

Enseñar lengua en la escuela

Escuchar-hablar, leer-escribir

Olga Belocón | Maestra. Máster en Educación con énfasis en Didáctica.

La enseñanza de la lengua en la escuela debería tener un enfoque comunicativo en un modelo apropiativo-aproximativo. Se propone trabajar en los ejes escuchar-hablar, leer-escribir. Uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de la comunicación escrita es la lectura, el comprender lo que se lee hace posible establecer relaciones entre lo que ya se sabe y lo que está en el texto.

Los niños pasan de “aprender a leer, a leer para aprender” en la propuesta escolar...

«...en la medida en que buena parte de los contenidos que se vehiculan en la escuela cuentan con el texto escrito como soporte (...) No debe extrañar pues que aprender a leer constituya una condición si no suficiente, sí necesaria para el éxito escolar. Y sin embargo, no puede decirse que dicha condición sea alcanzada por todos los alumnos. Nuestra interpretación para dicho estado de cosas gira en torno al concepto de “comprensión lectora”...» (Solé, 1988)

Sabemos que muchos de nuestros alumnos son muy buenos lectores y consumidores de cuentos, pero hay una gran parte del alumnado que al final del primer ciclo escolar aún no ha adquirido las estrategias ni ha logrado el dominio y la comprensión de la narrativa. En

ese momento de la escolaridad se intensifica la exposición a los textos expositivos, descriptivos y explicativos con el objetivo de leer para aprender, y es allí donde se producen los mayores desencuentros con los significados. También sabemos que el buen lector de cuentos pasa de los textos narrativos ficcionales elegidos por él, para leer en el fin de semana o en un momento que quiera, a “tener” que leer porque la docente lo pide, para mañana... los textos expositivo-explicativos, las dificultades y diferencias entre los propósitos de lectura, la estructura textual, la forma de exponer los contenidos, hacen flaquear sus estrategias, y la comprensión se pierde. En el mejor de los casos, el niño intenta memorizar lo que no comprende.

«Comprender algo –un fenómeno cualquiera, una película, una palabra, una conferencia, un texto– es atribuirle significación, y esa significación sólo puede ser atribuida a partir de lo que ya sabemos, a partir de nuestros conocimientos previos.» (ibid.)

El modelo interactivo sobre la lectura permite la explicación de la comprensión de lo que se lee; la interacción entre lo que el lector sabe y lo que el texto aporta hace comprender lo que se lee. Si el lector no tiene información alguna sobre lo que el texto aporta, el proceso de comprensión será mucho más laborioso que cuando ya se tienen ideas sobre el tema.

Tradicionalmente, la escuela ha propuesto la enseñanza de la “comprensión lectora” a través de preguntas en ejercicios escritos, muchas veces refiriéndose a aspectos explícitos dentro del texto, otras refiriéndose a aspectos ortográficos, de puntuación o morfosintácticos. Esta tarea es útil cuando se sitúa en el contexto indicado (evaluación), pero su efectividad como procedimiento para enseñar a comprender es relativa, ya que los niños son los que reciben las preguntas y no se les da la oportunidad de entender lo que leen.

Es necesario crear un espacio por parte del docente donde se aventuren hipótesis y cada uno de los integrantes del grupo relacione con lo que ya sabe, aunque esté lejos del significado formal. Es muy importante que lo pueda hacer sin sanción, porque su maestro le está enseñando, “no lo está evaluando”. Las intervenciones dirigidas al proceso de lectura para facilitar su comprensión son más bien escasas, aunque desde el lugar docente se está creyendo que sí, que desde su punto de vista está enseñando comprensión lectora. ¿Cómo se puede enseñar la comprensión lectora (en todos los niveles de la escolaridad)? No existen hechizos que lo resuelvan, pero lo que se propone siempre deberá ser contextualizado a la clase, a las situaciones propuestas en el aula, al lugar (un texto que hable de olas y mar quizá resulte más accesible a un niño de la costa que a uno de Rivera; pero si se plantea en Rivera, el maestro deberá intervenir en forma distinta para que el texto se comprenda). La comprensión tiene que ver con la relación entre los saberes previos y lo que se encuentra en el texto.

