

**La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.  
Materiales para la formación del profesorado**

Volumen I  
**La educación lingüística**



**Región de Murcia**  
Consejería de Educación y Cultura  
Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa



**La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.  
Materiales para la formación del profesorado**

Volumen I  
**La educación lingüística**

**Coordina:**

M<sup>a</sup> Estrella García Gutiérrez

**Colaboran:**

M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde  
Pedro Guerrero Ruiz

**Son autores:**

Ángel Sanz Moreno  
Antonio Mendoza Fillola  
Carlos Lomas García  
Felipe Zayas Hernando  
Jesús Moreno Ramos  
Julián Montesinos Ruiz  
Kepa Osoro Iturbe  
Luis González Nieto  
M<sup>a</sup> Ángeles Martínez Romero  
M<sup>a</sup> Antonia Montalbán  
M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado  
M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde  
Miguel Muñiz Cano  
Pedro A. Vicente Ruiz  
Pedro Guerrero Ruiz  
Pilar García García  
Rocío Lineros Quintero  
Santiago Delgado Martínez

**Edición al cuidado de:**

M<sup>a</sup> Estrella García Gutiérrez

**Edita:**

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia,  
Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa

ISBN: 84-689-6624-X

Depósito legal: MU-292-2006

Imprime:

Compobell S.L.-Murcia

Murcia 2006

# Índice

## VOLUMEN I

<b>Introducción metodológica</b> .....	9
<b>La educación lingüística</b>	
<b>Módulo I: Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua</b> .....	19
Unidad I.1 <i>Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)</i> .....	21
Unidad I.2 <i>Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua</i> .....	39
Unidad I.3 <i>La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua</i> .....	69
<b>Módulo II: Problemas de lectura y escritura. Atención a la diversidad</b> .....	105
Unidad II.1 <i>Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducación</i> .....	107
Unidad II.2 <i>La mejora de la comprensión lectora</i> .....	127
Unidad II.3 <i>Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura</i> .....	167
<b>Módulo III: Didáctica del español como segunda lengua</b> .....	189
Unidad III.1 <i>Enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares</i> .....	191
Unidad III.2 <i>Hacia una pedagogía de la interculturalidad</i> .....	219
Unidad III.3 <i>Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de EL2 en contextos escolares</i> ....	241
<b>Módulo IV: Incorporación transversal de las TIC y de las habilidades sociales</b> .....	279
Unidad IV.1 <i>Habilidades tecnológicas</i> .....	281
Unidad IV.2 <i>Habilidades sociales e intervención docente</i> .....	305
Unidad IV.3 <i>La revista escolar digital: interactividad tecnológica y social</i> .....	327

## VOLUMEN II

### La educación literaria

<b>Módulo V: Comentario genérico e histórico de la literatura</b> .....	9
Unidad V.1 <i>La literatura general (española y universal)</i> .....	11
Unidad V.2 <i>La literatura en la Región de Murcia</i> .....	45
Unidad V.3 <i>El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	73
<b>Módulo VI: Literatura comparada. El modelo intertextual</b> .....	91
Unidad VI.1 <i>El intertexto lector</i> .....	93
Unidad VI.2 <i>Literatura y artes plásticas</i> .....	125
Unidad VI.3 <i>Literatura y mass-media</i> .....	143

<b>Módulo VII: Animación a la lectura</b> .....	179
Unidad VII.1 <i>Fomento de la lectura en ESO</i> .....	181
Unidad VII.2 <i>La creación de Planes de lectura: un Plan Individual de lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria</i> .....	203
Unidad VII.3 <i>Biblioteca escolar y animación a la lectura</i> .....	233
<b>Módulo VIII: La creación de textos de intención literaria</b> .....	261
Unidad VIII.1 <i>El humanismo de la imaginación: del texto al contexto</i> .....	263
Unidad VIII.2 <i>Investigación-acción en la producción de textos literarios en diversas tipologías textuales: del texto al hipertexto</i> .....	281
Unidad VIII.3 <i>El taller con los clásicos literarios: del texto al architexto</i> .....	303
<b>Glosario</b> .....	335
<b>Claves de corrección de cuestionarios</b> .....	345

# La educación lingüística y literaria en Secundaria

## Introducción metodológica

### Diseño dialógico del método de investigación-acción

La razón de ser de este libro es la provisión de materiales de actualización científica y didáctica en el área de Lengua Castellana y Literatura destinados a superar aquellos errores docentes que proceden de metodologías de formación desfasadas con respecto a las carencias educativas que hoy se detectan en los Centros de Enseñanza y a proporcionar nuevos recursos adecuados a las demandas de formación del profesorado en relación con los cambios sociales y avances tecnológicos que acontecen en el siglo XXI.

En este sentido, todos los materiales recogidos en este manual coinciden en el propósito de superar los inconvenientes educativos propios de las tradicionales lingüísticas *aplicadas* axiológicamente a las aulas de modo atomista, conceptual y mecánico, obviamente desvinculadas de los procesos reales del pensamiento social. En cambio, todos ellos reorientan el interés docente hacia novedosas lingüísticas *implicadas* dialógicamente con la vida en las aulas desde iniciativas procedimentales que podríamos denominar “holísticas”. “Vida” que se educa con tareas reflexivas para la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas, el afán ético de convertir el idioma en herramientas de convivencia entre las personas y entre los pueblos, y una alfabetización orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir.<sup>1</sup>

El siguiente esquema discierne los parámetros de actuación didáctica de ambas posiciones:

---

<sup>1</sup> Vd. Lomas, C., y Osoro, A., “De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua”, en *Textos*, nº 27, año VII, abril 2001, pp. 8-27, op. cit. p. 22.

Visión “atomista” del área (tradicional)	Visión “holística” del área (innovadora)
Programas proposicionales	Programas procesuales basados en tareas
Uso mecánico del idioma	Uso personal del idioma
Aprender a escribir y a leer	Escribir y leer para aprender
Adquisición de conceptos metalingüísticos (gramática, ortografía, puntuación) y enciclopédicos (el conocimiento objetivo de las materias escolares)	Adquisición de procedimientos que activan los procesos del pensamiento (verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender) para comunicarse en redes de solidaridad, enriquecerse entre textos y personas diferentes

Por tanto, y de modo diáfano, se subraya que el objetivo básico de estos materiales es mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado en atención tanto a sus demandas y necesidades educativas actuales como a la propuesta de una dinámica innovadora que conecte ideas y acciones en atención a *contextos democráticos* de modo coherente, escalonado e innovador; de forma que el conjunto de módulos formativos que lo integran garantizan:

- ↪ Su validez en las aulas:
  - Efectivamente, la utilidad reflexiva de tales trabajos ha sido configurada a partir de la prueba de las experiencias educativas.
- ↪ La preparación del profesorado como mediador de la orientación del alumno e investigador en didáctica en el aula:
  - para comprender, explicar, diseñar y desarrollar tanto el currículo como las estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes con los objetivos propuestos.
  - para diseñar, desarrollar y evaluar su propia práctica docente,<sup>2</sup> ya que así se evitará así caer en la simple ejecución técnica de los planes de la Administración o de los teóricos del saber.
  - El ofrecimiento de pautas relativas a la toma de decisiones, trabajo en equipo, incorporación de innovaciones técnicas y metodológicas, así como de tareas de investigación.
- ↪ La constitución de los materiales didácticos como corpus de criterios abiertos a la innovación para el desarrollo adecuado, coherente e innovador de las diversas unidades de formación especializada del profesorado.

En las unidades temáticas que integran cada módulo formativo se estudiarán tanto las teorías científicas lingüística y psicopedagógica y la reflexión sobre las mismas a la luz de la práctica, como las estrategias de su experimentación en el aula adecuadas al contexto de aprendizaje; para lo cual se ofrecerá en cada caso una gama funcional de recursos y técnicas de aplicación didáctica.

Por el hecho de implicarse con la vida democrática de las aulas, todas las unidades temáticas contempladas se aúnan en un enfoque semiótico socializador adecuado al objetivo básico del área: educar significativamente en el cultivo de la comunicación humana. Tanto desde la oralidad, como desde la lectura y la escritura y desde la interacción entre sistemas de comunicación verbal y no verbal, lo que más importa es el espacio de foro para generar texturas culturales de convivencia cooperativa.

<sup>2</sup> L. Stenhouse ha sintetizado la actitud del profesor en la investigación-acción como una capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo que, a su juicio, se consigue con tres iniciativas: autoanalizarse de modo sistemático, estudiar la labor de otros profesores, y comprobar las ideas generadas mediante procedimientos de investigación en el aula. (Vd. Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984, p. 197)



A la aportación indispensable de la Semiótica para innovar el método, ya que concibe la cultura como un texto global que permite la multidisciplinariedad y la integración, se articula la contribución científica de diversos campos disciplinarios vinculados entre sí y válidos para preparar los criterios de organización y evaluación de actividades con los alumnos:

- La Sociolingüística.- proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos.
- La Lingüística del Texto, la Gramática y la Pragmática.- proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.
- La Psicolingüística.- proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y de la imaginación como factores interactivos de construcción del pensamiento y de socialización de los individuos en conexión con la tendencia afectivo-volitiva que los motiva (aprendizaje significativo).
- La Teoría Literaria y la Neorretórica.- proporcionan la trascendencia textual y el poder artífice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores. Entre las teorías literarias, la Estética de la Recepción muestra la incidencia del texto en los receptores situados en su contexto histórico, lo cual hace evolucionar la didáctica desde el inmanentismo filológico hacia planteamientos procesuales dialógicos.

Quien busque en este manual una miscelánea enciclopédica se equivoca, pues su perfil educativo plantea el área de Lengua Castellana y Literatura como un espacio comunicacional perfectible a través de investigaciones de incidencia social, pues busca convergencias interdisciplinarias contrastadas con la realidad de las aulas. Y en consecuencia convierte la formación del profesorado en una labor metaprogramadora que por medio de la colaboración en los CPR le educa en tareas aprovechables en su relación con los alumnos y con los compañeros. Actitud didáctica responsable con respecto a los próximos avatares de lo que está por venir en el espacio europeo de educación, con métodos novedosos de evaluación reflexiva y continua como el portafolio de las lenguas y otras iniciativas que traen a esa nueva realidad cotidiana que es la mundialización, la “ONU en el aula”, propuestas de integración de psicologías y culturas múltiples. En todo caso, el modelo del profesorado que demanda la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha de ser mediador del aprendizaje significativo del alumno en un clima democrático y de dinamización sociocultural, investigador en el aula por medio de la formulación de problemas e hipótesis, e investigador en la materia en la medida de que constituye su especialidad disciplinar.

## Objetivos profesionalizadores

De acuerdo con las señas de identidad referidas más arriba, así como con lo estipulado en el Plan de Investigación Educativa (MEC, 1989a)<sup>3</sup> y el Plan Marco para la Formación Permanente del Profesorado (MEC, 1989b)<sup>4</sup>, y dentro de éste último con atención especial a su anexo IX concerniente al “Programa de elaboración y difusión de publicaciones para la Formación del profesorado”<sup>5</sup>; se especifica como principio de actuación fundamental el objetivo básico del área: *mejorar la competencia comunicativa de los alumnos gracias a la formación teórico-práctica del profesorado en la investigación-acción*, es decir, en el desarrollo de reflexiones epistemológicas inherentes a experiencias didácticas innovadoras con las que ensayar metodologías responsables con respecto a las demandas educativas actuales y adaptables a las aulas.

Desde la perspectiva científico-didáctica que se propone en este método, se entiende la competencia comunicativa de los alumnos según la clarificante definición dada por Carlos Lomas: “el conjunto de procesos,

<sup>3</sup> Vid. MEC, *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, MEC, 1989. La parte primera del libro recoge el “Plan de Investigación Educativa”, pp. 7-86.

<sup>4</sup> *Ibid.*, En la parte segunda del libro aparece el “Plan Marco de Formación Permanente del profesorado” (pp. 87-166).

<sup>5</sup> *Ibid.*, El “Programa de elaboración y difusión de publicaciones para la Formación del Profesorado” consta en las pp. 248-251. La temática de los materiales que aquí elaboramos está en estrecha conexión con las previsiones de los Planes provinciales de Formación; luego también nos atañe reseñar aquí el “Programa experimental de elaboración y desarrollo de los Planes Provinciales de Formación” (pp. 284-292).

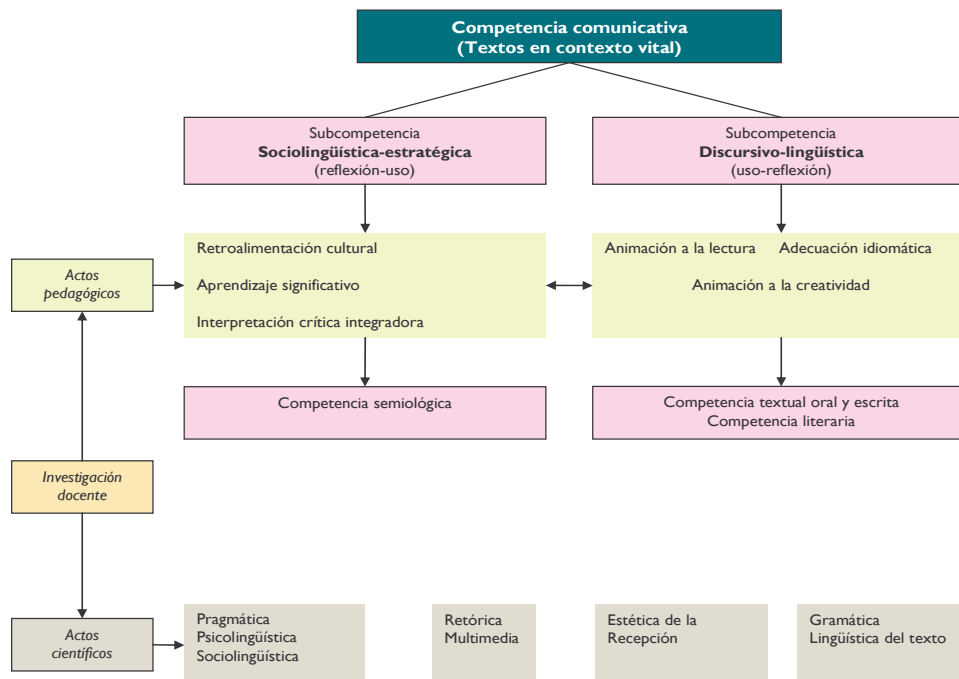
habilidades y conocimientos de diverso signo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”<sup>6</sup>.

A su consecución contribuye el acceso orgánico a una serie de objetivos operativos, los cuales formulamos de modo nominal, ya que son actitudes pedagógicas que van del uso a la reflexión a partir de textos atentos a los contextos de producción y recepción comunicativa:

- ⇒ La *retroalimentación cultural*, gracias a la función transversal del área de Lengua y Literatura en el proceso global de la enseñanza.
- ⇒ El *aprendizaje significativo*, gracias al replanteamiento docente de la materia para favorecer los usos comunicativos y al contexto educativo de construcción compartida por la comunidad escolar.
- ⇒ La *animación a la lectura y a la escritura* en correspondencia para que la comprensión receptiva en contextos individuales o colectivos y a través de medios analíticos y de soportes variados germine en un diálogo vital e imaginativo con las obras desde una poética abierta de la textualidad capaz de animar el desarrollo de habilidades expresivas como factor de transformación cultural consecuente con el desarrollo de la *creatividad*, de la *interpretación crítica integradora* y de la *adecuación idiomática*.

Este último objetivo debe desasirse de la manía obsesiva por sancionar errores aquilatada durante años en los métodos tradicionales, y abrazarse al logro de la competencia comunicativa a partir de la reparación de la oralidad y la escritura entendidas como habilidades lingüísticas, pues desde tal perspectiva la corrección idiomática asume la detección de errores como vía significativa de superación del alumnado.

En suma, conviene disponer de un esquema general del organigrama de los objetivos profesionalizadores contemplados, donde hacia la competencia fundamental apunten otros objetivos adyacentes constituidos como actos pedagógicos que, ligados a subcompetencias que van del uso a la reflexión y viceversa, sean indispensables para su consecución, a la vez que remitan la investigación docente hacia la necesidad de recurrir a los actos científicos del área donde madura el discernimiento profesional. De su comprensión global e interactiva proceden las propuestas de innovación viables para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



<sup>6</sup> Cfr. C. Lomas (coor), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1996, p. 44.

Este planteamiento general ha sido articulado en el manual de acuerdo con los objetivos generales estipulados desde los CPR de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia para el programa de Lengua y Literatura, los cuales referimos a continuación:

1. Proponer métodos y materiales para ajustar la didáctica de la expresión y la comprensión oral y escrita a la realidad escolar de Secundaria.
2. Fomentar y contribuir al desarrollo de los planes de animación a la lectura desde los centros.
3. Proponer métodos y materiales para la enseñanza de la Literatura.
4. Dotar al profesorado de las estrategias metodológicas para la enseñanza de español como segunda lengua.
5. Incorporar las TIC y habilidades sociales a las actividades programadas.

## Contenidos formativos

Puesto que es nuestro propósito que el acceso temático a los módulos didácticos de la competencia comunicativa desarrollados en este libro dote de eficacia a la transmisión de los contenidos establecidos por la administración educativa en correlación con el objetivo básico que pretendemos optimizar, en ellos se conjugan dos macrocontenidos de actuación didáctica de la Lengua y la Literatura, según un programa *procesual*<sup>7</sup> de la competencia comunicativa:

↪ Los *usos comunicativos*.- Registro pragmático de los contenidos procedimentales entendidos como competencia de uso de las diversas tipologías de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales en la producción y recepción de tales discursos.

↪ La *reflexión sistemática sobre los usos comunicativos*.- Principios, conceptos, valores y normas como recursos de formalización para la emisión de juicios consistentes sobre las producciones concretas.

Los usos comunicativos se actualizan a través de una educación lingüística y literaria dinamizadora de los contenidos procedimentales en contextos pragmáticos por los que el sistema de la lengua -contenidos conceptuales de carácter lógico-gramatical- se aprehende.

Al compás de tal programa procesual de la competencia comunicativa han sido organizados los contenidos del manual *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* en ocho módulos formativos repartidos equitativamente en dos grandes secciones temáticas: “La educación lingüística” y “La educación literaria”. A cada módulo se le ha asignado con regularidad tres unidades temáticas, veinticuatro en total, que abarcan de forma general las necesidades de formación determinadas en cada subprograma. Y cada unidad ha sido trabajada por un investigador especialista en el tema abordado, ya sean profesores universitarios y de Educación Secundaria o bien asesores de Centros de Formación del Profesorado.

