, necesita de otra persona que sí lo conoce, para que le diga el antónimo. Siga paso a paso la estrategia con sus estudiantes, tal como aparece en el texto. Luego sistematice cómo funciona, utilizando el cuadro que se encuentra al final de la página.

Usted debe resolver también los ejercicios planteados en el cuaderno de trabajo, antes de enfrentarse a la clase, para que esté seguro de poder hacer observaciones a sus estudiantes. Pase por los puestos verificando que todos están comprendiendo cómo se aplica la estrategia.

Pasos para escribir

Diario de campo: planificación

Págs. 105 y 106

En este apartado se pretende que los estudiantes encuentren sus curiosidades, se hagan conscientes de ellas, a fin de que puedan determinar un tema o una realidad de observación o de investigación. Todos los estudiantes tienen curiosidades, sobre las que quizá no tienen la oportunidad de hablar o no se les cultivan las ganas de hacerlo o de investigar sobre ellas. Se desea que esas curiosidades salgan a la luz y que ellos sean conscientes de que las poseen.

La actividad que comienza aquí y se desarrolla a lo largo de los siguientes apartados, será el proyecto de evaluación final del bloque.

Deje que ellos charlen en parejas sobre lo que les gustaría saber, observar e investigar. Luego propicie que ellos charlen para todo el curso sobre esas interrogantes que tienen. Esto hará que todos los estudiantes se animen a observar alguna realidad, y sientan que investigar puede ser divertido e interesante.

Se plantea actividades, en las que ya tienen que planificar las acciones que llevarán a cabo para hacer su observación. También esta actividad se realiza en parejas. En todas las actividades, su papel es pasear por los puestos, dándoles apoyo cuando lo necesiten, con diálogos y preguntas de usted con las parejas.

En esta página se comienza a conducir a los estudiantes a planificar la escritura del diario, encontrando el para qué quieren escribirlo.

Es interesante que todos los días les permita en clase ir comentando lo que han observado y también cómo lo han consignado en su diario.

Pasos para escribir

Escritura de párrafos

Pág. 107

En este apartado se trabaja una nueva estrategia para redactar párrafos: por causa-efecto.

Se trata de que además de las que ya han aprendido: ejemplificación, descripción y secuencia cronológica, aprendan una nueva forma de desarrollar una idea para convertirla en un párrafo. Esto enriquece su capacidad y su destreza para escribir cada vez mejor.

Esta estrategia se explica a través de un ejemplo. Lo importante es que los estudiantes, a través del ejemplo, puedan sistematizar cómo se usa y luego estén en capacidad de aplicarla en sus escritos. Usted debe estudiar con detalle, antes de su clase, cómo se usa la estrategia, de acuerdo con el ejemplo. Puede dar las explicaciones o puede hacer que se lea en colectivo, de manera que en el momento en que sea necesario usted pueda añadir explicaciones y también pueda ir formulando preguntas para verificar que están comprendiendo lo que están leyendo. Estas preguntas debe prepararlas usted antes de comenzar la clase, es decir, cuando esté planificando.

Pasos para escribir

Texto: sujeto y adjetivo

Págs. 108 y 109

En este taller de lengua se trabajan algunos modificadores no connotativos que afectan al sustantivo y que se pueden encontrar en el sujeto de la oración: el adjetivo indefinido, el adjetivo posesivo y el artículo. También se trabaja el pronombre posesivo y el pronombre indefinido como núcleos del sujeto.

A partir de la reflexión sobre los cuadros que se presentan en los que se analizan los elementos del sujeto, se propone una reflexión sobre el papel que cumplen los

pronombres indefinido y posesivo, a qué elementos del sujeto reemplazan, para llegar a sistematizar cómo se usan y para qué. Finalmente se proponen aplicaciones de eso que ellos mismos han sistematizado.

Todo el trabajo se hace primero en parejas, a fin de que se enriquezcan mutuamente con sus reflexiones y que los dos integrantes se vean obligados a reflexionar activamente. Después usted puede hacer que socialicen lo que han trabajado, y hacer que consignen sus conclusiones (conceptos) en un papelote que debe quedar para el uso colectivo cuando lo necesiten.

En este bloque se trabajan el grado positivo y superlativo del adjetivo calificativo, además de las formas en que se puede expresar este último. Igual que con los conceptos anteriores, usted debe estudiar con anterioridad a su clase, las explicaciones y el proceso que se sigue en el texto. Igualmente el trabajo se realiza en parejas y usted debe pasar por los puestos apoyando a quienes lo necesiten con sus preguntas y diálogos y, en casos extremos, cuando ya no sean suficientes esos recursos, con explicaciones de su parte.