Antes, durante y después de leer

Así, una primera actividad didáctica –una vez seleccionado el texto– debe ser formular un grupo de preguntas y desplegar actividades para activar los conocimientos que el lector puede tener con respecto al tema que se propone leer.

Se deberá intentar que el alumno pueda tener presente aquel conocimiento que le será útil para abordar el nuevo contenido, con seguridad para ampliar lo que ya sabe o para poner en jaque lo que creyó verdadero hasta ese momento, y encuentra que el texto dice algo que no conocía. Por otra parte, comprender un

texto no es una situación de todo o nada. La comprensión siempre se puede ampliar y profundizar, y lo que comprendemos se relaciona con los objetivos que persigue la lectura en ese momento.

Poner en palabras con los alumnos lectores, el objetivo de la lectura, permite a los niños saber para qué se les pide que lean, es decir, compartir los objetivos de la comprensión. Esto produce que el foco de atención se fije en ese contenido y se dejen en la periferia otras informaciones no relevantes en ese momento, lo que permite lograr un mayor nivel de comprensión en clase. Leer es un proceso de formulación, predicciones, verificación de hipótesis, nuevas predicciones y reformulaciones de las que los lectores eficientes no son conscientes; se trata de un proceso automático del que solo nos damos cuenta cuando se altera. Si estamos leyendo una novela en la que hay un enigma a resolver, todos los indicios apuntan a establecer un determinado protagonista; como lectores, predecimos la culpabilidad de alguien. Por algún motivo pasamos por alto un pequeño detalle que demuestra lo erróneo de nuestra predicción. En ese momento en que nuestra hipótesis no se verifica, es cuando intentamos componer una nueva predicción y continuamos leyendo.

Enseñar a leer de diferentes formas según el propósito que tenemos es importante. Casi nunca los textos deben leerse como el protagonista de “*Rain Man*” interpretado por Dustin Hoffman, quien lee y memoriza la lista de usuarios de la guía telefónica, leyendo absolutamente todo el listado; algunas veces no es necesario comprender todas las palabras de un texto para poder interpretarlo. Por el mismo motivo, probablemente, no será necesario siempre y en todo lugar proceder a corregir cuando se produzca un error o falta de comprensión. Siempre tendremos en cuenta los propósitos de la lectura. Muchas veces, los lectores utilizamos una diversidad de estrategias: ignorar el error, ver si más adelante se compensa (a través del texto), releer el contexto en que se produce la falta de comprensión, acudir a una fuente experta (amigo, diccionario, etc.).

Enseñar a los niños que en el proceso de lectura en realidad compensamos muchas veces algunas palabras que no comprendemos, y que buscamos el significado por el contexto, les puede ayudar a comprender mejor lo que leen, ya que este conocimiento puede evitar que se queden anclados en la dificultad de incompreensión de un término que puede ser re-puesto en otro momento del texto.

El proceso de formulación y verificación de hipótesis es esencial para la comprensión. Es muy importante que los maestros les enseñen a los niños a realizarlo, ya que en otros tiempos, al comienzo del aprendizaje de la lectura en la escuela se enseñaba a sonorizar las palabras y a verificar la lectura como primera y única estrategia; y al hacerlo, el significado de lo que se intentaba leer se perdía.

Leer es realizar hipótesis; esa formulación, cuando no se hace porque no se ha aprendido a realizar, se convierte en una simple traducción de la sonorización de lo escrito, y la comprensión se ve seriamente comprometida. Enseñar a los niños a formular predicciones a partir de los protagonistas, de los sucesos, de las relaciones, a partir de las ilustraciones, del tipo de texto y de algunos de sus índices más significativos –títulos, cambios de letra, moduladores temporales– *equivale a enseñarles que no todo el significado está dicho en lo que está escrito en el papel, y que son ellos (los lectores), los que le atribuyen significación.*

Por lo tanto, la escuela deberá proponer trabajar con distintos tipos de texto, los que se saben de memoria, los conocidos y los desconocidos, narrativos, expositivos, diversificar las situaciones y los propósitos de lectura, y entonces intervenir *durante la lectura* para provocar nuevas predicciones acerca de lo que se está leyendo, atender a que las predicciones sean coherentes con lo ya leído, verificar para estar seguros de que no perdimos el significado; siempre hay que volver al texto y contrastar.