En cada módulo se recogen materiales de índole diversa:

- Documentos científicos sobre el tema en cuestión, elaborados por investigadores cuyo prestigio teorizador ha sido probado en la práctica.
- Pautas didácticas concretas y tipología de actividades aplicables en clase, desde la ideación hasta la evaluación de alumnos.
- Relatos del profesorado innovador como modelos de actuación innovadora susceptibles de reflexión ulterior.

---

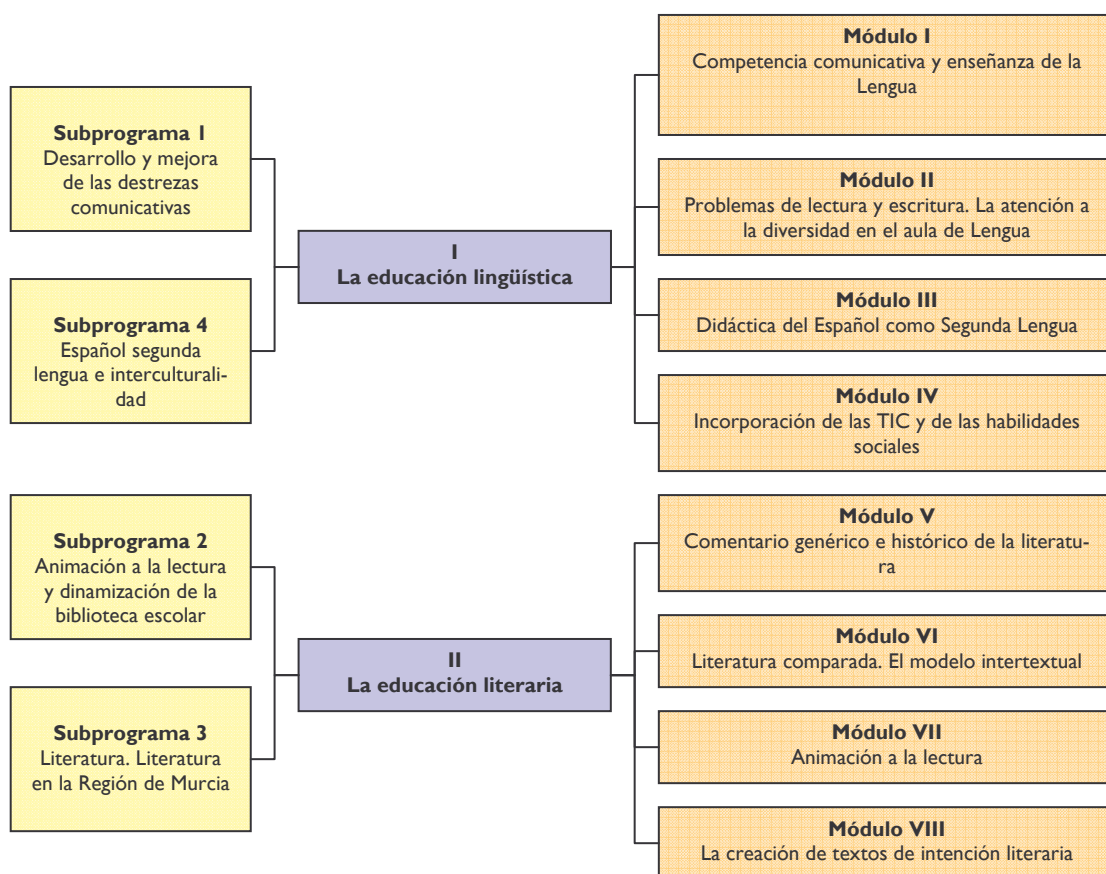
<sup>7</sup> Incorporamos los términos “programa procesual de la competencia comunicativa”, “usos comunicativos” y “reflexión sistemática sobre los usos”, de la teoría de los programas procesuales del estudio de M. Breen “Contemporary paradigms in syllabus design”, (en *Language Teaching*, 1987, 20/2 y 20/3. Traducción al castellano en los nº 19 y 20 de *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*).

Los contenidos de formación se corresponden con los subprogramas estipulados por la Dirección General de Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia para el programa de Lengua y Literatura, a saber:

1. Desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas.
2. Animación a la lectura y dinamización de la biblioteca escolar.
3. Literatura. Literatura de la Región de Murcia.
4. Español segunda lengua e interculturalidad.

Los módulos de la sección sobre educación lingüística se ocupan de las necesidades de formación recogidas en los subprogramas 1 y 4 por entender que ambos apuntan a la mejora de tal habilidad. Los de la sección sobre educación literaria giran en torno a los subprogramas 2 y 3, por su evidente afinidad temática.

La correspondencia entre subprogramas y módulos formativos queda por tanto como sigue:



Por una parte, la atención a la educación lingüística se inicia con el módulo “Competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua”, cuyas dos primeras unidades abordan reflexiones globales sobre la metodología didáctica del área: “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”, redactada por Carlos Lomas; y “Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua”, orientada por Luis González Nieto hacia un ámbito científico interdisciplinar de la lingüística del texto. De la tercera unidad –“La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”– es responsable Felipe Zayas Hernando, y le otorga un carácter eminentemente práctico e innovador a la adquisición de conocimientos metalingüísticos a través de actividades contrastivas que difieren sobremanera del consabido análisis gramatical.

El módulo II está dedicado a problemas de lectura y escritura que requieren considerar la atención a la diversidad. Pedro Guerrero Ruiz, autor de su primera unidad, analiza de modo diáfano la diagnosis de los tras-

tornos de la lengua oral y escrita y propone estrategias de reeducación para tales casos. Le sigue otra unidad construida por Ángel Sanz Moreno y dedicada a la importante tarea de mejorar la comprensión lectora a través de un amplio y útil elenco de técnicas conductivistas para el acercamiento a los textos. Y cierra el ciclo el trabajo de M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado “La atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura”, que recomienda el aprendizaje cooperativo para promover el uso de la lengua con fines de convivencia social.

El módulo III se reserva exclusivamente una de las preocupaciones educativas que más demanda de formación profesoral tienen hoy en día debido al aumento de la inmigración en nuestro país: la “Didáctica del español como segunda lengua”. Entre las correspondientes unidades didácticas, Rocío Lineros Quintero se hace cargo de las unidades “Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares” y “Elaboración de unidades didácticas de aula para la clase de español segunda lengua en contextos escolares”, mientras que Pilar García García encamina el asunto “Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua” donde prima la consideración de los valores socializadores entre culturas.

Sin duda y propia de la renovación cibernética de los sistemas de comunicación del siglo XXI, otra de las preocupaciones educativas más demandadas en los Centros de Profesores y Recursos es la recogida en el módulo IV: “Incorporación transversal de las TIC y de las habilidades sociales a las actividades programadas”; motivo por el que, si bien se trata de un objetivo funcional implícito en el programa de Lengua, hemos decidido darle relevancia orgánica como contenido de formación. Está repartido en una unidad monográfica sobre habilidades tecnológicas, de Miguel Muñiz Cano; otra sobre habilidades sociales, de Jesús Moreno Ramos; y finalmente la que implica una propuesta concreta para las aulas: “La revista escolar digital: interactividad tecnológica y social”, de Rocío Lineros Quintero.

Por otra parte, la sección dedicada a la educación literaria comienza con el módulo “Comentario genérico e histórico de la literatura”, que recoge varios ámbitos de aplicación: “La Literatura General (española y universal)”, unidad trabajada por M<sup>a</sup> Antonia Montalbán y M<sup>a</sup> Ángeles Martínez Romero que ofrece propuestas de programación didáctica de dicha optativa de Bachillerato desde planteamientos significativos atentos a la interculturalidad y a los talleres que manejan textos creativamente; “La Literatura en la Región de Murcia”, de la que es responsable Santiago Delgado, en correspondencia a la inclusión de dicho tema en el currículo oficial; y “El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria”, oficiada por Julián Montesinos Ruiz, quien, además de reflexionar sobre su incidencia en la formación del hábito lector, proporciona una guía de autores y tendencias actuales del género.

El Módulo VI introduce el estudio de la literatura comparada desde la perspectiva del modelo intertextual. Y se cuenta en este sentido con la eficaz contribución de Antonio Mendoza Fillola en la unidad titulada “El intertexto lector”, concepto indispensable para dinamizar la educación literaria de los receptores a partir de la actividad conectiva de referentes múltiples. En esta línea de investigación Pedro Guerrero Ruiz expone la unidad “Literatura y artes plásticas” desde una interesante metodología de comprensión lectora realmente viable como modelo de análisis interactivo entre las artes icónico-verbales. Y se cierra el módulo con el estudio “Literatura y mass media” realizado por Pedro Andrés Vicente Ruiz, el cual apuesta por ampliar el canon literario hacia otras literaturas como la canción, el monólogo de humor o el “sketch” audiovisual, y suministra materiales didácticos amenos para promover la literatura en acción.

El módulo VII recoge propuestas para la “Animación a la lectura”. Las dos primeras, a cargo de Julián Montesinos, se centran respectivamente en el “Fomento de la lectura en la ESO” –donde contempla las posibilidades didácticas que ofrece la implantación de una nueva asignatura optativa sobre el caso y ofrece la explicación somera de un plan integral de lecturas en un IES– y en “La creación de Planes de Lectura” –donde analiza por extenso la metodología y la gestión educativa de un plan individual de lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria–. Y la última, a cargo de Kepa Osoro Iturbe, incide en la importancia de la educación documental a través de la biblioteca escolar y de aula con tecnologías tradicionales y avanzadas para el fomento del aprendizaje autónomo y también aporta numerosas estrategias prácticas para incentivar la experiencia de búsqueda informativa y apropiación intelectual y afectiva de los objetos de lectura.

Por último, la educación literaria repara en el goce y la necesidad de trabajar “La creación de textos de intención literaria”, módulo elaborado por María Teresa Caro Valverde en tres vertientes que abocan la correlación del texto con el contexto (correlación literatura-vida que implica la reflexión sobre el valor pedagógico de la imaginación para el cultivo del humanismo y el postulado de una semiótica de la creatividad), del texto con el hipertexto (invitación a producir libros desde la escuela a partir de la lectura de los clásicos por medio

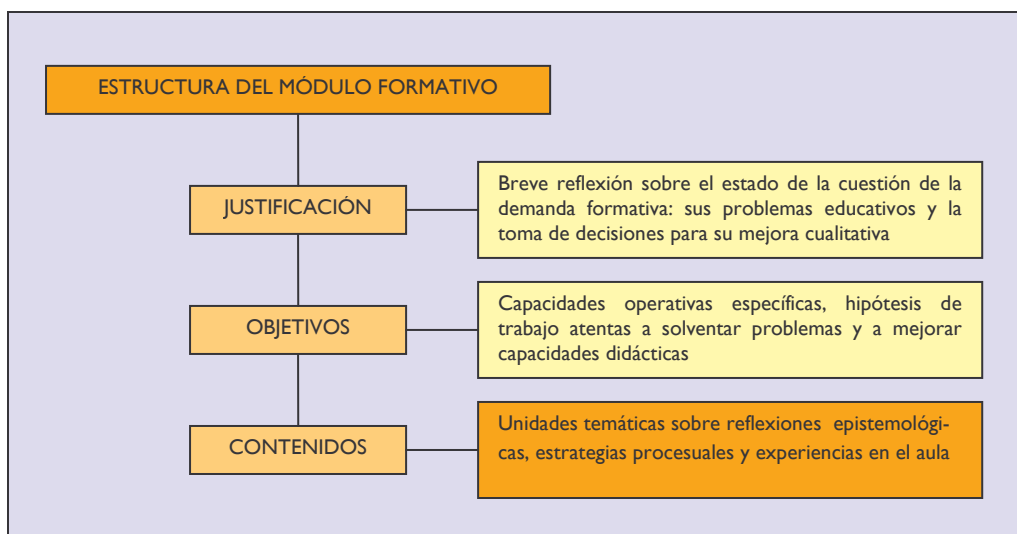
de una metodología de la creación literaria juvenil sistemáticamente delimitada en su estructura y programación), y del texto con el architexto (memoria de la investigación interdisciplinar e intercultural llevada a cabo desde diversas tipologías textuales en talleres de creación literaria con los clásicos hispánicos) para otorgar razón de ser a las significativas palabras del Decreto “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación”.<sup>8</sup>

A través de tales documentos para la investigación-acción en el aula se da relevancia a la organización de los contenidos *procedimentales* por el hecho de que la competencia comunicativa es, ante todo, competencia de uso y, por tanto, un saber hacer, que se desenvuelve en el eje expresión-comprensión de mensajes. Luego es razón pedagógica de nuestro método que el uso deba preceder a la reflexión sobre el mismo y que reflexión y práctica sean actividades interdependientes y reversibles. Congruentemente, la decisión sobre los usos lingüísticos (contenidos procedimentales) condiciona el tipo de reflexiones metalingüísticas (contenidos conceptuales y valorativos) abordadas en la práctica textual. Y las hipótesis suscitadas por tales reflexiones se perfilan y mejoran a través de nuevas experiencias didácticas.

### Conocimientos teórico-prácticos y módulos de trabajo formativo

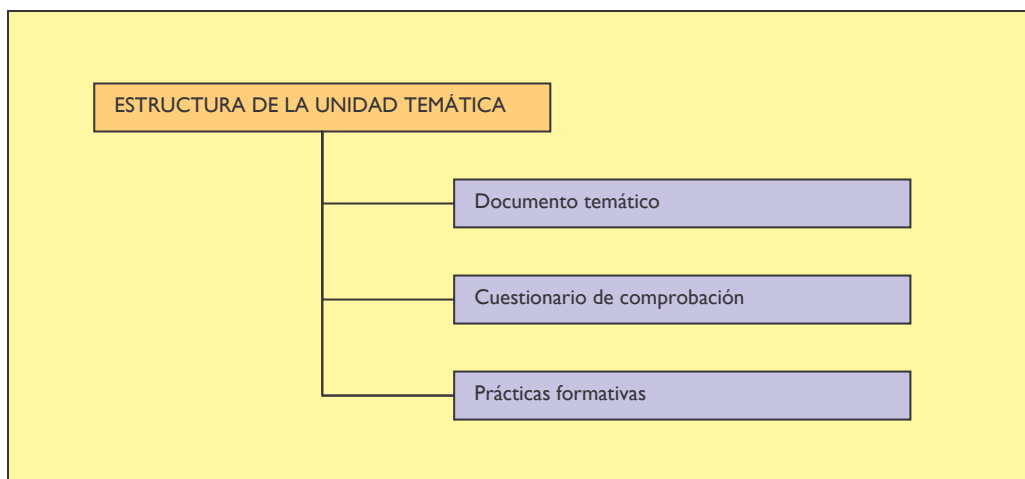
La estructura modular contribuye a flexibilizar la funcionalidad de los materiales, pues hace posible la recurrencia total o parcial de los contenidos en función de las necesidades y de las demandas específicas del profesorado en cada caso permitiendo el diseño de actividades especializadas dentro de un conjunto de posibilidades de formación cuya coherencia viene garantizada por principios de estructuración y objetivos comunes.

Por otro lado, obsérvese que en cada módulo hay una estructura fija, pues se inicia con un prólogo en el que se justifica la inclusión de los documentos para la investigación-acción de acuerdo con unos objetivos y capacidades operativas especificados en los subprogramas educativos del área, y se explica el tipo de documento que constituye cada unidad y se añade un resumen de su contenido.



Las unidades temáticas también muestran una construcción precisa, pues constan de tres apartados fijos: un documento base aportado por un especialista, que suele ir acompañado de referencias bibliográficas y de materiales de apoyo; un documento evaluador a modo de cuestionario de comprobación y una propuesta de prácticas formativas que centran la tarea en las condiciones reales de la actividad cotidiana escolar.

<sup>8</sup> Real Decreto 3473/2999 de 29 de diciembre, B.O.E. de 16-I-2001, p. 1826.



Con esta actitud de negociación con la situación educativa se quiere asegurar una conducta dialógica que procure el equilibrio entre teoría y práctica, la interrelación entre orientación formativa y experiencia con el fin de garantizar el aprendizaje y hacer posible una adecuada transposición didáctica.

A este respecto, el criterio de elaboración de las prácticas formativas se orienta en el marco que establecen los siguientes tipos:

- ⇒ Prácticas de **reflexión** que deriven en la aportación de una visión propia sobre los temas tratados.
- ⇒ Prácticas de **comprobación** que deriven en la revisión crítica de la propia tarea docente. El objetivo es revisar el grado de aplicación de actuaciones afines a las propuestas en los temas en el trabajo diario llevado a cabo individualmente o en el seno del departamento didáctico.
- ⇒ Prácticas de **análisis** que deriven en la aportación de propuestas contextualizadas. Se trata de analizar de forma contrastada lo aportado en las unidades con las características específicas del contexto de trabajo.
- ⇒ Prácticas de **aplicación** en el aula relacionadas con los contenidos y estrategias ofrecidos. Actividades cuya respuesta depende de la evaluación crítica de los resultados obtenidos en el aula en el ejercicio de actuaciones o materiales propuestos.
- ⇒ Prácticas de **creación** cuyo fin es la elaboración de materiales útiles para el aula.
- ⇒ Prácticas de **ampliación** para profundizar sobre el tema y/o buscar recursos en la web.

Las capacidades correspondientes a los actos científicos se pueden llegar a dominar de modo perfecto (capacidades cerradas). El profesorado puede conseguir un dominio teórico óptimo de las ciencias del lenguaje, de métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua, de los procesos de aprendizaje... Sin embargo, las capacidades correspondientes a los actos pedagógicos (capacidades abiertas) nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, cuanto más se avanza en ellas más opciones divergentes se ofrecen e implican ser más conscientes de lo que aún queda por saber<sup>9</sup>. Ambas son, por otra parte, en el caso que nos ocupa necesarias, pues el conocimiento pedagógico se obtiene indudablemente de una actitud reflexiva sobre un conocimiento científico-epistemológico bien fundamentado. La selección de actividades pretende desarrollar la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la reflexión sobre la propia práctica a través del análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre la misma.