Periódicamente, después de trabajar en parejas, se sugiere que se socialice lo que han reflexionado con todo el curso. Usted siempre debe dirigir esa socialización y encauzarlos con sus preguntas a que las conclusiones que se extraigan y se consignen para todo el curso sean correctas, desde el punto de vista gramatical.

Pasos para escribir

Texto: uso de la “h” y tilde diacrítica

Págs. 110 y 111

En este apartado se trabajan las familias de palabras que tienen las raíces homo (como humano y como igual), hemi (mitad), hipo (como caballo y como por debajo de), hexa (seis), hepta (siete) y hecto (cien).

El método que se emplea es inductivo: a partir de las palabras de la familia que tienen esa raíz, se induce a los estudiantes a que asocien las palabras de la misma familia para extraer los significados de esas raíces, y finalmente, a plantear una regla ortográfica para todas las palabras de dichas familias. Prepárese con anterioridad, buscando más palabras de las familias en cuestión, para que usted tenga posibilidad de orientar a sus estudiantes. La regla será que todas las palabras que pertenecen a las familias de esas raíces, deben escribirse con “h”.

Después se trabaja la tilde diacrítica para los pronombres interrogativos (y usted debe hacer extensiva la regla a los pronombres exclamativos, que son los mismos, pero usados en exclamaciones y no en preguntas).

Se utiliza el método que hemos venido usando: se parte de la observación, la comparación de oraciones en donde se usan las mismas palabras sin tilde (pronombres relativos) y con tilde (pronombres interrogativos). Luego se invita a los estudiantes a reflexionar cuándo se usa sin tilde y cuándo con ella.

Después se trabaja la tilde diacrítica en otras palabras. Siempre llevarán tilde las palabras de mayor importancia en la lengua. Estas palabras son: verbo, sustantivo, adjetivo y adverbio (que tienen significado por sí mismas). Las palabras de menor importancia son: preposiciones, relacionantes, adjetivos determinativos (posesivos, demostrativos, numerales, etc), conjunciones e interjecciones. Es decir, todas las palabras que solamente tienen significado asociado (que su significado depende de las palabras con las que se encuentran en la oración). Pero dentro de las palabras con significado propio también hay categorías. Es más importante el verbo que el sustantivo, es más importante el sustantivo que el adjetivo y que el adverbio.

Entonces, en el cuadro se presentan palabras que van con tilde (dentro de oraciones) y palabras que van sin tilde, aunque se escriben exactamente igual, pero que tienen diferente sentido dentro de la oración y que tienen funciones gramaticales y, por consiguiente, categorías diferentes.

Finalmente se trabaja la tilde en palabras terminadas en “ísimo”, que es un uso en grado superlativo del adjetivo calificativo. La regla es que son palabras esdrújulas y todas las palabras esdrújulas llevan tilde: “í – si – mo” tiene el acento en la antepenúltima sílaba, es decir en la “í”.

Pasos para escribir

Texto: verbo

Págs. 112 a 115

El verbo expresa acciones, actitudes, cambios, movimientos de seres o cosas. Se emplea para poder nombrar las actividades que realizan o padecen las personas, animales; también para mencionar las situaciones o estados en que éstos se encuentran, los cambios que sufren los objetos y las manifestaciones de fenómenos de la naturaleza.

El verbo es la clase de palabra que tiene más accidentes gramaticales, esto quiere decir que la raíz de la palabra puede presentar la mayor cantidad de variaciones. El verbo posee un lexema que contiene la información sobre el significado de la palabra y morfemas de distinto tipo que proveen información sobre la persona, el número, el modo y el tiempo.

Las palabras están compuestas por lexemas y morfemas. El lexema o raíz es la parte de la palabra que no varía y que contiene su significado, por ejemplo: flor-ero, flor-ista. El morfema es la parte de la palabra que varía y se añade al lexema para completar su significado y formar palabras nuevas. Los morfemas que emplean los verbos se denominan desinencia.

Accidentes gramaticales

Para enunciar los verbos se emplea una forma particular que se denomina infinitivo estos verbos pueden ser clasificados en tres grandes grupos, según su terminación: en –ar, –er, ir. Estos grupos se denominan primera conjugación (amar), segunda terminación (comer) y tercera conjugación (vivir). Los accidentes gramaticales de los verbos son cuatro: persona, número, modo y tiempo. Los morfemas de los verbos pueden contener la información sobre persona (primera, segunda o tercera) y número (singular o plural), como lo muestra el siguiente cuadro:

	Singular	Plural
Primera persona	trabaj-o (yo)	trabaj-amos (nosotros)
Segunda persona	trabaj-as (tu)	trabaj-áis (vosotros)
	trabaj-a (usted)	trabaj-an (ustedes)
Tercera persona	trabaj-a (el/ella)	trabaj-an (ellos)

Además de la persona y número, los otros accidentes verbales son el modo y el tiempo. Existen tres modos verbales: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. Los modos verbales expresan la actitud del hablante frente a lo que enuncia. Los tiempos verbales expresan el momento en que se realiza la acción. Son tres los tiempos verbales básicos: el pasado, el presente y el futuro.