Antes, durante y después de leer en textos de estudio

Cuando el propósito es obtener información, entender el planteo en un texto de estudio, comentar un informe, se deberán activar las inferencias textuales en atención a los distintos niveles del texto y del discurso, enseñar a generar estrategias de comprensión. Generar inferencias multinivel implica relacionar no solo el significado en una línea, sino entre los diferentes niveles de textualidad y discursividad del texto. Reconocer el género del texto y trabajar con los niños sobre lo que significa encontrarnos con una conferencia, un reportaje o una crónica, va creando saberes que se activarán cada vez que realicen inferencias genéricas. Este es el primer gran grupo de inferencias textuales.

Cuando trabajamos en cómo está enunciado el texto y reconocemos diferentes modos de enunciación, ¿son opiniones?, ¿son anécdotas?, ¿se trata de un informe fundamentado en datos de una investigación?, ¿es una noticia?, ¿se trata de un hecho polémico?, reconocer estas características, reconocer las voces dentro del texto y el lugar que se le da al lector (enunciario), descubrir si se busca un testigo, o se le percibe como antagonista, o un observador, estamos haciendo inferencias enunciativas. Cuando encontramos las distintas voces dentro del texto, estamos trabajando con la polifonía. Este es el segundo grupo de inferencias.

Según Martínez (2004), las estrategias que los lectores desarrollan en la comprensión del texto narrativo no son generalizables para la lectura de textos “para estudiar”. Por lo tanto, el propósito de la lectura rige los esquemas de la comprensión; si es estudiar, se deberán enseñar el procesamiento multinivel del texto y las estrategias que pasan por el análisis exhaustivo a nivel de discurso y del texto.

Un tercer grupo de inferencias son las organizacionales, las que permiten reconocer la organización textual (expositivo-explicativa, narrativa, argumentativa, descriptiva, dialógica). Existen diferentes investigaciones que han demostrado que estudiantes universitarios comprenden mejor los textos narrativos, descriptivos, y dentro de los explicativos, los de “problema-solución”, que los textos explicativos, expositivos; y los argumentativos son de más difícil comprensión, pues son los menos trabajados en la escolaridad.



Otro grupo importante de inferencias son las macrosemánticas y microsemánticas, que permiten reconocer el sentido general y los contenidos locales dentro del texto. Este grupo de inferencias se relacionan íntimamente, no existen separadas, es decir que el sentido global del texto se comprenderá si se comprenden las interrelaciones de sentido a nivel local (lo microsemántico). Reconocer el papel de la repetición y el de la sustitución pronominal como procedimientos antagónicos pero complementarios, el papel de los superordenadores, de los sinónimos, es desarrollar el reconocimiento y la identificación de las inferencias causales que se suponen superadas. La investigación (Martínez, 2004) con estudiantes universitarios muestra que las mayores dificultades en la comprensión están en los textos de estudio; en los textos no narrativos salen a la superficie las dificultades en su comprensión.

El último grupo de inferencias propuestas por esta autora son las micropragmáticas y macropragmáticas, que se dan a nivel global y local, también están interrelacionadas y tienen que ver con lo creado en el texto, la intencionalidad del texto, los sobreentendidos, los puntos de vista de los enunciadores. Este nivel está estrechamente ligado a las inferencias genéricas

y enunciativas. El realizar buenas inferencias micropragmáticas en un texto argumentativo, permite la comprensión de los puntos de vista de los protagonistas (del proponente y del oponente) en un discurso polémico.