<sup>9</sup> En esa línea Joaquín Díaz-Corrales afirma en "Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pág. 250, que la transposición didáctica como conjunto de procesos de las transformaciones teóricas en avatares didácticos "es una noción abstracta y un proceso que [...] resulta difícil de expresar, porque no puede concretarse, no hay un proceso determinado y ejemplos claros. Se podría decir que es casi obligatoriamente decepcionante, pues carece de soluciones dadas en cuanto que las respuestas deben adaptarse a cada contexto educativo y a cada situación de enseñanza-aprendizaje."

Siguiendo las líneas establecidas anteriormente, los autores Carlos Lomas, Ángel Sanz, M<sup>a</sup> Pilar Núñez, Rocío Lineros, Pilar García y Kepa Osoro elaboran también las tareas para la formación significativa del profesorado que acompañan a sus respectivas unidades. Para las unidades restantes, las actividades son propuestas desarrolladas por la coordinadora de este proyecto. En todo caso, los ejercicios pretenden ser funcionales, pues resultan prácticos y utilizables en las distintas actividades formativas; a la vez que abiertos y flexibles, pues pretenden servir de modelo para el desarrollo de propuestas similares cuya versatilidad venga dada por las iniciativas del asesor responsable de la evaluación del profesorado en cada ocasión. Del mismo modo y con el mismo afán, se recoge al final de alguno de los módulos una o varias propuestas para el diseño de actividades de formación a modo de proyección futura de trabajo.

El reto docente del nuevo milenio para el profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura es, sin duda, cómo afrontar la realidad social del aula. Recordemos que los alumnos trabajan con la lengua y el maestro trabaja con los alumnos. Y que nuestro trabajo no es fácil, pero sí estimulante: si nos faltan tentáculos para atender a la diversidad sociocultural en clase, si la programática de los libros de texto resulta insuficiente para motivar a los alumnos... es necesario que funcionemos, no como funcionarios que imparten su programa sin importarle quien tenga delante, sino como investigadores en contextos prácticos, aquellos que replantean los documentos de trabajo con programaciones de aula de manera cercana a la realidad en que vivimos.

El hecho de haberse preparado durante periodos académicos en recursos metodológicos para la mediación pragmática requiere maduración formativa en una práctica docente investigadora, que combine teoría y práctica en atención a los contextos educativos. Como bien discierne H. G. Widdowson, la preparación metodológica otorga una pericia asumida, técnicas resolutivas que asumen que las situaciones futuras son esencialmente réplicas previsibles de las situaciones del pasado; mientras que la “formación” del profesorado otorga habilidad de eficacia ante lo imprevisible a través de “la apreciación crítica de las relaciones entre los problemas y las soluciones, entendida como un estudio permanente y una práctica adaptable”.<sup>10</sup>

*M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde, M<sup>a</sup> Estrella García Gutiérrez y Pedro Guerrero Ruiz*

---

<sup>10</sup> H. G. Widdowson, “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/HORSORI, 1998, pp. 1-22, p. 19.





La constatación docente de que el aprendizaje del código lingüístico no garantiza por sí solo la mejora de la competencia comunicativa del alumnado –objetivo esencial de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en secundaria– obliga a replantear el orden de prioridades en la educación lingüística y literaria y a orientar la formación del profesorado hacia la búsqueda de estrategias metodológicas eficaces para desarrollar las capacidades de comprensión y de expresión que permitan al alumnado el uso no sólo correcto de una lengua sino también coherente y adecuado a los diversos contextos comunicativos.

De ahí la selección de las tres unidades que integran este módulo formativo, encaminadas a promover desde puntos de vista complementarios un ejercicio de reflexión que comienza necesariamente por preguntarse cuáles son los fines de la enseñanza del área para definir después, en relación con éstos, los métodos y los objetivos de aprendizaje:

- ⊗ En la **unidad I.1 “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”**, **Carlos Lomas** propone al profesorado una reflexión general sobre sus teorías y sus prácticas educativas como punto de partida para empezar a buscar respuestas a los múltiples interrogantes que surgen en relación con la educación lingüística y literaria. Como eje central de los fines educativos y de los métodos, el uso de la lengua con todas sus implicaciones de carácter no sólo lingüístico, sino también discursivo, estratégico, sociolingüístico, semiótico y literario para garantizar la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas del alumnado y por tanto la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa.

Esta primera unidad se propone como una unidad marco o inicial, pues delimita el enfoque metodológico que subyace al conjunto de los documentos ofrecidos en este manual y sus planteamientos resultan idóneos y provechosos para abrir el trabajo de cualquier actividad de formación que pueda ser programada en

función de sus contenidos. Las encuestas que integra y el cuestionario sobre ideas previas y la evaluación de las mismas que la acompaña son un valioso instrumento para el autoanálisis, bien se realice de manera individual o por departamentos didácticos, bien se trate de contenidos referidos a las habilidades lingüísticas o a las literarias.

- ☒ En la **unidad 1.2 “Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua”**, **Luis González Nieto** explica la importancia de las aportaciones de las ciencias del lenguaje para la enseñanza de la lengua llamando la atención sobre la necesidad de diferenciar entre una ciencia básica y su didáctica. De la lingüística a la pragmática, el repaso epistemológico por teorías y concepciones aclara el devenir del denominado enfoque comunicativo, cuyo propósito es dotar a la enseñanza de la lengua de un modelo teórico y metodológico que combine el uso y la reflexión sobre el uso. La tarea del profesor consistirá en servirse de las aportaciones del análisis del discurso, de la psicolingüística y de la sociolingüística, de la gramática del texto y de una gramática funcional de la lengua no tanto para transmitir las a los alumnos como para seleccionar y planificar los contenidos y actividades.
  
- ☒ Cómo insertar precisamente la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de los textos es el objetivo de las pautas metodológicas ofrecidas por **Felipe Zayas Hernando** en la **unidad 1.3 “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”**. En un enfoque de la enseñanza de la lengua dirigido al aprendizaje del uso, la opción que se propone es presentar las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso. El taller de recitación se presenta como modelo de proyecto comunicativo para integrar los contenidos gramaticales en el marco más general del desarrollo de la competencia comunicativa. De ese modo, la reflexión gramatical se convierte en un componente de los procesos de comprensión y composición de textos, los aprendizajes cobran sentido en relación con la actividad comunicativa que se está aprendiendo a realizar y se traducen en aprendizajes significativos.

Tres son los objetivos de formación esenciales de acuerdo con el Programa de Formación de Lengua y Literatura:

1. Promover la reflexión del profesorado en torno a sus teorías y sus prácticas educativas.
2. Abrir nuevas perspectivas para organizar el trabajo en el aula de secundaria en relación con el desarrollo de las destrezas comunicativas.
3. Dar a conocer los fundamentos teóricos y prácticos del trabajo por proyectos o talleres de lectura, análisis y producción de textos.

**UNIDAD I.1:**

**Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)**

Carlos Lomas \*

1. **¿Para qué enseñamos lengua?**
2. **¿Qué es la competencia comunicativa?**
3. **Competencia lingüística, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**
4. **¿Qué competencias?**
5. **La educación literaria**
6. **Orientaciones para la educación literaria en las aulas**
7. **Referencias bibliográficas**

\* Carlos Lomas es catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del profesorado y de Recursos de Gijón ([clomas@almez.pntic.mec.es](mailto:clomas@almez.pntic.mec.es)).

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)<sup>1</sup>

Carlos Lomas

Quizá una de las vías más adecuadas para entender el mundo en que vivimos es enunciar interrogantes con la esperanza de que en la búsqueda de respuestas a esos interrogantes encontremos algunas claves que nos ayuden a encontrar algún sentido a las cosas que hacemos habitualmente. En el caso de quienes enseñan lengua y literatura algunos interrogantes posibles serían los siguientes:

¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Cuál es el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en las aulas de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato? ¿Cómo y con qué criterios se seleccionan los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras las alumnas y los alumnos lo que les enseñamos en las clases de lengua? Si no es así, ¿en qué medida esa ausencia de aprendizaje obedece a factores personales o socioculturales o a una inadecuada intervención docente? ¿Qué cosas habrían de cambiar en las clases? ¿Qué debe saber y saber hacer un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos de la comunicación humana? En consecuencia, ¿qué debe saber y saber hacer el profesorado de lengua y literatura para ayudar al alumnado en la adquisición y mejora de sus habilidades comunicativas (orales y escritas)?

No es fácil encontrar respuestas adecuadas y útiles a cada uno de estos interrogantes. Sin embargo, en las líneas que siguen intentaremos favorecer esa indagación y esa búsqueda de respuestas con el objetivo de fomentar la reflexión del profesorado sobre sus teorías y sobre sus prácticas educativas.

Cuando un profesor o una profesora entran en un aula lo hacen con la intención de que los alumnos y las alumnas aprendan (o aprendan a hacer) algunas cosas. En el caso del profesorado de Lengua y Literatura, es obvio que en la educación obligatoria y en el bachillerato de lo que se trata es de que los alumnos y las alumnas adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) que les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Si preguntamos a enseñantes de lengua y literatura, a lingüistas o a pedagogos sobre la finalidad de enseñar lengua en la educación primaria y en la educación secundaria comprobaremos cómo unos y otros estamos de acuerdo en subrayar como objetivo esencial de la educación lingüística la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas cuando se ponen en relación estos deseos con la realidad de lo que ocurre en las aulas de lengua y literatura. Porque, aunque casi siempre estamos de acuerdo en que el fin esencial de la educación lingüística y literaria es la mejora de las destrezas comunicativas del alumnado, no siempre estamos de acuerdo sobre cómo contribuir de la manera más eficaz posible al logro de esos objetivos comunicativos.

Este desacuerdo, que se traduce en formas enormemente diversas de entender la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, en las cosas tan diversas que se hacen en una u otra clase de lengua, en las características tan diferentes que suelen tener las actividades de aprendizaje y, por tanto, en la diversidad de los métodos de enseñanza y evaluación, da lugar a una variedad casi infinita de formas de hacer en las aulas que no son tanto (aunque en ocasiones también) la expresión del estilo personal de cada profesor o profesora como un reflejo de las ideas tan diversas que tenemos quienes enseñamos lengua y literatura sobre cómo contribuir

---

<sup>1</sup> Estas líneas constituyen una adaptación de algunas ideas y de algunos textos editados en Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós. Barcelona, 1999 (2ª edición actualizada en 2001).

desde la educación lingüística y literaria a la mejora y al dominio de las habilidades de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos de los alumnos y de las alumnas.

En este apartado reflexionaremos sobre los fines educativos de la enseñanza de la lengua y de la literatura con la intención no sólo de ser conscientes de los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato sino también de intentar deducir algunas ideas y criterios que nos ayuden a actuar con la mayor coherencia posible en nuestro quehacer docente.

## I. ¿Para qué enseñamos lengua?

Con el fin de que afloren las ideas que cada profesor o profesora tiene sobre los fines de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato te invitamos a responder a la siguiente encuesta. De lo que se trata es de clasificar, por orden de importancia, cada uno de los objetivos que aparecen enunciados en estos dos apartados. Responde, por favor, a ambas preguntas:

1. Clasifica por orden de importancia los siguientes objetivos del aprendizaje lingüístico de los alumnos y de las alumnas:

- a. Conocer el sistema formal de la lengua.
- b. Saber construir un discurso coherente y adecuado.
- c. Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
- d. Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
- e. Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

2. ¿Cuáles son en tu opinión los objetivos prioritarios de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria? Clasifícalos también por orden de importancia:

- a. Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado.
- b. Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla.
- c. Mejorar la coherencia, cohesión y corrección de los usos lingüísticos (orales y escritos) del alumnado.
- d. Apreciar las semejanzas y las diferencias entre el habla y la escritura.
- e. Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos...) de la lengua.

Sin duda, este ejercicio no es nada fácil porque, como es obvio, en ambos casos los objetivos enunciados son objetivos inherentes a la enseñanza de la lengua y deben figurar en cualquier programación de curso o de ciclo de las áreas lingüísticas. Por otra parte, también es obvio que es difícil establecer prioridades entre unos objetivos que, por una parte, son irrenunciables y que, por otra, se relacionan entre sí de una manera evidente, por lo que no cabe entender la adquisición de algunas de las capacidades enunciadas en unos sin el dominio de los saberes enunciados en otros. En cualquier caso, si en este ejercicio se insiste en que se clasifiquen por orden de importancia esos objetivos es porque a menudo el énfasis en uno u otro objetivos es significativo ya que debería condicionar la programación didáctica y, por tanto, el trabajo práctico en el aula.

Esta sencilla encuesta ha sido utilizada en docenas de ocasiones en cursos y sesiones de formación continua del profesorado de lengua y literatura. En grupos de cuatro cinco personas el profesorado dialogaba sobre el significado de esos enunciados y sobre sus implicaciones didácticas. Al final casi siempre había acuerdo sobre las respuestas y las divergencias, si es que existían, se debían más a dificultades de interpretación que a discrepancias en la opinión.

Con respecto a la primera pregunta, la inmensa mayoría de los profesores y de las profesoras seleccionaban el objetivo e) en primer lugar (“Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz”), seguido a corta distancia de los objetivos b) y c), que aludían a “saber construir un discurso coherente y adecuado” y a “saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia”.

En último lugar se situaba el objetivo a), que aludía a “conocer el sistema formal de la lengua”, aunque se indicaba con acierto que ello no significaba que no se tratara de un objetivo relevante sino de que era un objetivo que no tenía sentido en sí mismo si no contribuía a la adquisición de las destrezas y habilidades lingüísticas y comunicativas descritos en los objetivos antes enunciados.

En cuanto a la segunda pregunta, la unanimidad era absoluta: El objetivo a) ocupaba el primer lugar (“Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado”), a corta distancia del objetivo c), que de refería a “mejorar la coherencia, cohesión y corrección de los usos lingüísticos (orales y escritos) del alumnado”. El “último de la fila” era el objetivo e), que aludía a “enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos...) de la lengua”, aunque de nuevo se aclaraba que sin duda era un objetivo inherente a la tarea de enseñar lengua pero que debía ponerse al servicio de los objetivos a) y c). Comentaremos más adelante estas respuestas del profesorado.

## 2. ¿Qué es la competencia comunicativa?

Lee con atención estos dos textos:

"La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar" (J. J. Gumperz: "Preface" y "Introduction", en J. J. Gumperz y D. Hymes, comps., *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston. New York, 1972).

"Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social" (Hymes, *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier, 1984).

Si en las respuestas a las preguntas del apartado I se ha contestado que el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato es que los alumnos y las alumnas sean capaces de "comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz" contribuyendo en consecuencia de esa manera a "enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado", estaremos de acuerdo con Gumperz y Hymes en la importancia de que los alumnos y las alumnas adquieran y mejoren sus competencias comunicativas de modo que les permitan "saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes" y por tanto "saber cómo servirse de la lengua en función del contexto social".

La investigación lingüística y didáctica, y la experiencia docente de quienes enseñan gramática en la escolaridad obligatoria, demuestran una y otra vez que el conocimiento formal de la lengua no garantiza por sí sólo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que hoy se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas. Por decirlo de otra manera: el conocimiento gramatical (entendido como el conocimiento de la estructura formal de la lengua) es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por tanto para la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa.

Por ello, en sus respuestas a la encuesta del apartado I la mayoría del profesorado consultado opina que "conocer el aparato formal de la lengua" y "enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos...) de la lengua" son objetivos que no tienen sentido en sí mismos si no se ponen al servicio de los fines esenciales de la educación lingüística: "comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz", "enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado", "saber construir un discurso coherente", "saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia", "mejorar el uso lingüístico (oral y escrito)"..., es decir, dominar las destrezas de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos que favorecen una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos de la comunicación humana.

Un ejemplo quizá nos ayude a entender esta idea. Imagínate a una alumna de cuarto curso de educación secundaria obligatoria de un instituto del centro urbano de una capital de provincia. Es una alumna "aplicada" que supera con éxito curso tras curso las evaluaciones y no tiene aparentemente problemas con su apren-

dizaje lingüístico. En la escuela aprendió a analizar las oraciones y hoy no tiene ninguna dificultad en los ejercicios de análisis sintáctico que el profesor del área le pone habitualmente como deber escolar en su cuaderno y en los exámenes. Sin embargo, esta alumna sí tiene dificultades para hablar en público cuando se le pide que exponga un trabajo o que argumente sus opiniones en un debate oral. Por otra parte, cuando escribe lo hace con corrección ortográfica pero con escasa coherencia y adecuación. Dicho de otra manera: sabe cosas sobre las palabras pero en determinadas situaciones comunicativas no sabe hacer cosas con las palabras. El conocimiento gramatical no le capacita de forma suficiente a la hora de resolver con acierto algunas tareas comunicativas (exponer en clase, argumentar una idea, escribir con coherencia y de una manera apropiada, etc.,...).

### 3. Competencia lingüística, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

Noam Chomsky (1957) acuñó hace ya cuatro décadas la noción de competencia lingüística para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea. Sin embargo, cuando se estudia el conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse lingüísticamente de una manera adecuada en los diversos contextos del intercambio comunicativo, algunos autores, como los ya citados Gumperz y Hymes (y, posteriormente, la inmensa mayoría de quienes investigan en el ámbito de la didáctica de las lenguas), advierten de los límites pedagógicos de la noción chomskiana de competencia lingüística ya que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión de oraciones (y el hecho de conocer el código de una lengua) no garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, otra serie de habilidades y de conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso no sólo correcto de una lengua sino también coherente y adecuado al contexto en que éste tiene lugar.

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.

Por ello, al aprender a hablar una lengua no sólo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos...), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (como subraya Chomsky) sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

En la LOGSE (1992), los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria estaban expresados en términos de capacidades expresivas y comprensivas que el alumnado ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. Este enfoque de la enseñanza de la lengua y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. El currículo lingüístico de la LOCE (2001), tan conservador en tantos aspectos, no cambió sin embargo de una manera significativa el enunciado de los objetivos del currículo de la LOGSE, quizá porque es difícil justificar una concepción de los objetivos de la educación lingüística que no ponga el acento en los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua.