Los verbos irregulares son aquellos en que, al ser conjugados, sufren modificaciones ya sea en raíz o la terminaciones. Cree situaciones comunicativas donde los estudiantes puedan utilizar los verbos irregulares. Se recomienda tener un ejemplo de estas conjugaciones en un espacio en el aula que les sirva como referencia para que ellos los utilicen cuando escriban o hablen.

Pasos para leer

Prelectura / Lectura

Págs. 116 y 117

En este apartado se trabaja la anécdota. En esta página se trabajan las funciones lúdica, informativa y expresiva del lenguaje, que ya han conocido anteriormente los estudiantes. Se trata de que relacionen estas funciones con las que puede cumplir la anécdota, como tipo de texto. Luego se trabaja el concepto de “anécdota” y, finalmente la estructura de este tipo de escrito. Conocer esto ayuda a encontrar un sentido para escribir una anécdota.

A continuación, se presentan dos anécdotas, en las que se han sombreado las partes que la componen con los mismos colores con los que están sombreadas las partes de la estructura en la explicación de cada una.

Pasos para escribir

Anécdota: planificación y revisión

Págs. 118 y 119

En este apartado se va conduciendo a los estudiantes a encontrar un propósito para escribir de una anécdota.

Luego deben definir el hecho sobre el cual quieren contar su anécdota, comenzando por una lista de hechos curiosos o graciosos que han vivido o presenciado (usted debe pedirles que definan el hecho, pues no aparece en el texto).

Después se hace la lluvia de ideas sobre ese evento que van a relatar, de entre las cuales luego deben seleccionar y ordenar las que van a quedar definitivamente para su escrito.

Pasos para hablar y escuchar

Narración de nuestra anécdota

Pág. 120

Como en anteriores ocasiones, se utiliza la lista de cotejo para revisar y corregir el escrito que han producido.

Este trabajo se realiza primero en parejas y luego se socializa con todo el curso. El producto final debe ser una anécdota bien escrita, teniendo en cuenta todos los elementos de lengua y de ortografía que han aprendido hasta aquí. Pero lo más importante es que sea comprensible para cualquier lector tanto en el vocabulario que usan,

como en las oraciones y en los párrafos. Y, por supuesto, como unidad total.

El propósito de escribir una anécdota es poderla relatar oralmente. Entonces, en este apartado se trata de que ellos relaten la anécdota que cada uno escribió, delante de todos sus compañeros. Se dan recomendaciones para hacerlo. Luego, ellos deben preparar individualmente la narración oral.

Finalmente, trabajan la lista de cotejo dirigidos por usted, tal como aparece indicado en el texto.

Después, cada uno pasa a narrar su anécdota y debe ser evaluado inmediatamente por todo el curso con su dirección. Resalte los aspectos positivos antes de hacer ver las falencias, para que nadie se desanime de participar.

Luego dé la palabra a los demás compañeros para que evalúen solamente sobre lo que contiene la lista de cotejo.

Evaluación

Proyecto de observación científica

Pág. 121

Esta evaluación puede tener dos alternativas. Usted puede definir cuál es más productiva para sus estudiantes. Una puede ser que la observación que comenzaron planificando en el interior del bloque y sobre la cual fueron haciendo sus consignaciones diarias, se convierta en un diario de campo, que debe ser revisado, editado y publicado para esta evaluación.

Para ello, se les presenta un escrito sobre cómo establecen las relaciones los estudiantes entre sí. Además, se guía cómo deben hacer todo el proceso. Tendrían una semana para hacer la observación y luego un día para hacer todo el trabajo del texto que le deben presentar a usted-

En la página se dan todas las orientaciones de cómo deben hacerlo. Y esto se puede aplicar a cualquiera de las dos opciones, pues lo que se indica es el procedimiento. Como es una aplicación de lo que han aprendido a lo largo del bloque, ellos deben realizar todas las actividades de manera autónoma. Usted puede asesorarlos, si ellos piden ayuda.