En enseñanza de la comprensión lectora surgen entonces dos aspectos muy importantes: *que la comprensión lectora puede y debe ser objeto de enseñanza* (y añadimos: en cualquier ciclo de la escolaridad) *y que la intervención del maestro para enseñar la comprensión no puede ser únicamente control o evaluación, la función de la intervención docente es esencial antes, durante y después de la lectura.*

Enseñar a escribir

La adquisición del código debería ser una consecuencia de la propuesta de trabajo con textos escritos desde inicial; la lectura de cuentos, el reconocimiento de los nombres de las historias, de los nombres de sus personajes, la lectura de adivinanzas, poemas, la lectura y escritura de los nombres de los niños del grupo, la oportunidad de escribir como se pueda y de conversar sobre lo que se escribe permite a los niños apropiarse del código de escritura, pero saber escribir es mucho más que transcribir.

«...“escribir es reescribir”, dicen con frecuencia los anglosajones cuando hablan de la escritura y de su enseñanza. La fórmula nos parece justa porque expresa un aspecto esencial de lo que es escribir y porque va en contra de ciertas representaciones espontáneas sobre esta actividad. Más aún, porque revela uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de la escritura: volver sobre la primera versión del propio texto, revisarla varias veces para trabajarla, mejorarla y afinar la versión definitiva.» (Dolz y Schneuwly, 2011)

Durante mucho tiempo, la escuela consideró la caligrafía y la ortografía como lo más importante en la producción de un texto, y la revisión del texto correspondía al docente, ya que quienes lo producían no lo revisaban. En general (socialmente) se supone que, para un experto, escribir es crear un texto bien elaborado en la primera versión, expresando el sentido buscado inmediatamente y con precisión. Se cree de manera implícita que escribir es un don personal o una competencia con la que se nace; se considera que el trabajo sobre el texto ya producido (reescribir, tachar, buscar nuevas expresiones) es una manifestación de un trabajo imperfecto, inacabado: una falta de dominio del arte de escribir que los “inteligentes” no necesitan realizar.

Por el contrario, el análisis de las prácticas reales de escritura, incluidas las de los escritores expertos (novelistas, investigadores, poetas) prueba, en la mayoría de los casos, que se trata de un proceso lento, laborioso, lleno de idas y venidas, a lo largo del cual el texto escrito es objeto de reescrituras constantes. **Según el propósito perseguido**, el hilo conductor del texto puede ser revisado y la organización modificada.

Es como si el texto ya escrito, el borrador, fuera el primer intento; es un punto de partida que permite ir más allá en la elaboración del pensamiento y en la precisión de la comunicación.



«Esta visión de la elaboración de textos como escritura y reescritura constituye uno de los principios fundamentales de la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales. Una de sus metas principales consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo...» (ibid.)¹

Los proyectos de escritura con la participación de los niños en la elección del tema, la lectura y el comentario de textos modélicos, generan un primer texto realizado por los alumnos, una primera producción que seguramente es imperfecta; es el punto de partida para trabajar esa escritura en distintas etapas hasta llegar al texto definitivo.

La planificación de las secuencias didácticas consiste en llevar a cabo la transformación de ese texto inicial, pero lo más importante son las instancias en las que se relee el texto, se habla sobre él y se transforma, por un lado, el texto; y por otro, lo que los niños saben. Es un medio para intervenir en la definición del texto, para afinar la imaginación y para desarrollar la expresión. Estas escrituras que reflejan las dificultades del alumno permiten la toma de distancia y pueden generar reflexión y análisis sobre lo producido y la forma de reescribir lo ya dicho.

¹ El destacado en negrita es nuestro.



Dentro de la secuencia didáctica se puede planificar intervenir un texto en forma colectiva en papelógrafo, reparar el texto en equipos, en duplas e individualmente. Instalar esta práctica de revisión, reescritura, definición de expresiones, cultivo de la imaginación, permite hacer crecer al texto no tanto en extensión, sino en profundidad, es enseñar a escribir. Una de las intervenciones didácticas necesarias resulta de las conclusiones parciales que el docente elabora una vez escrito el primer texto; el maestro lo leerá y en consecuencia propondrá el análisis de “otros textos” que presenten alguna de las características que se necesiten trabajar en los textos de los alumnos. Para poder reescribir, el alumno debe saber sobre qué aspectos debe intervenir, qué tiene que ser reescrito en su texto. Todo esto en el marco de una concepción del aprendizaje de la escritura que busca situaciones, tareas, actividades y procedimientos, que contribuyen a la transformación de las capacidades iniciales de los alumnos. Desde este punto de vista, ***las secuencias didácticas sobre escribir buscan desarrollar en los alumnos una representación de la actividad de la escritura como el producto de un trabajo, de una elaboración progresiva.***