Como se ha comentado unas líneas más arriba, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

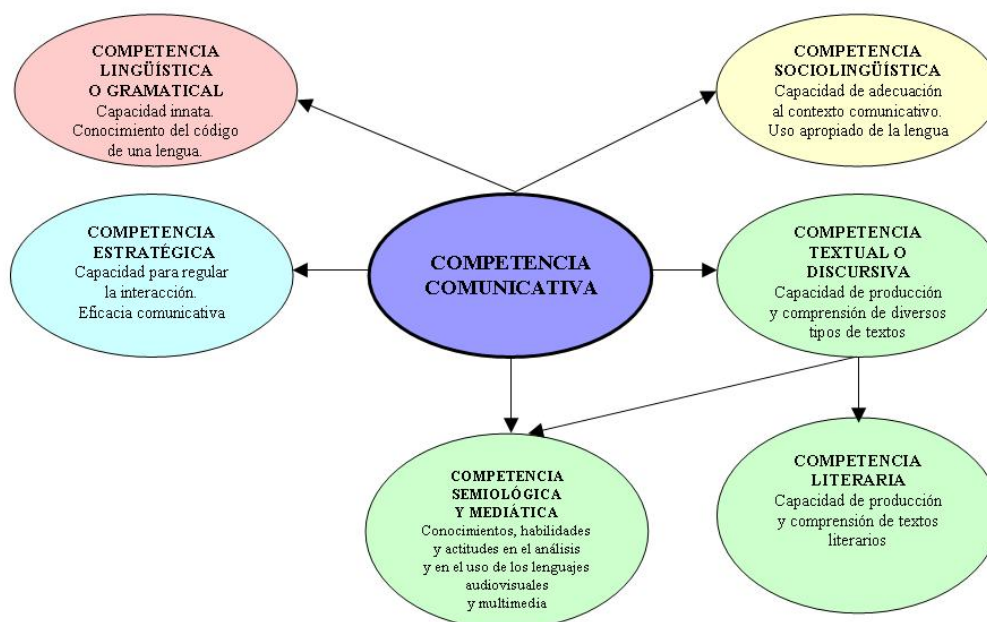


La competencia comunicativa está integrada por las siguientes (sub)competencias (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984):

- a) una **competencia lingüística o gramatical**, entendida a la vez como capacidad innata para adquirir y hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua;
- b) una **competencia sociolingüística**, referida al conocimiento de las normas sociolingüísticas y culturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico;
- c) una **competencia discursiva o textual**, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con cohesión y coherencia;
- d) y una **competencia estratégica**, que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia comunicativa de la interacción.

Cabría añadir a esta división en subcompetencias de la competencia comunicativa, efectuada hace ya algunos años en el ámbito de la didáctica de las lenguas, otras subcompetencias como la **competencia literaria** (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria) y la **competencia semiológica o mediática** (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet).

El cuadro I intenta reflejar gráficamente el complejo concepto de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984, Lomas, 1999).



Volvamos ahora de nuevo al apartado I y a la primera encuesta. En ella se ofrecían hasta cinco posibles respuestas:

Clasifica por orden de importancia los siguientes objetivos de la educación lingüística de los alumnos y de las alumnas:

- a. Conocer el sistema formal de la lengua.
- b. Saber construir un discurso coherente y adecuado.
- c. Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.

- d. Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
- e. Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

Como es obvio, algunas de estas respuestas tienen que ver con objetivos asociados a cada una de las subcompetencias (lingüística, estratégica, sociolingüística y discursiva o textual) comentadas en este apartado 3. Otra alude de una manera global a estas competencias y equivaldría a la idea global de competencia comunicativa. ¿Podrías relacionar cada uno de estos objetivos con cada una de las cuatro subcompetencias antes descritas y con el concepto de competencia comunicativa?

#### 4. ¿Qué competencias?

En relación con la pregunta con la que concluía el apartado 3 y con el fin de evaluar en qué medida las respuestas han sido las adecuadas, comentaremos a continuación con qué tipo de competencias se relacionan cada uno de los objetivos de la educación lingüística enunciados en el cuestionario del apartado 1.

a. "Conocer el sistema formal de la lengua" forma parte de la competencia lingüística o gramatical, es decir, del conocimiento del código de la lengua en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Es un objetivo tradicional de la enseñanza de la lengua y de ahí la presencia de contenidos fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos en los programas de enseñanza de lengua y, en consecuencia, en los libros de texto. El conocimiento gramatical favorece un uso correcto del lenguaje.

b. "Saber construir un discurso coherente y adecuado" forma parte de la competencia discursiva o textual, es decir, de los conocimientos y de las habilidades que se precisan para poder construir diferentes tipos de discurso con cohesión y con coherencia. La adecuación de los textos a la situación de comunicación es una competencia textual que se adquiere en la medida en que existe conciencia sociolingüística sobre el contexto comunicativo. El conocimiento textual favorece un uso coherente del lenguaje.

c. "Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia" forma parte de la competencia estratégica, es decir, del dominio de los recursos verbales y no verbales que podemos utilizar tanto para adecuarnos a las expectativas del destinatario como para resolver las dificultades a lo largo del intercambio comunicativo (desde algunos malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código). El conocimiento estratégico favorece un uso eficaz del lenguaje.

d. "Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas" forma parte de la competencia sociolingüística, es decir, del conocimiento de los factores sociolingüísticos y culturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística favorece la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación. El conocimiento sociolingüístico favorece un uso apropiado del lenguaje.

e. "Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz" no es otra cosa que tener un grado aceptable de competencia comunicativa ya que tal competencia sólo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección) y sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas (eficacia).

#### 5. La educación literaria

Acabamos de argumentar que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y pedagogos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria y en el bachillerato.

De igual manera, existe un cierto acuerdo entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria en las aulas de la enseñanza obligatoria: la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y

de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria. Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre cómo acercar a los adolescentes y a los jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria. Cualquiera que haya enseñando literatura en la enseñanza secundaria es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender la educación literaria que se traducen en maneras distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en maneras diversas de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes.

Desde el eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el ensayo de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado e intenta contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. De ahí esa innegable variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que reflejan la voluntad del profesorado de acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos selectos y cada vez más interesados en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares (como las series televisivas y los anuncios publicitarios), de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de ordenador y las series televisivas) y de otros canales como Internet.

Con el fin de indagar sobre opiniones sobre la educación literaria y sobre maneras de entender las clases de literatura, responde por favor a estas preguntas. De igual manera que ocurría con la encuesta sobre los objetivos de la educación lingüística, es posible estar a la vez de acuerdo con varias respuestas porque unas no excluyen necesariamente a las otras. De todas maneras, un mayor acuerdo con unas u otras respuestas ayuda a clarificar las ideas y los énfasis en las tareas docentes.

**1. El objetivo esencial de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria es**

- a. asegurar el conocimiento del patrimonio literario legado por la historia literaria y, por tanto, el conocimiento de las obras y de los autores más importantes de la literatura.
- b. fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio de las obras literarias y del uso creativo del lenguaje, por lo que enseñar historia literaria no es el único ni en ocasiones el más adecuado camino
- c. instruir a los alumnos y a las alumnas en el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante y del ejercicio del comentario lingüístico de los textos literarios ya que sólo de esta manera es posible descubrir el modo en que aparece la función poética del lenguaje y contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y de las competencias lectoras que caracterizan la competencia literaria de las personas.

**2. La selección de los textos literarios**

- a. debe realizarse teniendo en cuenta el prestigio cultural de los textos acuñados en las historias de la literatura, con un especial énfasis en los autores clásicos ya que por algo han adquirido un estatuto canónico y no están sujetos a modas ni a opiniones divergentes sobre su calidad artística
- b. debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del horizonte de expectativas de adolescentes y jóvenes y de sus competencias y hábitos culturales (textos de la literatura juvenil y de aventuras...) con el fin de hacer posible que de una manera gradual entren en contacto con otros textos literarios de una mayor complejidad (obras de la literatura clásica y contemporánea...).
- c. debe tener sobre todo en cuenta el deseo de los alumnos y de las alumnas por lo que se les debe dejar leer cualquier cosa ya que lo importante es que lean y que lo que lean les guste.

**3. El modo más adecuado de que los alumnos y las alumnas lean literatura es**

- a. establecer libros de lectura obligatoria comunes a todo el alumnado porque así no se discrimina a nadie y es más fácil controlar sus lecturas a través de trabajos sobre cada obra y de preguntas en el examen
- b. acercar la literatura a adolescentes y jóvenes a través de textos adecuados. En este sentido, el tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de otras literaturas, como la denominada literatura juvenil o de

aventuras, puede favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimular su interés por la lectura

c. comentar textos literarios en clase con una pauta de análisis que les permita profundizar en las formas literarias porque sólo de esta manera pueden comprender el texto y por tanto apreciar la literatura.

#### 4. El modo más adecuado de contribuir al aprendizaje literario del alumnado es

a. estudiar las obras y autores consagrados de la historia de la literatura ya que sin ese conocimiento no hay tal aprendizaje. La organización diacrónica de los contenidos literarios facilita el aprendizaje porque permite organizar esos conocimientos en un eje histórico y adquirir conciencia de la importancia del contexto cultural en cada movimiento literario.

b. conjugar el estudio de algunos autores consagrados con la lectura de algunos fragmentos sueltos y de obras adecuadas a las características de cada alumno y de cada alumna. Esto último implica sugerir lecturas diferentes a alumnos y alumnas que son diversos en sus gustos, aptitud académica y motivación. Para ello es conveniente disponer de una biblioteca de aula adecuada e iniciar a los alumnos y a las alumnas en el aprendizaje de la escritura literaria (en el escribir a la manera de, como en la antigua tradición retórica) con el fin de acercarles a los técnicas expresivas de la creación literaria.

c. evitar organizar la secuencia de contenidos en torno al eje histórico y organizar esos contenidos en torno a los géneros literarios con el fin de analizar los diferentes modos de organizar la expresión literaria. De esta manera estudiarían los mismos textos y autores pero de una manera menos rígida (así, por ejemplo, cuando se estudie la narración, es posible comenzar por García Márquez o Camilo José Cela para luego continuar con Galdós y Clarín y concluir con la picaresca y la épica castellana).

Si este ejercicio se hiciera en grupo es probable que hubiera divergencias en las respuestas y por tanto en los énfasis que cada profesor o profesora pone en unos u otros objetivos, en unas u otras actividades, en unos u otros textos. Esas divergencias tienen bastante que ver con el modo en que se han entendido los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo. Si analizamos de forma breve la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas (véase el cuadro 2):

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media- Siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Texto clásico	Comentario, imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XIX- Siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y lectura de fragmentos	Romanticismo Positivismo
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto	Métodos de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentario de textos	Poética formalista Estructuralismo Estilística
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómic, anuncios, películas.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva....

1.- Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las minorías ilustradas se orienta a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico de discurso oral y escrito y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de estos grupos sociales. En este contexto la retórica, en su calidad de arte del discurso, educaba en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

2.- El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad. El romanticismo y el positivismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano de la vida cotidiana de los pueblos y de las ideologías emergentes de las nuevas nacionalidades. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta entonces a la creación de la conciencia nacional y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país.

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos cualquier manual de enseñanzas medias de las décadas de los setenta y de los ochenta (e incluso algunos libros de texto de la actual educación secundaria obligatoria y del actual bachillerato) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hitos de nuestra historia literaria y se orienta al aprendizaje de los conceptos y de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura castellana hasta hoy, a la lectura de algunos fragmentos sueltos y de algún texto "clásico" y a ejercicios de comentarios de textos un tanto estereotipados.

3.- A partir de la década de los sesenta del siglo XX, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras y los autores canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre obras y autores de la historia literaria por un mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario.

El análisis científico de los textos se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras literarias y el modo en que aparece en ellas la función poética del lenguaje. De esta manera, el comentario de textos se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria en la idea de que sólo mediante el análisis científico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos acaba siendo a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4.- En los años ochenta la educación literaria no se concibe ya tan sólo como la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de complejas metodologías de análisis y comentario de los textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística ha traído consigo en el ámbito de la educación literaria (y especialmente en la enseñanza primaria) un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo

mo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir desde la educación a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se subraya el hecho de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado. La educación literaria debe enseñar en consecuencia a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Por otra parte, y a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir a la manera de, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes los últimos enfoques de la educación literaria. Los talleres literarios aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. La adquisición de técnicas y de estrategias para una escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria. Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (ejercicios de estilo con el fin de cambiar el punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento...), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales.

Si consultas ahora las respuestas a las cuatro preguntas con que se iniciaba este apartado 5 y las cotejas con el cuadro 2 y con los comentarios al citado cuadro 2 que se enuncian en los párrafos anteriores, comprobarás el estrecho vínculo entre las ideas y las prácticas de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y las maneras diversas en que se ha entendido la educación literaria a lo largo del tiempo.

## 6. Orientaciones para la educación literaria en las aulas

¿Cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes ante el texto literario que favorecen la adquisición y la mejora de la competencia literaria de las personas? Aún es pronto para contestar con claridad a este difícil interrogante porque la educación literaria sigue siendo aún el escenario de mil y una tentativas, ensayos e incertidumbres. En cualquier caso, sí es posible enunciar algunas líneas de actuación (véase en este sentido Colomer, 1995 y Lomas, 1999) en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas:

⇒ Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una "comunidad de lectores" que concibe la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido.

⇒ Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión de su significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado. No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad le confiriera una mayor cualidad estética al texto. Por el contrario, en la selección de los textos literarios es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna.

⇒ Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar con detenimiento un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta

las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y del mundo enunciado en cada tipo específico de texto literario.

⇒ Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

⇒ Es obvio que la educación literaria debe poner el acento en facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia literaria. Sin embargo, este objetivo esencial de la educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cine, del cómic y de la publicidad) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía algunas formas del decir y algunos efectos estéticos. De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos cuyos usos y formas evocan una cierta intención literaria. No en vano algunas manifestaciones del cómic, del cine, de la canción y de la publicidad usan y abusan de los estereotipos de lo literario en su afán de estimular cierto disfrute estético y en su obsesión por gozar en nuestras sociedades de un cierto prestigio cultural y artístico.

⇒ Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula poesía a la manera de (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. Los talleres de escritura literaria aparecen en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas.

## 7. Referencias bibliográficas

- ❖ CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- ❖ CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, números 17 y 18. Gijón, 1996.
- ❖ CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.
- ❖ COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4. Graó. Barcelona.
- ❖ COLOMER, T. (1996): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- ❖ HYMES, D. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier.
- ❖ LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós. Barcelona.

**ción** lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite



## UNIDAD I.I: Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)

### IDEAS PREVIAS

#### 1 Ideas previas

Cada profesor y cada profesora tienen un conjunto de conocimientos, teorías, habilidades y experiencias que condicionan su manera de enseñar lengua y literatura en las aulas. Con el fin de evaluar esos conocimientos y esas ideas sobre la educación lingüística y literaria en el inicio de esta actividad de formación sobre la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, califica de 1 a 5 cada uno de los 25 enunciados que aparecen a continuación según estés o no de acuerdo con lo enunciado. La puntuación irá por tanto desde el 1 (absolutamente en desacuerdo) hasta el 5 (absolutamente de acuerdo). Si no dispones de suficientes conocimientos o elementos de juicio, se pueden dejar en blanco algunas respuestas.

**1 (absolutamente en desacuerdo) 2 (bastante en desacuerdo) 3 (algo de acuerdo) 4 (bastante de acuerdo) 5 (absolutamente de acuerdo)**

1.- El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es que los alumnos y las alumnas conozcan la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico de su lengua.

**1 2 3 4 5**

2.- El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es mejorar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado.

**1 2 3 4 5**

3.- Los objetivos de la educación lingüística y literaria deben referirse a las *capacidades* comunicativas que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes lingüísticos y literarios realizados con el apoyo didáctico del profesorado.

**1 2 3 4 5**

4.- Los objetivos de la educación lingüística y literaria expresan las metas específicas –debidamente prefijadas– que cada alumno y cada alumna deben alcanzar con el conocimiento de los contenidos del área.

**1 2 3 4 5**

5.- Los contenidos de la educación lingüística y literaria son los conceptos esenciales de la lingüística y las obras y los autores consagrados de la historia de la literatura.

**1 2 3 4 5**

6.- Los contenidos de la educación lingüística y literaria no sólo incluyen *conceptos* lingüísticos y hechos literarios sino también *habilidades* expresivas y comprensivas y *actitudes* ante las lenguas y sus usos.

**I 2 3 4 5**

7.- Los contenidos deben adecuarse al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y de las alumnas, así como partir de sus conocimientos previos, de su competencia académica y de sus experiencias de aprendizaje (escolar y extraescolar) anteriores.

**I 2 3 4 5**

8.- La lengua oral no ha sido objeto en la clase de lengua de un tratamiento didáctico continuo, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita o el texto literario.

**I 2 3 4 5**

9.- La lengua oral no debe ser objeto de un tratamiento didáctico preferente en la clase de lengua porque no hay tiempo para ello y además los alumnos no tienen ningún interés en hablar bien.

**I 2 3 4 5**

10.- Aunque la adquisición de las habilidades orales está ligada a contextos no sólo escolares (como la familia y el contexto sociocultural del alumno), una enseñanza sistemática de la lengua oral en las escuelas e institutos puede contribuir al desarrollo gradual de competencias específicas en el uso oral.

**I 2 3 4 5**

11.- Para enseñar basta con saber la asignatura, es decir, con conocer los conceptos de la lingüística y de la historia literaria que se aprenden en las facultades de Filología

**I 2 3 4 5**

12.- La mayoría del profesorado de lenguas y de literatura que enseña en la educación secundaria posee una formación lingüística de orientación gramatical y estructural. Sin embargo, apenas conoce las aportaciones de las ciencias del lenguaje que se ocupan del estudio del uso lingüístico de las personas en los contextos reales del intercambio comunicativo.

**I 2 3 4 5**

13.- El contenido esencial de la educación lingüística y literaria debe ser la gramática porque sólo el conocimiento gramatical permite mejorar el uso de la lengua.

**I 2 3 4 5**

14.- La gramática no es un fin en sí misma sino un instrumento al servicio de la mejora de las habilidades lingüísticas (tanto orales como escritas) de los alumnos y de las alumnas.

**I 2 3 4 5**

15.- Enseñar literatura es enseñar la historia de la literatura ya que ese conocimiento es esencial para el bagaje cultural de los alumnos y de las alumnas.

**I 2 3 4 5**

16.- El acceso a la educación secundaria obligatoria de alumnas y alumnos de diverso origen sociocultural, diversas capacidades y diversas actitudes, el influjo de otras formas de comunicación y de los mensajes de la denominada "cultura de masas" (televisión, cine, cómics, publicidad...) y el cambio en los hábitos culturales de la adolescencia y de la juventud en nuestras sociedades aconsejan revisar el modo en que hasta ahora se ha enseñado la literatura.