En el cuaderno de trabajo tienen espacio para ir consignando los productos de la evaluación. Pero al final deben entregarle a usted un cuadernillo elaborado por ellos. Luego ellos, individualmente, deben hacer una exposición oral delante de todo el curso, solamente sobre las conclusiones que extrajeron. Todo debe ser evaluado con criterios bien claros y definidos con antelación entre ellos y usted.

	Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
Literatura: Descripción literaria	Identificar los elementos característicos de las descripciones literarias en función de recrear textos.	• Identifica las características que posee una descripción literaria.
	Escribir descripciones literarias teniendo en cuenta las propiedades textuales adecuadas con los objetivos de escritura.	• Escribe de forma creativa poemas populares y descripciones literarias empleando elementos tradicionales.
	Comprender las descripciones literarias desde el análisis de los elementos textuales que le dan esta categoría.	• Reconoce los rasgos que distinguen a un texto literario de uno no literario
	Describir oralmente objetos de su entorno con la aplicación de los recursos propios de la literatura.	
	Identificar la descripción literaria y valorarla como un género específico desde el análisis sus características propias.	
	Comparar diversos tipos de descripciones desde el reconocimiento de los elementos que convierten a la descripción literaria en un género específico.	

Introducción al tema

Págs. 122 y 123

En este bloque se trabaja la descripción para diferentes fines. Los estudiantes deben observar las imágenes y deben comentar de qué se tratan. Lo importante es que ellos puedan decir lo que perciben.

Deben responder las preguntas que se formulan. Si las respuestas no son adecuadas, no importa, porque harán una lista de aquellas que no pudieron responder. Usted podrá retomar estas preguntas al final del bloque para que ellos mismos contrasten lo que pudieron responder al comienzo y lo que son capaces de responder después del proceso de aprendizaje del bloque. Lo más importante es que si pudieron responderlas, al final sepan con qué profundidad las pueden contestar, en comparación con lo que al comienzo pueden hacer.

Pasos para leer

Prelectura

Págs. 124 y 125

En este apartado se presentan varios textos. Los estudiantes deben leerlos individualmente y en silencio. Luego usted puede recoger el producto de la lectura, en

el cual ellos deben decir cuáles de esos textos describen algo o a alguien. Además deben decir para qué pueden servir esas descripciones.

Pasos para leer

Lectura

Págs. 126 a 128

En este apartado se trabaja el concepto de descripción, sus características y los tipos de descripción. Usted puede proporcionar las explicaciones y luego pedirles que realicen las actividades propuestas, a fin de que después de leerlas, puedan formular preguntas sobre lo que aún no tienen claro acerca del concepto.

Después se presentan ejemplos de esos tipos de descripciones, para que los estudiantes puedan ligar los conceptos con los textos concretos. Esto les ayudará a comprender mejor lo que se explicó antes.

Se propone una forma de analizar las descripciones para afianzar los conceptos y comprender mejor la lectura de las mismas. Se va conduciendo a los alumnos a un análisis de los elementos que aparecen en las descripciones: apreciaciones, sentimientos, figuras literarias (comparación, metáfora), uso de adjetivos.

La comparación es una figura que consiste en encontrar características semejantes entre dos seres, entre dos objetos, entre un ser y un objeto, y comparar uno con otro

incluyendo la palabra “como”. Ejemplo: “Las escamas del dragón brillaban **como** pedacitos de luna”.

La metáfora consiste en hallar las semejanzas, de la misma manera que en la comparación, pero sin incluir en la comparación la palabra “como”: “Las escamas del dragón, pedacitos de luna que brillaban”.

Los estudiantes, además de comprender los elementos que se pueden incluir en una descripción, deben buscar descripciones donde se encuentren estos elementos, identificarlos y decir por qué son ese tipo de elementos o crear ideas descriptivas que los contengan.

Los productos de estas actividades los deben consignar en los ejercicios del cuaderno de trabajo.

En las actividades que aparece en el cuaderno de trabajo, encamina al estudiante a conocer otro tipo de clasificación de las descripciones según lo que se describe. Ellos deben realizar la actividad individualmente. Luego, cuando usted recoja las reflexiones después de la lectura de esas descripciones pasa al texto, puede dar explicaciones sobre los diferentes tipos de descripción: topografía, la descripción de lugares o espacios; prosopografía, la descripción de rasgos físicos de las personas; etopeya, la descripción de los rasgos psicológicos de una persona; retrato, la descripción de una persona tanto en su aspecto físico como psicológico; autorretrato, descripción de sí mismo en ambos aspectos; caricatura, descripción exagerada para hacer burla de alguien; zoografía, descripción de un animal.