Los textos que se proponen a los aprendices son de diversos géneros, según el propósito de la situación comunicativa de la cual se parta. En esta revista hay dos propuestas de intervención docente secuenciada sobre producción de escritura: la producción de un cuento y la producción de un texto explicativo.

En la producción del cuento en tercer grado, a través de la lectura los niños reconocieron y comentaron narraciones, las voces de los personajes y la del narrador, compararon escenarios, personajes, sucesos y, sobre todo, reconocieron y comentaron el suceso perturbador y el desenlace. Luego de trabajar con sus docentes en una gran variedad de situaciones, se embarcaron en la primera escritura del inicio del cuento.

Luego se volvió a leer y se propuso en colectivo la reelaboración del inicio del primer texto, con actividades coordinadas como: escribir, leer, pensar, conversar, volver a escribir, leer, dibujar; y en estas actividades de conversar y dibujar, las docentes pudieron ver lo que los niños comprendían realmente al escribir y al leer (esta es una buena intervención para saber lo que han comprendido). Si observamos también el desarrollo de la secuencia didáctica, vemos que en el transcurso de dos meses y medio, tres veces por semana, los niños pensaron sobre la escritura, hablaron sobre cómo se construyen los textos, leyeron y compararon. Y, consecuentemente, escribieron en forma individual y colectiva, realizando en la práctica lo que teóricamente se puede ver en lo propuesto por Dolz y Schneuwly. Uno de los puntos importantes tiene que ver con la continuidad de situaciones en las que se piense, se hable y se escriba.

En el artículo sobre producción de texto explicativo en sexto grado encontramos el trabajo con otra secuencia textual, el texto explicativo. A través de los comentarios del docente se puede ver lo trabajado dentro de una secuencia y el proceso que muestra el dominio sobre la producción del texto. Pasa por la planificación de la escritura identificando la intención y el posible destinatario, y además recordando la estructura de estos textos, la función que cumplen los subtítulos, la importancia de hacer preguntas.

En la secuencia didáctica descrita, el docente tomó un primer texto de uno de los integrantes del grupo, analizó con el grupo lo ya logrado y planteó lo que debería ser revisado. A partir de aquí, el maestro se propuso trabajar sobre el concepto de definición y sobre lo que significan las reformulaciones dentro de este tipo de textos, la importancia de la precisión conceptual. Al proponer la reescritura, el maestro contaba con el texto en un papelógrafo, y los niños con una copia individual, lo que permitía el trabajo en simultáneo. Los procesos involucrados en esta reescritura pasan por leer, pensar, comentar, escribir, volver a leer y volver a comentar. El docente cumple un rol fundamental, ya que con sus preguntas guía la mirada de los niños para revisar; sin ellas, probablemente muchos niños dirían que no hay nada para reescribir o muy poco. Como se puede ver, en interacción con los compañeros de clase y su docente, los alumnos realizaron diversas y numerosas actividades de producción, comprensión y reelaboración.

Enseñar a escribir entonces es enseñar a reescribir. Es transformar el funcionamiento espontáneo de la producción escrita, de modo que el texto que se produzca pueda ser leído e intervenido muchas veces, de modo que el producto final sea mejor que el inicial.