**I 2 3 4 5**

17.- El lenguaje de los medios de comunicación de masas, del cine, del cómic, de la publicidad y de Internet no debe ser objeto de estudio en el aula de lengua y literatura por su escasa calidad artística y porque utilizan procedimientos no lingüísticos como las imágenes o la música.

**I 2 3 4 5**

18.- Una educación orientada a la formación integral de las personas y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado no puede ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación de masas y debe ofrecer herramientas de análisis que hagan posible una lectura crítica de esos mensajes.

**I 2 3 4 5**

19.- Los componentes de la programación didáctica son los contenidos de la materia

**I 2 3 4 5**

20.- Los componentes de la programación didáctica son los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación.

**I 2 3 4 5**

21.- Las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica docente en el que se concretan los objetivos y los contenidos del área.

**I 2 3 4 5**

22.- La función de la evaluación es saber cuánto ha estudiado cada alumno y por tanto calificar con una nota su rendimiento académico.

**I 2 3 4 5**

23.- La función de la evaluación es no sólo valorar el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas sino también aportar información sobre el diseño y la aplicación del programa de enseñanza.

**I 2 3 4 5**

24.- El papel de los materiales didácticos es secundario. Da igual que se utilicen unos u otros porque lo importante es el profesor.

**1 2 3 4 5**

25.- La función de los materiales didácticos es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza. Sin embargo, cada material didáctico responde a una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje y a una determinada forma de entender la educación lingüística y literaria. De ahí la importancia de una selección consciente y adecuada (y de un uso crítico) de los materiales didácticos que van a utilizarse.

**1 2 3 4 5**

**② Evaluación de las ideas previas y de los aprendizajes de la actividad de formación**

Teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos a lo largo de esta actividad de formación, califica nuevamente de 1 a 5 cada uno de los 25 enunciados anteriores según estés de acuerdo o no con lo enunciado y compara el resultado con lo que opinaste al principio de la misma.

## UNIDAD 1.2:

### Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua

Luis González Nieto \*

1. **Ciencia y enseñanza**
2. **La elaboración de una didáctica**
3. **Los modelos de las ciencias del lenguaje**
4. **De la lingüística a la pragmática**
  - 4.1. Los cambios en la semántica léxica
  - 4.2. Sintaxis, semántica y pragmática
5. **La diversidad sociolingüística**
  - 5.1. Unidad y variación
  - 5.2. Ámbitos y registros
6. **La lingüística del texto**
  - 6.1. El texto como unidad de comunicación
  - 6.2. Coherencia y cohesión
  - 6.3. Comprensión y planificación
  - 6.4. Tipos de texto y dominio del discurso
7. **Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**
8. **Bibliografía**

\* Luis González Nieto es catedrático de Lengua y Literatura del Instituto *Tirso de Molina*, de Madrid, y profesor asociado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua

Luis González Nieto

## I. Ciencia y enseñanza

En la transmisión del conocimiento escolar se hace necesario establecer una diferencia entre los conocimientos propiamente dichos y la forma de transmitirlos; es decir, entre un campo de saber o una ciencia básica y su didáctica. Ambos aspectos están íntimamente unidos pero son cosas diferentes, aunque a veces se confundan y a menudo no se presta suficiente atención a los problemas de transmisión. El propio término *didáctica* no tiene buena acogida entre el profesorado de los niveles medios y superiores.

Conocer un acontecimiento histórico o comprender un principio físico o matemático no equivale a entender su formulación verbal o algorítmica; esa formulación no será captada de la misma manera por un especialista en la materia, por un alumno que cursa estudios universitarios o por un adolescente al que se le presenta por primera vez en las aulas de secundaria. Por otra parte, al definir el aprendizaje que se quiere alcanzar y al decidir las actividades que se deben realizar, se están tomando, consciente o inconscientemente, opciones acerca de lo que debe ser enseñando y aprendido, lo que supone partir de unas determinadas concepciones del saber y de la enseñanza. Esto es evidente cuando las administraciones promulgan unos currículos y unos programas cuyos contenidos se justifican por unos fines y objetivos pedagógicos. Pero lo mismo sucede en cada aula, en la que cada profesor, lo reconozca o no, actúa conforme a su propia concepción del área de conocimiento y de los fines sociales de la enseñanza. De hecho las convicciones los hábitos académicos de los docentes tienen más influencia en los procesos de enseñanza que las normas legales.

En el campo del lenguaje existe un consenso bastante general acerca de que el objetivo fundamental de la enseñanza en los niveles anteriores a la universidad es el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de alumnos y alumnas; es decir, conseguir que adquieran un buen conocimiento de la lengua como usuarios. Pero el problema metodológico está en el papel que deben desempeñar en las aulas los conocimientos *teóricos* acerca de la lengua; concretamente, lo que suele entenderse por conocimientos *gramaticales*. Con frecuencia se invoca la famosa afirmación de Américo Castro (1924) acerca de la inutilidad de la gramática: “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a andar en bicicleta”. También, las observaciones de Salvador Fernández Ramírez (1941), para quien el estudio de la lengua y el de la gramática son dos cosas diferentes.

Tanto Américo Castro como Salvador Fernández, a quienes han seguido otros muchos (Gili Gaya, Seco, Lázaro,...), coinciden, por lo tanto, en diferenciar entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática. Pero pocas veces se recuerda que el propio Castro propone la incorporación de algunos conocimientos sobre la historia de la lengua, que pueden ser útiles a los alumnos para comprender determinados usos y significados. Y Fernández Ramírez no niega en absoluto la conveniencia de unos conocimientos gramaticales que expliquen cómo están organizadas las lenguas, como se explica la estructura del átomo, siempre que sean algo netamente diferenciado de la “enseñanza del lenguaje”. Y es que, como observa Narbona (1987), no se puede ignorar la correlación existente entre las concepciones teóricas de los estudios lingüísticos y los enfoques de la enseñanza; el modelo histórico de la lingüística era el predominante en los años en que escribe Castro; cuando lo hace Fernández Ramírez, se está extendiendo una concepción científica y autónoma de la gramática descriptiva, como algo muy diferente de la gramática tradicional y normativa.

Así pues, es importante que los profesores tengan en cuenta las distintas perspectivas de la teoría sobre los fenómenos lingüísticos, preguntándose lo que pueden aportar para la formulación de los objetivos y la

metodología de la enseñanza. Sobre ello se volverá, después de delimitar las relaciones entre el área de los estudios lingüísticos y la enseñanza de la lengua.

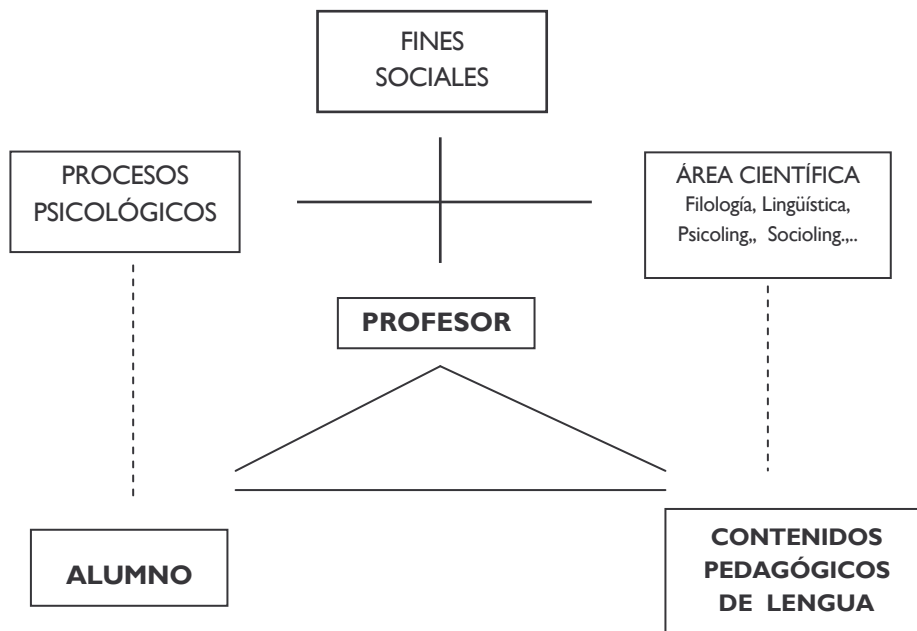
## 2. La elaboración de una didáctica

La enseñanza, como ya observaba hace tiempo Piaget (1969), siempre ha de tener en cuenta tres tipos de problemas: la determinación de los *fin*es, las ramas del conocimiento necesarias para alcanzarlos y la adecuación de los métodos al *desarrollo mental* de los alumnos.

De la enseñanza de la lengua se han ocupado la Didáctica de la Lengua y Literatura y la Lingüística Aplicada. Aunque la segunda corresponde más a la tradición sajona y se ha desarrollado sobre todo en la enseñanza de segundas lenguas, ambas coinciden en estos momentos en planteamientos muy similares<sup>1</sup>. Valgan como ejemplo estas palabras de Bronckart (1985) en las que se observa también la referencia a los fines y al desarrollo psíquico de los alumnos:

“En la práctica, la didáctica apunta de hecho a la "toma de conciencia" de las finalidades de la enseñanza de la lengua materna y se propone como objetivo general reducir la brecha existente entre esa realidad escolar y las finalidades ideales de los textos oficiales. En función de ese objetivo, la didáctica se crea instrumentos de acción, recurriendo, cuando ello se revela necesario, a las ciencias del lenguaje y a la psicología del desarrollo.”

De acuerdo con ello, el papel del profesor podría representarse en un esquema como el siguiente:



El profesor actúa como un mediador entre los alumnos y el saber organizado culturalmente en disciplinas o asignaturas; en nuestro caso, la filología o la lingüística, pero también la psicolingüística o la sociolingüística. Su tarea consiste en “transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicamente adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente” (V. Coll 1987). Esto le obliga a preguntarse para qué enseña su materia, cómo la aprenden los alumnos y qué conocimientos son o no relevantes para ello. En el caso de la lengua, si se acepta que el fin es desarrollar las capacidades lingüísticas, habrá que decidir qué conocimientos gramaticales, textuales o discursivos son útiles o necesarios para desarrollar esas capacidades, cómo deben ofrecerse a los alumnos, qué actividades conviene que estos realicen; también, el momento y la profundidad con que los contenidos deben presentarse.

<sup>1</sup> Muchas ideas de las contenidas en estas páginas tienen un desarrollo más extenso en González Nieto 2001. Para lo referente a la Lingüística Aplicada y a la Didáctica de la Lengua, ver 1.3.



Por otra parte, la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis del discurso ofrecen algunas explicaciones sobre el desarrollo lingüístico y la interacción verbal que tienen gran importancia para la psicología y sociología educativas y, consecuentemente, para la didáctica. Es decir, el campo científico de la lengua hoy no puede entenderse en el sentido estricto de la "lingüística", sino que debe tener en cuenta las aportaciones de la filosofía del lenguaje, la psicolingüística y la sociolingüística, que han modificado el propio modelo teórico y ofrecen interesantes aportaciones tanto para la determinación de los saberes lingüísticos del alumnado como para las dimensiones psicosociales y metodológicas de su enseñanza.

Es lo que ya hace años expresaba M.A.K. Halliday (1978):

"Muchos de los que hemos trabajado en proyectos de investigación y desarrollo ligados a la enseñanza del inglés como lengua materna estamos convencidos, pese a la aseveración de Engelmann de que "la teoría lingüística no contiene un solo principio que sea necesario en una situación de enseñanza", de que una *combinación de ideas tomadas de la lingüística, la psicología y la sociología, entre sí y con la experiencia profesional del profesor*, puede revitalizar y está revitalizando el proceso educativo en los puntos en que es más necesario... Dichas materias no son ramas de la teoría educativa y sería ingenuo esperar que todo lo que un lingüista, un psicólogo o un sociólogo, tenga que decir encierre algún mensaje para un profesor de lengua. No obstante, el desarrollo de una teoría sociolingüística general o sociología del lenguaje, es indirecta pero inequívocamente, de importancia fundamental para el maestro"

Más recientemente, Anna Camps (1993), después de enumerar la convergencia de intereses entre psicología, sociología y lingüística, subraya su importancia para la didáctica:

"La importancia del *análisis del discurso* en los estudios lingüísticos y también en los psicológicos, que puede ser instrumento básico en la investigación didáctica... En este campo, la convergencia va más allá de su consideración como instrumento de análisis... y la hallamos en los fundamentos teóricos de algunas de las aproximaciones. Uno de los ejemplos más significativos se refiere a *la consideración del lenguaje... como producto social* que plantea Vigotsky, que puede completarse con Bakhtin desde el punto de vista literario y la de Ducrot desde una visión lingüística. Derivado, en gran parte, de las líneas anteriores, *el contexto* es... objeto de investigación desde distintos campos científicos".

Así pues, en la actualidad se puede hablar de una "lingüística educativa", como la denomina el propio Halliday, que se relaciona con la reciente recuperación de los tempranos trabajos de Vigotsky (1934) sobre la adquisición del lenguaje y del pensamiento o con las preocupaciones de Bernstein (1971) sobre la repercusión de los factores sociolingüísticos en la enseñanza (v. Stubbs 1984, Wells 1986, Edwards y Mercer 1987).

### 3. Los modelos de las ciencias del lenguaje

En el campo de estudio del lenguaje y de las lenguas se han ofrecido diferentes modelos a lo largo de la historia y muy especialmente en los últimos tiempos.

Hasta el siglo XIX, los estudios de la lengua y la literatura siempre estuvieron relacionados con la lógica, con la literatura y con la enseñanza. La *Retórica* y la *Gramática*, "artes del buen hablar y del buen comportamiento", han actuado desde la Antigüedad como modelo de referencia y como metodología de la enseñanza; su planteamiento de las tres fases *-inventio, dispositio y elocutio-* de la elaboración de los textos tenía por objeto proporcionar pautas tanto para el análisis como para la producción del discurso; el papel de la gramática, junto con el de las *figurae*, consistía en proporcionar pautas para una buena *elocutio*. A partir del Renacimiento, las gramáticas fueron adquiriendo un carácter más autónomo y mayores pretensiones de rigor teórico, siempre sobre una base lógica, racionalista y vinculada a la psicología.

Es en el siglo XIX cuando los estudios lingüísticos comienzan a plantearse como una ciencia autónoma, a partir del momento en que los *comparatistas* empiezan a describir ciertas regularidades y semejanzas de las lenguas y, sobre todo, cuando los *neogramáticos* desarrollan un método histórico-positivista que ha permitido describir de forma rigurosa la historia de muchas lenguas –su evolución fonética, morfológica y léxica– y establecer parentescos entre lenguas; también han contribuido a desarrollar los estudios de *geografía lingüística* y *dialectología*.

En las primeras décadas del siglo XX aparecen los diversos *estructuralismos* norteamericanos y europeos que, por encima de sus diferencias, coinciden en su carácter sincrónico, frente al historicismo de los neogramáticos, y en sus postulados de autonomía o "inmanencia" frente a la lógica o la psicología. El estructuralismo establece una oposición tajante entre sistema y uso –entre lengua (*langue*) y habla (*parole*) en la terminología de Saussure– y postula como su centro de interés exclusivo el de la lengua concebida como un sistema social; los usos individuales de los hablantes sólo interesan como material de trabajo del lingüista. De acuerdo con ello, la tarea del lingüista consiste en la descripción sincrónica, formal y sistemática de la *lengua*, concebida como una estructura de sistemas –fónico, morfológico, léxico... – interrelacionados. La gramática generativa que aparece en los sesenta es en gran medida, y a pesar de las polémicas del momento<sup>2</sup>, una nueva versión del modelo estructural, con su distinción entre competencia lingüística (*competence*) y actuación (*performance*) y su atención, también excluyente, a la competencia. Las principales novedades teóricas que aporta están en su atención a las relaciones entre significado léxico y sintaxis –gramaticalidad y aceptabilidad de la frase– y en la vinculación de la lingüística a la psicología, lo que despertó el interés de los estudiosos de la psicología del lenguaje y del conocimiento.

Por fin, en el último tercio del siglo XX los estudios lingüísticos han trascendido el estudio de la lengua como sistema y el nivel sintáctico de la oración, para atender a la actividad comunicativa de los hablantes, al texto, al discurso y al contexto; con ello han ido adquiriendo un carácter marcadamente interdisciplinar.

A partir de los años sesenta, Benveniste entre otros sienta las bases para distinguir entre una *lingüística de la lengua* y una *lingüística del discurso*, cuya frontera está en la *frase* o enunciado, al tiempo que se señala el carácter complementario de ambas:

"... con la frase se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso. Son por cierto dos universos diferentes, pese a que abarquen la misma realidad, y dan origen a *dos lingüísticas diferentes, aunque se crucen a cada paso*" (Benveniste 1966).

En una línea similar se pronunciaba Lyons 1977, al distinguir entre una lingüística de la lengua que se ocupa de las *oraciones del sistema* y una lingüística del discurso, que se ocupa de las oraciones o *enunciados del texto*.

En el seno de la lingüística se fue tomando conciencia de que la descripción de ciertos fenómenos sólo se podía realizar sobre unidades más amplias que la oración, y de que había que incluir los *fenómenos de la enunciación* –del acto de enunciar un mensaje–, que deja sus marcas en el enunciado –personas gramaticales, marcas temporales, modales, deícticos,...–. Es así como se plantea, por una parte, la necesidad de una *gramática del texto* y, por otro, de una lingüística del discurso –*análisis del discurso* o *pragmática lingüística*–, como análisis de los usos de los hablantes.

Los cambios que se fueron produciendo se debían en parte a una evolución, o una transformación interna, del modelo estructural, pero también a la convergencia, ya señalada, de la filosofía, la psicología y la sociología en su atención a cuestiones de la comunicación y la lengua. Las preocupaciones de los lingüistas convergen con los análisis de la filosofía del lenguaje sobre el significado y más concretamente con la teoría de los *actos de habla* (Austin 1962, Searle 1969), que establecía la diferencia entre significado lingüístico o *locutivo* e intencional o *ilocutivo* (Todorov 1970). En este sentido, existen enunciados o actos de habla en los que ambos significados coinciden –por ejemplo, cuando afirmo que *tengo mucha fiebre* con el único objeto de informar de que estoy enfermo–; pero otras muchas veces no, como es el caso de los *actos de habla indirectos* en los que diciendo una cosa, se quiere decir otra. Así, *tengo mucha fiebre* puede ser una invitación a disculpar mi falta de atención; cuando en una comida pregunto a alguien *¿puedes acercarme la sal?* (*locución*), mi pregunta vale por un ruego cortés (*ilocución*).