Las actividades del libro invitan a los estudiantes a leer más descripciones e identificar cada clase entre ellas. Después de que lo realicen individualmente, usted puede pedirles que compartan los resultados del trabajo, para revisar si se comprendió. Para precisar los conocimientos, usted puede formular preguntas como: “En ese fragmento, ¿a qué o a quién se está describiendo?”, o: “Si se describe a una persona, ¿cómo se llama la descripción?”, o: “Sí, esa descripción es sobre una persona; pero ¿qué aspectos de la persona se describen?, ¿entonces cómo se llama?” Esto les ayudará a ellos a autocorregirse y ser precisos en los conceptos.

Pasos para leer

Poslectura: descripciones

Pág. 129

Las actividades planteadas en este apartado apuntan a verificar la comprensión de los contenidos de las descripciones, su uso, a forma en que incluyen elementos literarios. Después de ello, puede trabajar conjuntamente

las respuestas para verificar la comprensión que todo el curso tuvo de las descripciones, su uso y forma.

En este bloque se analizan y comparan dos tipos de descripciones diferentes. En el cuaderno de trabajo deben realizar estos ejercicios.

Pasos para escribir

Descripción de seres fantásticos

Págs. 130 a 132

En este apartado se pretende que los estudiantes hallen la relación entre describir (dibujar con palabras una realidad) y el dibujo (gráfico) de esa realidad. Que comprendan que describir tiene la función de representar por escrito las cualidades de esa realidad, de la misma manera que lo puede hacer un dibujo.

Después se propone un juego, para el que ellos deben elaborar todos los insumos, comenzando por inventar un animal que no exista en la naturaleza, pero que pueden idear tomando características de diferentes animales que conocen. Lo dibujan en el cuaderno de trabajo.

Luego, de acuerdo con la actividad del texto deben elaborar la lista de características que tiene ese animal, de acuerdo con el dibujo que ya hicieron.

Con esa lista deben organizar las características usando un diagrama que se llama “racimo de características”.

Con base en esa organización, comienzan a producir oraciones sencillas para describir cada una de las partes del animal (patas, cuerpo, cabeza, cola). Esas oraciones se deben escribir en el cuaderno de trabajo.

Cuando ya tienen el plan para escribir la descripción de ese animal fantástico, se comienza a redactar en su forma definitiva la descripción. Se trabajan comparaciones para transformar las oraciones básicas en formas más literarias.

Después se trabajan metáforas de la misma manera que se hizo con las comparaciones. Luego de crear las figuras literarias, el producto se escribe en el cuaderno de trabajo.

Luego se trabaja el uso de epítetos: se trata de que transformen oraciones básicas en oraciones que usen epítetos para que queden más hermosamente escritas. Luego se consigna en el cuaderno de trabajo el producto de la actividad. Finalmente se reescriben las oraciones del plan ya transformadas y se compone la descripción. Por último se le da un título.

En todo este proceso de redacción, usted puede pasar puesto por puesto para verificar que los alumnos están comprendiendo lo que deben hacer. Además puede formular preguntas, cuando vea que no lo están haciendo bien, para que ellos mismos caigan en la cuenta de en dónde están equivocados o qué no están comprendiendo. También puede apoyar a uno que otro estudiante que está presentando dificultades.

En este apartado, a diferencia de los anteriores, no se revisará con lista de cotejo. Los estudiantes deberán seguir paso a paso las instrucciones para revisar oraciones, hasta completar todo el párrafo. La idea es que, esta vez, se contrastará la comprensibilidad del escrito haciendo que todos los compañeros dibujen el animal que cada uno describe. Este es el proceso contrario al que se hizo al comenzar la producción de la descripción, en el cual se partió de un dibujo para luego describir. Ahora, van a escuchar la descripción y van a elaborar el dibujo que ellos pueden extraer de lo que escuchan. Entre todos se hacen observaciones con respecto a la descripción, por ejemplo, si faltó precisar más cómo era algún aspecto del animal y por eso, no se sabe cómo se debe dibujar. Usted debe coordinar la actividad para que todo se haga en orden y se escuchen tranquilamente unos a otros.

Luego se pegará la descripción de cada estudiante al lado del dibujo que él mismo hizo antes de comenzar a describir el animal inventado. Después cada estudiante, que ya debe haber recogido los dibujos que hicieron sus compañeros a partir de su descripción, los coloca alrededor de su dibujo y su texto. Quedará una exposición que todos podrán revisar posteriormente, para ver cuán fieles pudieron ser los dibujos a la descripción que escucharon y qué tan fieles fueron las descripciones al dibujo que les dio origen.