Enseñar a hablar y escuchar en la escuela

Saber escuchar y hablar de modo que se pueda convencer, que se puedan justificar situaciones, que se narre una historia completa, ha sido visto en la escuela tradicional como habilidad innata; la escuela no se ocupaba de enseñar la oralidad pues se consideraba que el alumno ya sabía hablar, y la escuela debía ocuparse de enseñar a escribir. Paradójicamente, la enseñanza de la retórica viene desde la antigua Grecia y

desde Roma, ellos sabían que dominar la palabra significaba dominar el pensamiento. La escuela olvidó este principio y, durante mucho tiempo, el aprendizaje de la lengua oral era natural; en la escuela no se intervenía en su enseñanza. Históricamente, con la expansión de la publicidad se desarrollaron varios estudios sobre la retórica y las estrategias para convencer a los destinatarios de mantener un interés. Junto con estos estudios aparece el tratamiento lingüístico de la cortesía, para lograr una comunicación eficaz y cooperativa. Disciplinas como la pragmática conciben la cortesía como el conjunto de reglas verbales y no verbales (mirada, gestualidad, proximidad) que utilizamos los hablantes para mantener el equilibrio en las relaciones sociales, para atenuar o evitar conflictos entre los interlocutores.

Estas estrategias consisten en la utilización de fórmulas y recursos de modalización, que permiten una imagen positiva de uno mismo y del interlocutor. Desde el punto de vista comunicativo, en la actualidad se considera que el aprendizaje de la lengua es social, y enseñar la lengua oral es enseñar a comunicarse en las distintas situaciones en que se puede encontrar el hablante. La comunicación se establece a través del discurso, por lo tanto es importante que en el aula se trabajen los diferentes géneros discursivos (académico, literario, periodístico, publicitario, jurídico...) en discursos orales.

Es importante que la defensa de puntos de vista, la exposición de un tema, la recomendación de una obra sean enseñadas, ya que son situaciones alejadas de la vida cotidiana de los alumnos. Saber expresarse con cierto grado de formalidad no es nada fácil, se necesita conocer las convenciones que caracterizan cada género, las estructuras textuales, los conectores, se debe mantener la continuidad del discurso, conocer la entonación, mantener los tonos de voz. Para enseñar estos aspectos hay que proponer una intervención sistemática en toda la escolaridad. Saber hablar significa decir de modo que no resulte ni agresivo, ni insolente. Para la enseñanza de la oralidad se necesita pensar en los recursos técnicos para captar el discurso oral que se emite y poder oírlo otra vez para analizarlo, se debe grabar el discurso que queremos trabajar, grabar textos modélicos, grabar los primeros discursos en clase, escucharlos, mejorarlos y volver a grabar.



C. Lomas (1999) propone que cada escuela debería organizar una “sonoteca” con grabaciones de discursos de los géneros que pretende enseñar (entrevistas, debates, conferencias, descripciones, reseñas de libros o películas, foros, tertulias, obras de títeres, teatro, cuplés, etc.). Así como en una biblioteca se cuenta con ejemplares de textos escritos, en la sonoteca se contaría con ejemplares de textos orales.

Al escuchar y analizar sus propios textos se deberá trabajar con los niños sobre “indicadores” consensuados, de modo de individualizar el empleo de “muletillas”, el uso de los conectores, de reformulaciones, las modalizaciones, analizar el hilo discursivo, la entonación de la voz a efectos de tomar conciencia de qué es lo que hay que mejorar en la producción de discursos orales propios. 

Bibliografía

- CASSANY, Daniel (2012): *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- COLL SALVADOR, César (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ed. Laia.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (2011): “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita” en *leer.es* (Setiembre). En línea: <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>
- LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2004): “El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?”. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura*. México, 19 de mayo de 2004. En línea: http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf
- SOLÉ, Isabel (1987): “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora” en *Infancia y Aprendizaje*, Nº 39-40, pp. 1-13. En línea: <http://es.scribd.com/doc/119242321/ISABEL-SOLE-Las-posibilidades-de-un-modelo-teorico-para-la-ensenanza-de-la-comprension-lectora>
- SOLÉ I GALLART, Isabel (1988): “Aprender a leer, leer para aprender” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 157, pp. 60-63. En línea: <http://centrodeprofesorado.com/competencias/LENGUA/ARTICULOS/02.pdf>
- VILÀ i SANTASUSANA, Montserrat (2003): “Enseñar a hablar y a escuchar” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 330 (Monográfico), pp. 46-50. En línea: http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/otros/recomendacions/recom_16_1.pdf