---

<sup>2</sup> Las principales diferencias están en la concepción individual de la *competence* –capacidad del hablante para generar enunciados– frente al carácter social de la *langue* de Saussure, en el postulado del *innatismo* – el carácter innato de la facultad del lenguaje en la especie humana– que hoy nadie discute, y en la distinción de una estructura profunda y una estructura superficial en las lenguas.

## 4. De la lingüística a la pragmática

### 4.1. Los cambios en la semántica léxica

La teoría de los actos de habla hace que los lingüistas se replanteen el propio concepto de significado, que ha ido evolucionando desde una concepción “microlingüística”, basada en el significado léxico más la sintaxis, hacia los planteamientos de la pragmática y la semántica social<sup>3</sup>:

“La semántica microlingüística... trata en primer lugar del significado descriptivo. La lengua, sin embargo, no es un mero instrumento para transportar información factual, sino que sirve asimismo para una diversidad de funciones sociales y expresivas... Ninguna teoría semántica satisfactoria y comprehensiva puede permitirse la omisión del significado social y expresivo, ya que debe apoyarse plenamente en la noción de adecuación contextual. Y si se sostiene que ésta entra en el ámbito de la sociolingüística o de la estilística, entonces al menos esta parte de la sociolingüística o de la estilística debe incluirse en la semántica lingüística.” (Lyons 1977; véase también Lyons 1981)

La lingüística estructural había elaborado una teoría de los *campos* basada en la existencia de unos rasgos semánticos, a la manera de los rasgos distintivos de los fonemas, el significado léxico se analizaba como un módulo o componente autónomo del sistema lingüístico. La gramática generativa había hecho algo similar con sus intentos de describir el significado léxico mediante los diagramas de flujo de unos rasgos léxicos –*humano, animado, inanimado, contable,...* –. Pero la teoría de los rasgos, como haces de significados mínimos estables de las palabras, y la concepción modular del léxico como un conjunto de piezas que se insertaban en unos esquemas sintácticos conforme a unos criterios de compatibilidad semántica, comienzan a ser revisados desde la semántica cognitiva y desde los planteamientos de la pragmática lingüística.

La semántica cognitiva destaca, por una parte, la importancia de la *descripción semántica de la situación* (Hörmann 1976); por otra, sugiere la posibilidad de que los significados se adquieran por medio de *prototipos* (Kleiber 1990). También se elabora una teoría de *marcos* y *guiones* como elementos organizadores del significado (Schank y Abelson 1977; también en Brown y Yule 1983).

Ante todo, la base de la mutua comprensión no parte del significado lingüístico de las palabras, sino de una interpretación común de la situación por los interlocutores; y en la vida social no se produce un número infinito de situaciones, sino unas situaciones tipo o “situaciones convencionales” (*situation convention*) que los participantes comparten o creen compartir. Es así como preguntas del tipo “¿Puedes + verbos de acción” (*¿puedes acercarme la sal?*) o como “¿Qué clase de persona, gente...?” serían “reconocidas-en-situación” como convenciones alternativas, respectivamente, de una petición o de una protesta. Son muchos los ejemplos convincentes aducidos por Hörmann y otros muchos de que *la comprensión se origina en la descripción semántica de la situación y de que el enunciado verbal es interpretado en función de ella*.

El planteamiento anterior tiene claras coincidencias con la teoría de los actos de habla, al observar que el significado literal de un enunciado sólo es debidamente interpretado a la luz de las circunstancias de la situación en que se produce, que pueden darle un significado discursivo diferente al literal.

La psicología cognitiva sugiere además que el aprendizaje de los significados se adquiere a partir de *prototipos* o *estereotipos* de las entidades y fenómenos naturales y sociales, más que como una red exhaustiva de rasgos; esto supone que un significado como “pájaro” posiblemente se conforma mejor con un tipo de pájaros como *gorrión* o *paloma* que con otros como *gallina* o *avestruz*, es decir, que seguramente hay zonas de significados netas y claras y zonas más borrosas y ambiguas y los prototipos se van modificando con el uso en distintas situaciones.

De la colaboración entre psicólogos, lingüistas e informáticos ha surgido también una teoría funcional del significado concurrente con los postulados anteriores y con los enfoques más recientes de la sintaxis (v. *infra*). Según ella (Schank y Abelson 1977), cualquier significado puede ser reducido a unos *actos primitivos* –del tipo “transferencia de una relación abstracta”, “transferencia de localización de un objeto”, “aplicación de fuerza

<sup>3</sup> Es cuando menos sorprendente que todavía se recoja en algunos manuales escolares una identificación excluyente entre léxico y semántica hablando, por ejemplo, de un *nivel léxico-semántico*, como si no hubiera una semántica de la sintaxis y del discurso.

sobre un objeto", "construcción de información a partir de información anterior", etc. —, que actúan como esquemas o conceptualizaciones básicas, marcos o planes, de todos los significados posibles de acciones y estados. Es decir, los significados de una palabra no se procesan de forma aislada, sino en relación con uno de esos actos primitivos, que actúan como *guiones* o *planes* de la comprensión.

Asimismo se ha mostrado la importancia cognitiva de los *esquemas de la actividad social* en general y de ciertas actividades o experiencias sociales concretas —la realización de viajes, la asistencia a espectáculos, a restaurantes,... — que actúan como *marcos de experiencia* —el viaje, el espectáculo, el restaurante— para la comprensión del significado en cada contexto, y permiten presuposiciones e inferencias de muchas cuestiones implícitas en los enunciados y en los textos que, de otra manera, serían incomprensibles (Brown y Yule 1983). Así, una secuencia como "Tomé el tren en Madrid muy temprano; el billete me costó muy caro y casi no quedaban asientos libres", pondría en actividad todos mis conocimientos sobre el marco "viaje en tren", lo que me permite situar todos los significados en ese marco y reconocer posibles huecos (implícitos) de la información (en este caso, saber que hay que hacer un equipaje, ir a una estación, comprar un billete,...).

Las aportaciones anteriores tienen indudable importancia para la enseñanza. Frente a la visión que proporciona una perspectiva estructural clásica en que lo *primero* parece ser el significado estable de las palabras —su significado referencial y denotativo— y *después*, los sentidos contextualizados y las connotaciones, más bien parece suceder exactamente al revés, pues en la adquisición del lenguaje —y, sin duda, en la enseñanza—, los niños comprenden primero la situación, el *marco*, y en función de ello interpretan la señal lingüística; eso quiere decir que los hablantes no aprenden las estructuras sintácticas descontextualizadas, sino que aprenden a realizar actos de habla en el sentido de Austin y las expresiones adecuadas para ello; por eso, el trabajo escolar con discursos poco contextualizados supone una situación absolutamente artificial para muchos niños y adolescentes.

De lo expuesto se deduce también que cada hablante tiene su propia organización verbal de la experiencia, que en cierta medida comparte con los de su grupo social y cultural, pero no con todos los hablantes. Muchos problemas de comprensión tienen que ver, por un lado, con la dificultad de aplicar a un nueva situación los significados adquiridos en una situación diferente; por otro, con el desconocimiento total o parcial de los marcos de experiencia o guiones necesarios para enmarcar los contenidos de un texto, lo que puede impedir la realización de las inferencias necesarias para su comprensión.

## 4.2. Sintaxis, semántica y pragmática

La pragmática lingüística tiene por objeto dar cuenta de fenómenos que sólo pueden observarse en situaciones de uso; es decir, del uso de la lengua en contexto. El modelo, como ya se ha indicado, se ha ido conformando desde distintos frentes; pero en el seno de la descripción gramatical propiamente dicha surge de la necesidad de dar cuenta de la relación de las construcciones con el contexto en que se emiten. Se trataba de explicar por qué un hablante puede utilizar unos esquemas sintácticos de forma diferente —cambiar el orden de las funciones, atribuir al sujeto al agente, al receptor o al instrumento,... —según las distintas situaciones.

En la gramática tradicional se mezclaban criterios lógico-semánticos y formales; por eso se hablaba de *sujeto*, *objeto*, *predicado*, *complemento directo*, *agente*, *paciente*, etc. Los modelos estructuralistas quisieron evitarlo y se limitaban a formular las relaciones entre léxico y sintaxis como un simple proceso de inserción de las piezas léxicas en los esquemas sintácticos correspondientes. Más concretamente, la gramática generativa de los años setenta (Chomsky 1964) distinguía, como es sabido, entre componentes sintáctico y léxico, por un lado, y entre estructura profunda y estructura superficial de la sintaxis, por otro<sup>4</sup>. Simplificando mucho el modelo, la interpretación semántica de las oraciones se efectúa sobre unas estructuras superficiales generadas a partir de la transformación de unas estructuras profundas, que a su vez han sido generadas por unas reglas sintácticas básicas más la inserción de unas piezas léxicas. Así, si en una estructura sintáctica profunda,  $O \rightarrow SN + SV$ , se inserta el léxico correspondiente, genera frases como *el portero estaba atento; el portero detuvo el balón*. Ambas frases darían lugar, mediante transformaciones, a estructuras superficiales como *el portero estaba atento y detuvo el balón* o *el portero, que estaba atento, detuvo el balón*. La competencia lingüística tiene, por tanto, una base sintáctica más un léxico y un componente transformacional.

<sup>4</sup> De todas formas, frente al estructuralismo, que en algún caso llegaba a separar totalmente lo formal de lo semántico, la gramática generativa se plantea de forma directa las relaciones entre sintaxis y semántica, al plantearse como una cuestión central de la teoría la aceptabilidad y la gramaticalidad de las oraciones.

El modelo fue cuestionado por algunos generativistas que negaron el carácter sintáctico de la estructura profunda y propusieron en su lugar partir de una base semántica. Es decir, la emisión de un enunciado no está predeterminada para una estructura del tipo O -> SN (sujeto) + V + SN (objeto)-; éstas son funciones derivadas, "superficiales" por tanto, de unos *casos* o *funciones semánticas* que constituyen la verdadera estructura básica de la oración; una especie de esquema o plan que el hablante puede organizar a su manera (Fillmore 1966 y 1971).

Si se comparan enunciados como los siguientes

- (1) La puerta se abrirá con esa llave.
- (2) El portero abrirá la puerta con esta llave
- (3) Esta llave abrirá la puerta

es evidente que la relación semántica de *puerta* y de *llave* respecto de *abrir* es la misma en las tres oraciones, aunque las funciones sintácticas sean distintas en cada caso, lo cual lleva a suponer que todos o muchos verbos rigen relaciones sintácticas no identificables con las nociones de sujeto y objeto. Así pues, la estructura básica de una oración, planteada de esta forma, no es una relación sintáctica *sujeto+predicado*, sino una relación semántica *predicado+argumentos*, en la que el verbo o predicador es el núcleo de la oración o frase verbal y, como tal, establece un haz de relaciones semánticas con los sintagmas nominales que lo acompañan.

La idea, que ya había sido formulada hacía tiempo en la gramática de valencias de Tesnière, es desarrollada también por autores no adscritos al generativismo, como Halliday (1970) o Simon Dik (1978) y hoy tiene una aceptación generalizada. La psicolingüística la ha corroborado, al comprobar la consistencia de una serie de relaciones semánticas del tipo *agente-acción*, *agente-objeto*, *entidad-localización*, *poseedor-poseído* en lenguas muy diferentes; tales predicaciones son seguramente el traslado a la lengua de algunos esquemas cognitivos de la acción que se parecen bastante a los actos primarios o planes y guiones de Schank y Abelson descritos más arriba.

Haciendo una síntesis de las distintas versiones, puede decirse que los significados de los verbos o predicadores reflejan unos *estados de cosas*. S. Dik establece una tipología de estados de cosas –*acciones, procesos, posiciones y estados*– bastante aceptada; para ello se basa en dos criterios, el carácter estático o dinámico de la "situación" y la presencia o ausencia de un controlador en la misma:

ESTADOS DE COSAS		
	+ Dinámico <b>acontecimiento</b>	- Dinámico <b>situación</b>
+ Controlado	Acción	Posición
- Controlado	Proceso	Estado

Según ello, *matar* es una acción; *morir*, un proceso; *vivir*, en el sentido de *residir*, una posición o un estado<sup>5</sup>. Cada uno de estos estados se combina con ciertos argumentos o funciones semánticas. Estas son algunas de las predicaciones propuestas por el propio Dik, que advierte de su provisionalidad:

Acciones: AGENTE, META, RECEPT /DIRECCIÓN/ ORIGEN

- Ejs.: Juan<sub>AG</sub> salió  
 lee un libro<sub>MET</sub>  
 le dio un libro<sub>MET</sub> a Pedro<sub>REC</sub>  
 envió un libro<sub>MET</sub> a Londres<sub>DIR</sub>  
 cogió un libro<sub>MET</sub> del estante<sub>ORIG</sub>

Posiciones: POSICIONADOR, UBICACIÓN/ META, UBICACIÓN

- Ejs.: Juan<sub>POSIC</sub> se quedó inmóvil  
 estaba sentado en su silla<sub>UBIC</sub>

<sup>5</sup> A veces resulta difícil distinguir entre estados y posiciones; Rojo, por ejemplo, las funde en un solo estado de cosas.

guardó su dinero <sub>MET</sub> en un calcetín viejo <sub>UBIC</sub>  
 guardó el regalo <sub>MET</sub>

Procesos: PACIENTE/ FUERZA, META, RECEPTOR, META, DIRECCIÓN, ORIGEN

Ejs.: Juan <sub>PAC</sub> se cayó

El viento <sub>FUER</sub> soplabla fuerte  
 abrió la puerta <sub>MET</sub>

El clima <sub>FUER</sub> le dio a Juan <sub>REC</sub> vigor renovado <sub>MET</sub>

El viento <sub>FUER</sub> introdujo las hojas <sub>MET</sub> en la cocina <sub>DIR</sub>  
 barrió los papeles <sub>MET</sub> de la mesa <sub>ORIG</sub>

La de Dik no es la única propuesta existente. Se han ofrecido algunas otras, como Charaudeau 1992, pero lo importante es la coincidencia teórica en que los *argumentos*, *casos*, *actantes* o *funciones semánticas*, según la terminología preferida por los diferentes autores, son funciones inherentes del significado verbal.

Por otra parte, todos los complementos de un verbo no son *argumentos*. En un enunciado como *Ayer, el viento introdujo las hojas en la cocina con gran violencia*, además de los argumentos reflejados por el sujeto *el viento* (fuerza), y los complementos *las hojas* (meta) y *en la cocina* (dirección), las circunstancias expresadas por *ayer* (tiempo) y *con gran violencia* (modo o instrumental) son informaciones que no dependen de lo que significa el verbo (del estado de cosas) y pueden aparecer con cualquier otro. Es decir, junto a los *complementos argumentales* existen otros complementos no ligados al significado verbal, que se han denominado *adjuntos*, *periféricos* o *satélites*.

Basándose sobre todo en Dik, Rojo (1983) propone para el castellano la siguiente relación de predicados y funciones:

Estados de cosas	Argumentos o funciones semánticas	
	centrales	periféricos
Acción	Agente	Origen
Estado	Causativo	Meta/Dirección
Proceso	Experimentador	Duración
	Término	Locativo (espac. o temp.)
	Receptor	Causa
	Instrumental	Comitativo

Pero, de todas formas, los enunciados tienen un *sujeto* y el verbo tiene unos *complementos* –*directo*, *indirecto*, *circunstancia*–; es decir, existen unas *funciones sintácticas*. El sujeto no es otra cosa que uno de los argumentos que es seleccionado por el hablante para esa función. Así por ejemplo, se puede optar por la construcción activa o la pasiva, en la que el *receptor* o la *meta* actúan como sujeto –*las hojas fueron introducidas por el viento en la cocina*–; pero también se pueden elegir otros sujetos como el *instrumento*:

El excursionista (*agente*) encendió el fuego con una cerilla

El fuego (*meta* o *receptor*) fue encendido por el excursionista con una cerilla

Una cerilla (*instrumento*) encendió el fuego

La asignación de sujeto por el hablante se hace dentro de las posibilidades que permite el verbo o predicador, pues no todos los argumentos pueden asumir esa función. Los distintos lingüistas (Fillmore, Halliday o Dik) han señalado la existencia de una jerarquía de los argumentos por su capacidad para funcionar como sujeto sintáctico. Pero, dentro de estas limitaciones, la estructura formal de las oraciones es el resultado de las intenciones del hablante en una determinada situación comunicativa. Como observa Dik, del mismo modo que pueden ser necesarias representaciones lingüísticas diferentes del mismo objeto para distintos propósitos, también pueden ser necesarias *presentaciones lingüísticas diferentes del mismo estado de cosas para diferentes finalidades*. Y, como indican el propio Dik o Halliday, la asignación de sujeto es un elemento modalizador, pues supone la adopción de una perspectiva determinada ante la realidad por el hablante. Así, la elección entre la activa (*el policía abrió la puerta de una patada*) o la pasiva (*la puerta se abrió de una patada del policía*), o la prefe-

rencia por un *sujeto-instrumento* (*una patada del policía abrió la puerta*) no modifican la información referencial, pero sí la perspectiva desde la que se enfoca el hecho o estado de cosas.

Otra cuestión que guarda relación con la asignación de sujeto es el orden de las palabras en una frase. El que en el ejemplo anterior la información parta de *policía*, de *puerta* o de *patada* puede deberse también a la necesidad de destacar una determinada información del enunciado sobre el resto. En síntesis, como observa Jiménez Juliá (1986), en la elaboración de un enunciado intervienen dos factores:

- una organización de la información estructurada por *imperativos contextuales y psicológicos*, que tiende a destacar lo nuevo frente a lo conocido, o "dado por conocido";
- la *iniciativa del hablante* con el fin de destacar o focalizar determinados aspectos del mensaje.

Para explicar ambas circunstancias se habla de unas *funciones pragmáticas o informativas*, que son de dos tipos; unas dependen de la organización de la información (*tema o tópico y rema o comentario*) y otras, de intenciones enfatizadoras del hablante (*tópico y foco*)<sup>6</sup>.