Proponga las siguientes adivinanzas a los estudiantes para que descubran de que se trata, mediante sus características:

En el mar y no me mojo
 En brasas y no me abraso
 En el aire y no me caigo
 Y me tienes en tus brazos

El sol fue quien me dio vida
 y el sol me suele acabar
 hago a la gente asombrar
 y aunque del agua nacida
 al aire vuelvo a parar

Soy un palito
 Muy chiquitico
 sobre la frente
 tengo un mosquito

En verdes ramas nació
 en molino me estrujaron
 en un pozo me metí
 y del pozo me sacaron
 a la cocina a freír

Largo larguero
 Martín caballero
 sin patas ni manos
 y corre ligero

De bello he de presumir:
 Soy blanco como la cal
 todos me saben abrir,
 nadie me sabe cerrar.

Tengo cabeza redonda
 sin nariz, ojos ni frente
 y mi cuerpo se compone
 tan solo de blancos dientes

Casco de grana
 gran caballero
 capa dorada
 espuela de acero

Soy enemigo del sol
 y en mí brillan muchos soles
 y a pesar de tantas luces
 me iluminan con faroles

Soy blanca como la nieve
 y dulce como la miel
 yo alegro los pasteles
 y la leche con café

No soy caracol ni asceta
 solo por la lluvia salgo
 cuando luce el sol me estrecho
 y cuando llueve me ensancho

Mi picadura es dañina
 mi cuerpo insignificante
 pero el néctar que yo doy
 se lo comen al instante

Revisión

Pág. 133

En primer lugar se recuerdan las características de la descripción, para que puedan ser tenidas en cuenta. Luego, entre todos, coordinados por usted elaboran una lista de cotejo correspondiente con esas características que se recordaron.

Cada uno debe revisar su descripción utilizando la lista de cotejo y hacer las correcciones que considere necesarias. Luego se juntan en parejas para hacer el mismo proceso anterior, pero con observaciones de uno a otro. Cada uno hace las correcciones que se desprenden de las observaciones recibidas de su pareja de trabajo. En seguida se reúnen con otra pareja y cada estudiante le hace observaciones a los otros tres compañeros, siempre sobre los aspectos que se encuentran en la lista de cotejo. Luego, cada uno hace las correcciones necesarias según las observaciones recibidas de sus tres compañeros.

Finalmente pasan el texto completo, que incluya la descripción en su versión final y definitiva, a una hoja que le entregarán a usted.

Pasos para hablar y escuchar

Descripciones orales

Pág. 134

Este apartado pretende que se ejercite la expresión oral en público, de manera que cada día los estudiantes se habiliten más en esta destreza lingüística.

Las actividades planteadas se encaminan a que cada uno elija una pareja y mutuamente, a partir de la observación detallada y apoyándose con la escritura de todo el proceso de descripción, descubran a esa pareja que eligió, de manera oral y en público. Ellos deben hacer todo el proceso individualmente (incluyendo la revisión con base en la lista de cotejo que ya elaboraron). Después de cada exposición, con base en la lista de cotejo y las indicaciones que ya conocen para expresarse en público, todos los compañeros deben evaluar a cada expositor.

Evaluación

Redacción de descripciones

Pág. 135

En la evaluación-aplicación los estudiantes deben escribir un cuento para que los estudiantes lo representen con títeres.

Los estudiantes deben construir el cuento a partir de la descripción de los zapatos que están dibujados. Imaginar qué poder mágico ofrecen y las situaciones fantásticas que producen a la persona que los utiliza. Por otro lado, se presenta a un personaje Casandra, a la que los estudiantes deben describir física e internamente. Los estudiantes deben seguir todo el proceso de planificación, redacción, revisión y edición que ya han aprendido. Este trabajo deben hacerlo individualmente y usted puede pasar puesto por puesto, verificando que están siguiendo adecuadamente el proceso.

Autoevaluación

La autoevaluación, debe ser una reflexión metacognitiva que hace cada estudiante. La puede trabajar individualmente en casa. Este será el insumo para la coevaluación.

Coevaluación

Para la coevaluación, los estudiantes deben reunirse en parejas y realizar una reflexión semejante a la que ya han llevado a cabo individualmente. Deberán tener en cuenta lo que escribieron en la autoevaluación. Lo importante es que aquí, cada uno puede aportarle al otro de manera que además de su propia reflexión cuenten con la mirada de otro sobre sus desempeños. Incluye una proyección hacia el futuro, pues un estudiante puede no tener capacidades o facilidades para escribir descripciones literarias, pero sí poesía, cuento, ensayo, artículos informativos o hacer descripciones objetivas para textos no literarios. Usted debe hacerles caer en la cuenta de esto, incluso antes de la autoevaluación. Usted puede pasar por los puestos de las parejas, apoyándolos en que se trata de que conozcan sus propias fortalezas y limitaciones y para acompañar a cada pareja para que en todos los casos se aporten positivamente para mejorar en sus desempeños.

GLOSARIO

Buen vivir: es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay, una concepción ancestral de los pueblos originarios de los Andes. Como tal, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del sistema educativo, y también como hilo conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores orientados a desarrollar una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza. Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular

Construcción del conocimiento: es el proceso que orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje.

Comprensión de textos: proceso de pensamiento que implica no solo descifrar el sonido y el orden de las palabras, sino de ver más allá, en los significados, las intenciones y contextos en que un texto fue producido (tanto oral como escrito) y el contexto social y cultural de la persona quien interpreta los mensajes.

Destreza: es el “saber hacer” que caracteriza el dominio de la acción.

Destrezas con criterios de desempeño: son destrezas orientadas no solo a conseguir el “saber hacer” sino que implican que el estudiante puedan utilizarlos en su vida cotidiana. Permiten orientar y precisar el nivel de complejidad en que se debe realizar la acción.

Enfoque comunicativo semántico: plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación. Desde este enfoque, se propone enseñar la lengua dentro de situaciones reales de aprendizaje.

Evaluación: proceso que permite valorar el desarrollo y el cumplimiento de los objetivos propuestos a través de la sistematización de las destrezas con criterio de desempeño. a través de la sistematización de las destrezas con criterios de desempeño. Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.

Escuchar: proceso de interpretación de un mensaje oral.

Indicadores esenciales de evaluación: son evidencias concretas de los resultados del aprendizaje, precisando el desempeño esencial que deben demostrar los estudiantes. Se estructuran a partir de las interrogantes siguientes:

¿qué acción o acciones se evalúan?, ¿qué conocimientos son esenciales evaluar? ¿qué resultados concretos se evidencian después del proceso de aprendizaje?

Hablar: proceso oral por medio del cual las personas expresan ideas, pensamientos y experiencias dentro de un proceso de comunicación. El proceso de hablar implica planificar, ejecutar y evaluar el discurso.

Lectura: proceso de interpretación de un mensaje escrito donde el lector a partir de su contexto social, cultural y personal entienda el mensaje de un emisor. Este proceso implica tres momentos: prelectura, es el momento donde se activan los conocimientos previos que tiene la persona sobre el tema de la lectura y sus expectativas y necesidad de leer. Lectura es el acto de leer el texto y poslectura momento donde se hace posible que el lector convierte el texto en un haber intelectual propio. Es decir que lo integre a su saber y a su bagaje de conocimientos para utilizarlos en cualquier momento.

Metacognición: proceso de reflexión y análisis sobre el proceso de aprendizaje.

Objetivos educativos del área: orientan el alcance del desempeño integral que deben alcanzar los estudiantes en cada área de estudio durante los diez años de Educación General Básica.

Situación comunicativa: es aquello que provoca y genera en la persona la necesidad de leer, hablar, escuchar y escribir en contextos reales de comunicación.

Tipología textual: orden con los clasifican y agrupan los textos de acuerdo a ciertos rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí.

Texto: es una composición de signos que tiene una intención comunicativa. En el planteamiento curricular texto hace referencia a los elementos de la lengua (gramática y ortografía) como aspectos claves para utilizarlos en el proceso de redacción.

Texto ficcional: son los textos que designan un mundo posible alternativo (construido por un autor según sus reglas específicas) del modelo del mundo real o de la realidad del autor y/o de los receptores/lectores.

Textos literarios: se refiere a los textos que tienen una función estética y además un ámbito ficcional. Es decir, buscan la belleza, la imaginación, la creatividad entre otros elementos (pueden ser: cuentos, novelas, poemas).

Paratextos: son todos los elementos que acompañan al texto escrito contextualizándolo: fotografías, esquemas, ilustraciones, entre otros. Incluso atañe a la diagramación y organización del texto.