El que el hablante elija decir *Juan ha venido* o *ha venido Juan*, no es casual; es fácil relacionarlo con una situación en la que se trata de saber, en el primer caso, si Juan ha venido o no y, en el segundo, quién es el que ha venido. Parece existir la tendencia a comenzar los enunciados con la información conocida, o que se da por conocida, por los interlocutores (*tema o tópico*), a la que se añade la nueva información que se desea conocer (*rema o comentario*)

Por otra parte, si alguien dice [*respecto a*] *Juan, sí que ha venido* o *Juan es el que ha venido*, parece deberse a la intención de destacar o focalizar el significado *Juan*, lo que se ha denominado *tópico y foco*, funciones menos fáciles de reconocer, pues parece que se focaliza con el mismo mecanismo que la tematización, es decir, anticipando la información, aunque también se recurre a efectos de entonación o de pausa.

Lo dicho para las funciones *tema y rema* y para la focalización no sólo afecta a la organización de enunciados simples, sino también al orden de las cláusulas en los enunciados complejos; así, en ciertas circunstancias será más esperable oír *aunque te esfuerces, no lo conseguirás* y en otras, *no lo conseguirás, aunque te esfuerces* (v. Gutiérrez Ordóñez 1997).

La perspectiva semántica y pragmática no se pueden ignorar en la didáctica de la sintaxis. No porque haya que enmarañar y complicar el análisis sintáctico, introduciendo nuevos términos y conceptos, sino porque sugiere una metodología que supera una situación reiterativa aceptada sin discusión, como es la práctica sistemática y abusiva del análisis sintáctico formal y descontextualizado.

Por de pronto, en el análisis sintáctico tradicional, permite reconocer mejor los errores del alumnado cuando entrecruzan criterios semánticos, pragmáticos y sintácticos y ayudar a superarlos. Así por ejemplo, cuando confunden el sujeto sintáctico con el tema en casos como *me gustan las manzanas* o, en general, tendiendo a reconocer como sujeto "lo que va delante". Pero, fundamentalmente, lo que un enfoque pragmático sugiere es la conveniencia de *trabajar en situación* y no presentando la sintaxis como una tarea absolutamente ajena a la comunicación real (se redactan frases con el único fin de analizarlas). Esto equivale a combinar el análisis sintáctico y el comentario estilístico o pragmático –¿por qué está construida así esta frase?, ¿qué efecto pretende el emisor con ella?–, realizando, por ejemplo, transformaciones en los enunciados, solicitando distintas construcciones sintácticas con el mismo significado referencial,...

En definitiva, un enfoque pragmático rompe las fronteras entre los métodos lingüístico-gramaticales, muchas veces enfocados de manera meramente formal, y los "literarios", único campo que se ha considerado tradicionalmente propio del análisis estilístico o expresivo. Piénsese, por ejemplo, en las posibilidades que ofrece la comparación de los titulares de distintos periódicos sobre un mismo suceso; así, la intención positiva y el efecto de cercanía y que produce el enunciado *Gobierno y sindicatos, dispuestos a negociar*, frente al efecto de distancia y enfrentamiento que produce el titular *El Gobierno pide o (exige) la negociación a los sindicatos*, y hágase

---

<sup>6</sup> Aunque no existe unanimidad en la terminología, aquí se ha preferido presentar el problema adoptando los términos que parecen más extendidos. Para más detalles v. Jiménez Juliá 1986 o González Nieto 2001

ver a los alumnos que es una cuestión de organización gramatical decidida por el emisor con una intención determinada.

## 5. La diversidad sociolingüística

### 5. 1. Unidad y variación

Frente a la atención preferente al texto escrito de la filología, la lingüística estructural y la generativa se proponían la descripción de una lengua "tal como se habla". Como se recordó más arriba, los usos lingüísticos son el *corpus* del que se vale el lingüista para describir esa lengua, sistema o competencia. Pero, sorprendentemente, las formas y usos utilizados en la descripción corresponden de forma predominante a un determinado tipo de uso, el que se considera más aceptable y que coincide con los usos *estándar* o la *norma*. Además, junto a la gramática descriptiva o científica, siempre ha existido una gramática normativa, que se ocupa de enseñar lo que "está bien o mal dicho o escrito". De hecho, en la tradición escolar se ha afirmado a menudo que la gramática "enseña a hablar y escribir correctamente".

Todo ello explica que sea muy común una perspectiva idealizada de la *lengua* como sistema de comunicación unitario de una determinada *comunidad lingüística*. Y sin embargo, la realidad nos muestra continuamente que lo que predomina es la diversidad, tanto geográfica como social, y que el propio concepto de comunidad lingüística, y la falsa impresión de unidad que lleva consigo, no dejan de ser la abstracción de una realidad muy variada y compleja.

No es que no se conozca la variación y la diversidad, que han descrito y analizado abundantemente los estudios de dialectología y geografía lingüística y la sociología del lenguaje; pero cuando se plantea la enseñanza de la lengua, en las sociedades altamente desarrolladas y alfabetizadas, predomina una concepción social unitaria de lo que se considera *buen inglés* o *buen español*. Tal concepción es consecuencia de los fenómenos de *estandarización*, es decir, de la codificación y aceptación por la comunidad de un conjunto de hábitos o normas que definen el uso "correcto". Es un asunto típico de los guardianes de la lengua (*custodes linguae*), novelistas, gramáticos, profesores y escritores, cuyo uso de la lengua es *profesional* y *consciente* (Fishman 1979).

Se trata de un proceso que el propio Fishman describe así:

"Dada la codificación como un objetivo, se formula y se presenta a toda la comunidad lingüística o a parte de ella como un bien deseado mediante gramáticas, diccionarios, ortografías, estilísticas y textos ilustrados, escritos u orales. Finalmente se promociona la variedad de lengua codificada (es decir, estandarizada) por medio de agentes y autoridades como gobiernos, sistemas educativos, medios de comunicación, instituciones religiosas y el mismo 'sistema' cultural. La *variedad estandarizada* llega entonces a asociarse con estas instituciones y con los tipos de interacción más frecuentes dentro de ellas, así como con los valores o metas que representan."

Pero la existencia de una lengua estándar no elimina la diversidad real de comportamientos comunicativos; de hecho no hay comunidad en la que no exista gran variedad de hablas, dialectos, registros, jergas o estilos, términos todos que se han utilizado para reflejar la variedad social de las interacciones verbales. Y la lengua estándar es una de esas variedades, que se convierte en norma social de los hablantes cultos.

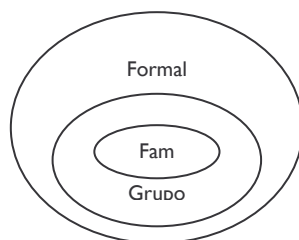
A los problemas de la diversidad dentro de una lengua, hay que añadir los derivados de la existencia de lenguas en contacto y de bilingüismo en una misma comunidad, cada vez más frecuentes en nuestro mundo, que crean situaciones colectivas y personales muy diversas (Fishman, o.c.; Fasold 1996).

La diversidad lingüística, ya se trate de variedades de una misma lengua o de lenguas diferentes, está íntimamente asociada con el sistema de valores de los hablantes. Este hecho ha sido reconocido por estudiosos de todas las corrientes y debe ser tenido muy en cuenta en la enseñanza. Para niños y niñas de determinados grupos sociales, asumir la lengua estándar de la comunidad, supone un esfuerzo de ruptura con las formas de expresión de su grupo. Por eso es fundamental que el profesorado parta de una visión clara de la diversidad y sus causas.

Las causas están en la diversidad de situaciones comunicativas y de papeles sociales que desempeñan los hablantes. Como mínimo, cabe distinguir tres círculos de socialización verbal; el más íntimo de la vida *familiar*, que es también el que se adquiere en los primeros años de vida; el del *grupo*, que sirve para relacionarse



con los compañeros de profesión, de aficiones, de edad,...; y el *formal*, que facilita la comunicación con los hablantes con los que se mantiene una distancia social, es decir, que no pertenecen al entorno próximo del hablante.



Cada uno de esos círculos supone un comportamiento lingüístico propio, *adecuado* a la relación social que mantenemos con los interlocutores, lo que se conoce como *registros* sociales: la lengua *estándar*, propia de las situaciones formales; el habla *coloquial*, propia de las relaciones familiares y de amistad, y las *jergas* y *lenguajes técnicos*, propios de los grupos sociales bien definidos. En los usos estándar se da una gran unidad; los registros coloquiales y familiares existe toda la diversidad que se deriva de las variedades dialectales; los lenguajes de grupo, por su parte, se producen con dos grandes variables, los propios de los grupos cerrados – jerga juvenil, argot,... –, de baja estimación social, y los propios de una profesión o rama del saber, o tecnoclectos.

Una buena formación lingüística consiste en saber desenvolverse de forma *adecuada* en cada uno de esos círculos; tan inadecuado sería utilizar usos formales y estándar en situaciones familiares como expresarse coloquialmente en situaciones formales; es decir, el concepto de *adecuación* debe sustituir al de corrección lingüística, o al menos matizarlo.

Junto a ello ha de tenerse en cuenta la variable *oralidad / escritura*, que puede darse en unas u otras situaciones, y que establece diferencias muy importantes tanto en el orden formal como en el discursivo. El paso de lo oral a lo escrito no consiste en un simple cambio de canal, ni en la adquisición de unas normas gráficas, como tradicionalmente pudo pensarse; oralidad y escritura son dos funciones y dos órdenes de la comunicación con rasgos muy diferentes (v. p. ej., Cassany 1989). Además, dentro de la comunicación oral, también son diferentes las reglas y estrategias comunicativas que regulan una producción espontánea, como es la conversación cotidiana, y las que regulan un debate social, una "charla", una conferencia o una lección magistral.

Si se acepta lo anterior, la enseñanza de la lengua materna debe preocuparse ante todo de que alumnos y alumnas tomen conciencia de la diversidad de las situaciones comunicativas; la diversidad de registros debe presentarse como una necesidad de adecuación a la diversidad de las relaciones sociales, que no va en contra de los hábitos familiares y personales, pues estos son tan respetables como los usos estándar, dependiendo de la situación. Por otra parte, más que intentar mejorar los usos orales espontáneos, la actuación docente debe centrar en los usos orales formales y en la escritura. Tal actuación repercutirá indirecta y progresivamente en las formas orales espontáneas:

"No sólo el lenguaje oral puede influir sobre el escrito sino que también el escrito puede influir sobre el oral. En el sujeto con un buen lenguaje escrito, automatizado, con frecuencia las reglas de este lenguaje empiezan a trasladarse al oral y el sujeto habla como escribe." (Luria 1979)

En síntesis, lo que la sociolingüística aporta a la pedagogía es la conciencia de que no existe solamente una norma, sino unas *normas del hablar*, adecuadas a las diferentes situaciones y ámbitos del discurso. Por eso es imprescindible mantener un equilibrio para que los alumnos adquieran al mismo tiempo la lengua estándar y una conciencia sociolingüística de la *adecuación* del idioma a la situación, al tema y a los interlocutores, es decir, a los *factores del hablar* (Hymes 1984).

## 5.2. Ámbitos y registros

La variación lingüística está íntimamente relacionada con lo que los sociolingüistas denominan *ámbitos* o *dominios del discurso*. Volviendo sobre la importancia de la situación convencional en la elaboración del discurso, las situaciones comunicativas no son infinitas sino recurrentes, puesto que dependen ante todo de los interlocutores y de los temas o contenidos de referencia, aspectos que se repiten.

En el apartado anterior se presentaren los tres círculos o dominios de la socialización verbal. Los ámbitos o dominios del discurso -familia, amistad, religión, educación, profesión,... – no son sino generalizaciones de situaciones concordantes, en las que se repiten determinados factores. Y estos dominios tienen una gran importancia objetiva y subjetiva para los propios hablantes (Fishman, o.c.; Fasold, o.c.), lo que confirma la importancia de los marcos contextuales subrayada por los psicolingüistas en la adquisición y desarrollo del lenguaje y en los actos de comunicación en general.

Los registros idiomáticos deben situarse, pues, en correlación con los marcos o escenarios en que se producen, es decir, con *dominios* o *ámbitos* de comportamiento lingüístico. Visto así, un *registro* es una variedad *adecuada* a un determinado *dominio* y *situación* concretos; y, como observa Halliday, queda caracterizado no solamente por unos *rasgos estilísticos* sino también por unos *temas* y contenidos.

Por eso, no se puede separar el problema de la adecuación sociolingüística del problema de los contenidos y marcos de referencia. Hablar del tiempo atmosférico o de la liga de fútbol y leer un artículo sobre la importancia de la política en la vida social, son dos tareas comunicativas que no sólo se diferencian por los registros verbales utilizados. De cara a la enseñanza, es muy importante diferenciar entre *discursos primarios* y *secundarios*, según la terminología de Bajtin (1979); es decir, entre los discursos de la vida cotidiana, con unos referentes prácticos y concretos, y los discursos de la cultura, trátase de la literatura, la filosofía o las distintas disciplinas. Unos y otros deben ocupar un lugar en la actividad docente, puesto que actúan como marcos de referencia de la actividad comunicativa y, más concretamente, proporcionan modelos para la organización del contenido, es decir para la textualización.

## 6. La lingüística del texto

### 6.1. El texto como unidad de comunicación

Los estudios del texto se iniciaron como una necesidad de las gramáticas formales para explicar ciertos fenómenos que excedían el marco de la oración y el enunciado (Bernárdez 1982). Pero han ido confluyendo con los planteamientos de la pragmática y el análisis del discurso; en esa línea está la progresiva atención a los aspectos de la situación, a los marcos de la comunicación, a la intertextualidad y a los problemas de tipología (Beaugrande y Dressler 1981; Bernárdez 1995) y a los procesos de comprensión y composición (sobre todo en van Dijk 1983; Sánchez Miguel 1993 y 1998).

En la actualidad la lingüística del texto aborda conjuntamente problemas lingüísticos, psicosociales, contextuales y cognitivos. Una prueba de ello es el concepto de *coherencia* o unidad comunicativa del texto. Si el texto es la unidad de uso o comunicación verbal, su significado global procede de unas formas y procedimientos internos, puramente verbales, tiene una *coherencia semántica* o interna; pero ese significado es ante todo fruto de las circunstancias en que se produce, es decir, tiene una *coherencia pragmática*. Consecuentemente, la comprensión de un texto no es sólo consecuencia de un simple proceso de *decodificación*, sino que implica un proceso de *interpretación* a la luz de los datos de la situación (v. Kerbrat Orecchioni. 1980 y 1986):

"... interpretar un texto es intentar reconstruir por conjetura la intención semántico-pragmática que presidió la codificación... En otros términos, un texto quiere decir lo que A[alocutario] supone que L[locutor] ha querido decir en (por) ese texto." (1980)

En una perspectiva muy similar se sitúa, de forma muy explícita, Wells (1988) en un trabajo de gran interés por su atención a las dimensiones educativas:

"...incluso para un oyente/lector que conoce el código, la labor de reconstruir la significación no consiste en... decodificar la secuencia sonora en una cadena de palabras ordenada conforme a una estructura sintáctica y leer después el correspondiente significado... Aun cuando uno sea capaz de descifrar las palabras y las estructuras, sólo adquirirán sentido cuando sea posible darles una interpretación concreta a la luz de la propia experiencia..."

Siendo esto así, el proceso de comunicación supone una realización permanente de inferencias:

"...interpretar el mensaje de otra persona requiere que uno mismo abrigue ciertas expectativas, basadas en conocimientos anteriores o en la información derivada del contexto situacional. Uno sólo puede hacer conjeturas informadas, tomando en consideración todos los indicios disponibles [contexto, experiencia y señal lingüística]."

## 6.2. Coherencia y cohesión

Beaugrande y Dressler señalan que un texto satisface las normas de *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad* e *intertextualidad*; las dos primeras están centradas en el texto (coherencia semántica); las demás, en el usuario (coherencia pragmática). La distinción entre *cohesión* y *coherencia* no es enfocada de la misma manera por todos los autores, aunque en general la coherencia hace alusión a la interpretación semántica y la *cohesión* se refiere a los mecanismos formales por los que el texto pone de relieve las conexiones entre las partes (Bernárdez 1982).

En determinados textos los mecanismos de cohesión pueden no estar manifiestos y, en cambio, la existencia de elementos conectores, por sí solos, no garantiza la coherencia; ésta es más que nada un supuesto del que parten los hablantes al comunicarse:

"los seres humanos no necesitan de marcadores textuales formales antes de disponerse a interpretar un texto. Dan por supuesta, con toda naturalidad, su coherencia, e interpretan el texto a la luz de tal suposición." (Brown y Yule 1983).

Esto no significa que el proceso de textualización no se vea favorecido por la presencia de determinadas formas que facilitan en mayor o menor grado la atribución de coherencia por el receptor (Bernárdez 1995).

Los mecanismos de cohesión son, por tanto, marcas reconocibles como tales, de ahí que Beaugrande y Dressler opinen que con este término se quiere destacar la función que desempeña la sintaxis en la comunicación.

Desde el trabajo clásico de Halliday y Hasan (1976) se han ofrecido diversos inventarios de los mecanismos de cohesión, según se establezca un grado mayor o menor de diferencia conceptual entre cohesión y coherencia. Para el español disponemos, entre otros, de los inventarios de Bernárdez 1982; Mederos 1988; Casado Velarde 1993; Bustos Gisbert 1996; Portolés 1998.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe distinguir tres tipos de mecanismos de cohesión y de coherencia del texto: la *repetición* o *correferencia* –deíctica, léxica o pronominal–, las *relaciones semánticas* entre lemas y los *conectores*, *marcadores* u *operadores* textuales. La *repetición* es el fenómeno textualizador por excelencia, bien por la mera *reiteración léxica* o la *repetición sinonímica*, bien por medio de determinantes, artículos y otras formas similares como elementos de *referencia anafórica* –a entidades aparecidas previamente– o *catafórica* –que aparecerán más tarde–, bien por la sustitución mediante *proformas* –pronombres, nombres y verbos genéricos, proadverbios–. Todos los autores incluyen también como una variante de la repetición o de la sustitución –sustitución cero– a la *elipsis*, nominal, verbal o de frase.

En la misma línea se sitúa la presencia de *relaciones léxico-semánticas* diferentes a las de la sinonimia o hiperonimia, fenómeno que Bernárdez 1982 denominaba *cadena nominativas* y ejemplificaba así:

- " a) El coche circulaba a más de ciento cincuenta kilómetros. El conductor apretó el freno"
- b) Desde hace tiempo Londres tiene una atracción más. A las *celebridades tradicionales* se ha añadido otra muy poco convencional. La comparación con los *monumentos* no es en absoluto exagerada. Porque *Miss Rosamund Viner* es de hecho una rareza: es la primera mujer que conduce uno de los rojos *autobuses londinenses* de dos pisos, esos *vehículos* de aspecto fósil pero de enorme movilidad, *verdaderas piezas de museo* y *símbolos de la modernidad*"

Estas relaciones se consideran hoy a la luz del concepto de *marcos* (*frames*) que todos los autores incorporan a la base semántico-cognitiva de la comprensión verbal (vid *supra*, 3.1.), pues a través de ellos se organiza cognitivamente nuestra experiencia del mundo físico y social (van Dijk 1978, Brown y Yule o.c.).