Redacción: proceso de escritura de acuerdo a las ideas formuladas en el proceso de planificación. En este proceso se escriben las oraciones y párrafos para formular el mensaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGUEDAS, José María,
1989 “El sueño del pongo”, en *Cuentos latinoamericanos*, Medellín, Edilux.
- ARISTIZÁBAL, Victoria Lucía,
s/a. *Mágico hortelano*, Bogotá.
- AYALA Mora, Enrique,
2005 *Nuestra Patria*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador - El Comercio – Corporación Editora Nacional.
- BELLI, Gioconda,
1998 *Waslala*, Barcelona, Emecé.
- BRAVO Velásquez, Leonor,
2008 “Nuestra madre, la selva”, en *Cuentos para soñar un país*, Quito, Girándula.
- COLASANTI, Marina,
2002 “El joven que no tenía nombre”, en *Lejos como mi querer*, Bogotá, Norma.
- DÁVILA Vázquez, Jorge,
2004 “El mal; El vigía de las estrellas”, en *La luz en el abismo y otros cuentos*, Quito, Cuarto creciente.
- DE ÁMICIS, Edmundo,
2005 “El pequeño escribiente florentino”, en *Corazón*, Bogotá.
- DEL PALACIO, Manuel,
“Coplas”, en http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/Sirve-Obras/01482307656702785220035/011619_6.pdf
- ERSHOV, P.,
1975 *El caballito jorobadito*, Moscú, Editorial Progreso.
- FOSSEY, Dian,
1983 *Gorilas en la niebla*, Barcelona.
- GAGLIARDI, Héctor,
“La Maestra”, en members.fortunecity.com/detalles2002/poesia/hgagliardi/lama.html
- GARCÍA Lorca, Federico,
1997 “Baile”, en *Yo pronuncio tu nombre*, Bogotá, Planeta.
- GARCÍA, Edgar Allan,
2008 “La inmensidad del amor”, en *Cuentos para soñar un país*, Quito.
- GARCÍA, Hernando,
1989 *Cuentos Latinoamericanos*, Medellín, Edilux.
- GÓMEZ Kemp, Vicente,
1962 *Negrito preguntón*, Madrid, Aguilar.
- JÁCOME, Gustavo Alfredo,
2008 “¿Te gusta tu nombre?”, “La abeja”, en *Palabras niñas*, Quito, El tucán editores.
- MACHADO, Antonio,
1981 *Proverbios y Cantares*, Barcelona, Bruguera.
- MARTÍ, José,
1997 “Versos sencillos”, en Jaime García Maffla, comp., *Antología de poesía colombiana e hispanoamericana*, segunda edición, Bogotá, Panamericana.
- MAGAP,
s/a. “Origen del cultivo y exportación en América Tropical”.
- MISTRAL, Gabriela,
“Piececitos”, “El aire”, “Cosas”, en www.los-poetas.com/e/mist1.htm
- NERUDA, Pablo,
1999 *Odas elementales*, Madrid, Cátedra.
- NIÑO, Jairo Anibal,
s/a. “Arte bella”, en *Toda la vida*, Bogotá, Valencia Editores.
- OLAIZOLA Sarria, José Luis,
2000 *Bibiana y su mundo*, Madrid, S. M. Editores.
- PAVER, Michelle,
2006 *El clan de la foca*, Barcelona, Salamandra.
- PULLMAN, Philip,
2002 *Suma de letras*, Madrid.
- SERRAT, Joan Manuel,
“Niño silvestre”, en letrasdecanciones.tomamusica.com/s/Serrat-Joan-Manuel/NioSilvestre_87620.htm
- TOLKIEN, J. R. R.,
1982 *El Hobbit*, Barcelona, Minotauro.
- VALDIVIESO Guerrero, Tania Salomé,
“Mi planeta”, en naturalezaurbana002.blogspot.com/.../mi-planeta-tu-planeta.html
- VIRULO,
“Niño canibal”, lacuerda.net/tabs/v/virulo/ninio_canibal
- WAIS DE BADGEN, Irene,
2008 *Calentamiento global*, Buenos Aires, Lumen.
- WALSH, María Elena,
“La tortuga Manuelita”, en mimusicaya.com.ar/1602/manuelita-la-tortuga-maria-elena-walsh-letra-y-video.html
- YUPANQUI, Atahualpa,
“Los tesoros del indio”, “Piedra sola”, en elantigal.blogspot.com/

Que usted puede consultar:

- ALLARCOS Llorach, Emilio,
2000 *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- CARRIAZO S., Mercedes,
2009 *¿Cómo hacer el aprendizaje significativo?*, Quito, Santillana.
- 2009 *Conocimientos previos y prerrequisitos*, Quito, Santillana.
- DOVAL, Gregorio,
1996 *Diccionario de expresiones extranjeras*, Madrid, Ediciones del Prado,.
- GÓMEZ DE SILVA, Guido,
1985 *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OJEDA, Arévalo y Aráus,
1984 *Lenguajes y palabras*, tomo 1, Bogotá, Fondo Educativo Interamericano.
- POLO Figueroa, Nicolás,
1976 *Aspectos de semántica y sintaxis española*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA,
2001 *Diccionario de la lengua española*, Vigésima segunda edición, Madrid, Espasa.
- 2009 *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.