Otro mecanismo lo constituye la *conexión*, por medio de *conectores*, *marcadores* u *operadores discursivos*, que especifican el tipo de relación que une a diversos elementos o partes del texto. La clase de conectores

textuales es enormemente abierta e incluye las conjunciones, coordinantes y subordinantes, los adverbios oracionales y otras expresiones *ad hoc*, de orden *–ante todo, en primer lugar,...* –, de continuidad o de réplica, especialmente en el discurso oral *–bueno, claro que–*. En algunos casos, las conexiones lógicas del texto pueden expresarse por medios léxicos *–la consecuencia, provocar,...* –.

Otro elemento de cohesión textual lo constituyen las formas verbales y sus valores temporales que son, además, características de determinados tipos de textos, así como la *entonación* y la *puntuación*.

Sobre todas estas cuestiones relativas a la cohesión ha de volcarse gran parte de la actividad de enseñanza y aprendizaje, no para su presentación sistemática y exhaustiva, sino para el análisis y la comprensión de textos bien seleccionados por su valor ejemplar o para la elaboración de resúmenes y, en general, para la composición escrita. Pues es necesaria mucha práctica para aprender a utilizar de forma adecuada el léxico, los mecanismos de referencia anafórica o catafórica y los conectores y marcadores, en función del tipo de texto (v. infra).

Otro aspecto de la estructuración del texto, ligado a la coherencia y la cohesión, es el de la *enunciación*, o acto de producción del discurso, que deja sus huellas mediante formas de expresión de la subjetividad, “marcadores (*shifters*), modalizadores, términos evaluativos, etc., con los cuales el locutor se inscribe en el mensaje y se sitúa en relación a él” (Kerbrat-Orecchioni 1986).

Finalmente hay que tener en cuenta los significados que no están explícitos y las inferencias que debe realizar el destinatario, aspecto aludido al hablar de los marcos de experiencia. Kerbrat-Orecchioni distingue dos tipos de implícitos, los *presupuestos* –que, sin estar explícitamente presentes en el mensaje, están inscritos en el enunciado– y los *sobreentendidos* –informaciones que pueden ser vehiculadas por un enunciado cuya actualización es tributaria del contexto enunciativo–. Así, *Pedro impide partir a María* presupone *María quiere partir; he dejado el coche a mi marido* presupone tener coche y marido, elementos que pueden no ser conocidos por el receptor (*‘No sabía que estabas casada’*). Los *sobreentendidos*, van desde la simple alusión o la insinuación a toda la amplia gama de actos ilocutivos indirectos, algunos reconocidos desde siempre como la ironía o la interrogación retórica (v. Kerbrat-Orecchioni).

En cuanto a la organización de la información, se han aplicado al texto los conceptos pragmáticos de *tema* y *rema* y se han propuesto estructuras textuales basadas en la *progresión temática lineal* –el rema de una oración es el tema de la siguiente–, de *tema constante* –cuando el tema de una oración se repite en las siguientes– o de *temas derivados* –cuando un hipertema se desglosa en varios temas–. Estas formas de progresión no resultan muy claras en algunos textos aunque, en todo caso, el emplazamiento de los materiales parece ser una de las formas de activar el conocimiento compartido:

" La simple decisión del emplazamiento de los materiales lingüísticos en la zona inicial o en la parte final de las cláusulas o de las oraciones es un indicio significativo acerca de la prioridad relativa así como de la informatividad que el productor textual otorga al contenido subyacente” (Beaugrande y Dressler)

### 6.3. Comprensión y planificación

La comprensión de un texto implica la transformación del significado lineal de las estructuras de superficie parciales en un significado global. Se trata de un proceso, tanto verbal como cognitivo, en el que las estructuras lingüísticas superficiales actúan en la memoria a corto plazo, facilitando así la comprensión puntual, mientras que la estructura semántica o conceptual actúa en la memoria a largo plazo, tal como describen, entre otros, Beaugrande y Dressler (o.c) o van Dijk (1980). Estos autores proponen el siguiente esquema:

	Producción	Recepción
Fases no secuenciadas rígidamente	PLANIFICACIÓN IDEACIÓN DESARROLLO DE IDEAS EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA (linealización) ANÁLISIS GRAMATICAL	RECUPERACIÓN DEL PLAN RECUPER. IDEAS PRINC. RECUPER. CONCEPTUAL (almacenamiento en la memoria.) ANÁLISIS DE SECUENCIAS LINGÜIST.

Son unas fases cuya semejanza con el esquema retórico de la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio* resulta bastante obvia. Lo que se pone de relieve es que tales fases no actúan en la práctica de forma sucesiva, sino que los hablantes las recorren simultánea o alternativamente a lo largo del proceso.

El paso de los significados superficiales al significado global ha sido tratado de forma detallada por van Dijk 1978 y 1980 como un paso de la *coherencia lineal* –entre enunciados o secuencias– a una *coherencia global* o del texto. La coherencia lineal es producida por las relaciones semánticas entre las proposiciones –teniendo presente la existencia de marcos y de implícitos– y por los mecanismos de cohesión y de progresión temática. De ahí se pasa a construir *macroestructuras* semánticas que son las representaciones de la coherencia global, identificables con el tema o asunto del texto.

La coherencia global se consigue mediante unas reglas (*macrorreglas*) cuya finalidad es reducir el contenido proposicional del texto para facilitar su comprensión global. Tales reglas son:

- I. OMITIR: Se omiten todas aquellas proposiciones que el hablante no considera importantes, p. ej. como presuposiciones, para la interpretación de las proposiciones siguientes.
- II. GENERALIZAR: Toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común [p.ej. un hiperónimo], se sustituye por una proposición con este superconcepto.
- III. CONSTRUIR: Toda secuencia de proposiciones que indica requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc. de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia global"

Las hipótesis de van Dijk tienen indudable repercusión para la actuación pedagógica; él mismo observa su importancia en la adquisición de "habilidades textuales", tanto en la organización interna como en la influencia de las determinaciones contextuales:

"La producción y la comprensión de textos son aspectos bastante centrales de la *enseñanza de la lengua (materna)*... Un alumno no sólo tendrá que comprender oraciones, sino que también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones en un texto más extenso,... cómo puede aprender esta habilidad lo más eficazmente posible, cómo se resume adecuada y correctamente un texto y cómo se relacionan finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos" (1978)

De hecho, sus propuestas han sido seguidas por psicólogos y psicolingüistas para trabajar experimentalmente en la comprensión de textos y para sugerir algunos procedimientos para mejorarla (así Sánchez Miguel 1993).

#### 6.4. Tipos de texto y dominios del discurso

Al tratar de la coherencia y de la comprensión, se ha aludido al tipo o esquema del texto como elemento fundamental de la planificación y de la comprensión; es decir, a lo que Beaugrande y Dressler denominan *intertextualidad*.

Los tipos o géneros de textos concretos son convenciones sociales y constituyen uno de los conocimientos psico-socio-verbales necesarios a los hablantes, que los identifican como apropiados para determinadas metas (también Bustos Gisbert; Vilornovo y Sánchez 1992; Bernárdez 1995). Pero estos conocimientos no son universales ni "innatos"; a los hablantes les resulta fácil identificar intuitivamente los géneros textuales –anuncio, receta culinaria, noticia periodística, editorial, poema, novela,... – característicos de sus ámbitos de experiencia social; puede, en cambio, resultarles difícil o imposible la adecuada interpretación de otros. En el juego de la comunicación literaria, muchos "efectos de texto" pueden perderse por falta de esta habilidad. Es ésta una consideración básica para la enseñanza; si se quiere que los alumnos desarrollen plenamente unas competencias textuales, habrá que poner los medios para ello. Como había observado Bajtin (1979) y como afirman Ferrer, Escrivá y Lluch (1996).

"...el desarrollo de la competencia comunicativa no se produce en general, sino en relación con determinados usos discursivos. *Cada género de texto, cada secuencia textual, cada ámbito de uso exigirá el dominio de elementos lingüísticos y de formas de textualización diferentes, que deberán ser objeto de manipulación [sic] y reflexión en unidades didácticas específicas.*"

La determinación de unas tipologías textuales es un asunto complejo por la serie de variables que intervienen. En el campo de la literatura existe la tradición de los géneros; pero tal tradición resulta incompleta por estar limitada a unos contextos de uso. De ahí que una de las tareas que se han impuesto el análisis del discurso y la lingüística del texto es la de establecer una tipología textual con criterios más rigurosos y sistemáticos, que tenga en cuenta las condiciones de la enunciación y su naturaleza formal, temática, retórica o pragmática (Kerbrat-Orecchioni 1980).

Un primer criterio de clasificación establece unas formas de elocución o del discurso –la *descripción*, la *narración*, la *exposición* o la *argumentación*– que en parte son funcionales y, al mismo tiempo, ofrecen características formales relativamente estables (Beaugrande y Dressler, *ibid.*; Bustos Gisbert, o.c.); pero también es una clasificación muy general e incompleta.

Partiendo de una clasificación de Werlich, J.M. Adam ha establecido una tipología de *secuencias elementales* o prototípicas que ha tenido diferentes versiones hasta las ofrecidas recientemente (1992 y Adam y Revaz 1996); estas secuencias son *narrativa*, *descriptiva*, *argumentativa*, *explicativa* y *dialogal*, con su intencionalidad y su estructura específicas. Cada uno de estos tipos se caracteriza por una estructura oracional básica y por dirigir la atención del destinatario a un elemento contextual, respectivamente, el espacio, el tiempo, el análisis y la síntesis de conceptos, las relaciones entre conceptos o la regulación del comportamiento (v. Bernárdez 1982; Zayas 1994).

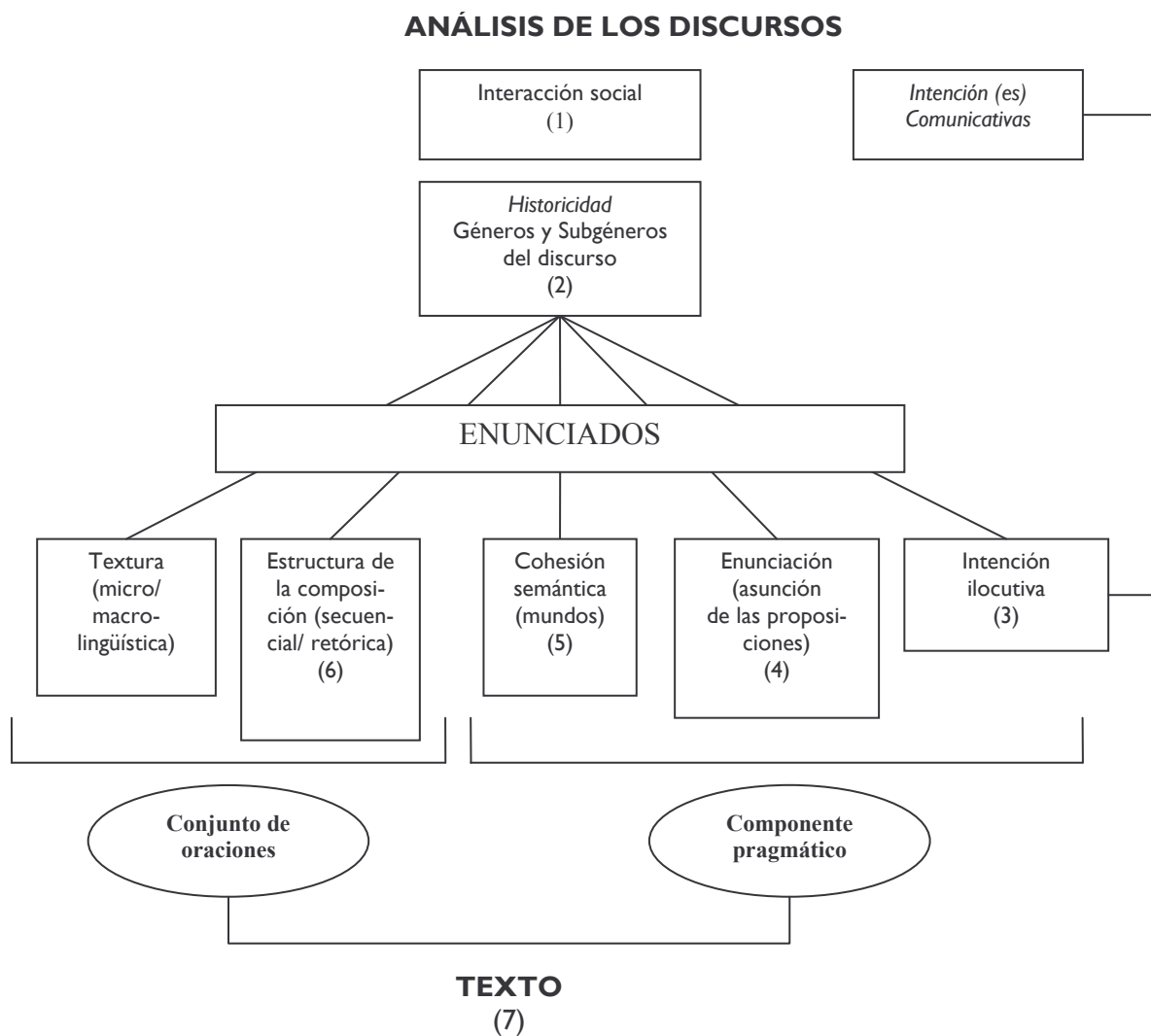
TIPOS DE SECUENCIAS DE BASE	FINALIDAD	ESTRUCTURA	GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTA
NARRATIVO	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo	Introducción + Complicación + Evaluación y Reacción + Resolución + Moralidad	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta,...
DESCRIPTIVO	Presentar las relaciones entre las cosas, no según un orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible	- Propiedades y partes - Propiedades, cualidades y funciones. Partes: propiedades y partes - Relaciones de espacio, de tiempo, de semejanza	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias
ARGUMENTATIVO	Exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer	Premisas + Argumentos + Tesis	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial
EXPLICATIVO	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	¿Por qué? + Porque + Evaluación	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones,...
CONVERSACIONAL-DIALOGAL	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio,...

#### Tipología textual de Adam (en Zayas 1994)

Existen otras propuestas similares como la de Charaudeau 1992, pero tanto él como Adam subrayan que existe una gran distancia entre las secuencias básicas y los textos reales, que siempre son productos mixtos de las secuencias básicas, con características específicas de género. Así, una misma secuencia sirve de base a tipos de textos muy diversos y un determinado tipo de texto puede compartir distintas secuencias o modos de discurso.

Tiene bastante interés la propuesta de Adam y Revaz 1996, que han intentado dar forma a la variedad de factores que intervienen en la configuración de un texto, "regulada por varios planos de organización en

constante interacción”. De esos planos, unos están en las formas lingüísticas y otros son convencionales, procedentes de codificaciones sociales. Los lingüísticos son de dos tipos, propiamente textuales y pragmáticos; los primeros son la textura frástica y transfrástica y la composición –secuencial, genérica y retórica–. Los pragmáticos son la organización semántica referencial, la focalización de los enunciados –polifonía, modalización– y las intenciones. Como codificaciones sociales, se han de tener en cuenta los distintos ámbitos de interacción social, que también guardan relación con los géneros discursivos y textuales. Tal complejidad de factores explica la diversidad de posibles tipologías según el criterio predominante que se adopte:



El esquema se sitúa en el problema lingüístico de la estructura de la composición (6); pero refleja la posibilidad de establecer otras tipologías sobre funciones comunicativas (3), sobre bases enunciativas (4) o temáticas (5) o sobre los contextos sociales (1) y la historicidad de los géneros del discurso (2).

Desde un punto de vista pedagógico no se puede ignorar la complejidad del problema; interesa especialmente la estructura secuencial de la composición, pero no son menos importantes los demás aspectos y, muy especialmente, los contextos o ámbitos de la interacción social y la diversidad funcional.

Más arriba (4.2.) se ha subrayado la importancia teórica y pedagógica de los ámbitos o dominios del discurso para el aprendizaje, ya que la actividad lingüística se produce siempre en contextos sociales concretos. Halliday y Hasan ya habían subrayado que el texto es fruto de la *cohesión* –en su terminología, coherencia del texto consigo mismo– más el *registro* –coherencia con la situación–, subrayando que el registro queda caracterizado tanto por el ámbito social y las relaciones entre los interlocutores como por el tema. En la misma línea se sitúan las observaciones de Brown y Yule, Bernárdez, van Dijk o Beaugrande y Dressler al llamar la atención acerca de las dimensiones pragmáticas de la coherencia.

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua es necesario contar con una tipología que tenga en cuenta las diversas variables, a pesar de las dificultades que encierra. Esa tipología, además de las cuestiones propiamente pedagógicas, tiene que abordar otras que no han alcanzado aún suficiente desarrollo en la teoría lingüística; pero esto no puede constituir un argumento en contra y las limitaciones de la teoría deberán ser suplidas, como en tantos otros aspectos, por la práctica profesional. En el caso de los textos expositivos se ha avanzado mucho en los últimos años y se cuenta con descripciones muy completas de esquemas textuales (Sánchez Miguel 1993 y 1998); también para los textos narrativos existe una larga tradición de estudio. En otros casos, las aportaciones del análisis del discurso y de la lingüística del texto pueden ser completadas por los de la tradición retórica, ya que, como tantas veces se ha indicado, comparten una concepción similar del texto y de su producción.

Entre los intentos de una tipología de conjunto pensada para la enseñanza es de destacar la de Zayas 1994, que ha propuesto una clasificación en la que intervienen criterios *contextuales* –el tipo de discurso, que tiene en cuenta el ámbito, la intención y anclaje en el contexto– y *textuales* –los tipos de secuencia–.

## 7. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

En los años setenta varios lingüistas de formación antropológica, entre los que se encuentra Dell Hymes, propusieron el concepto de *competencia comunicativa* como réplica al concepto chomskiano de competencia lingüística. La competencia lingüística de Chomsky –que se define como el conocimiento de un oyente-hablante ideal sobre su propia lengua, que le permite generar un número infinito de enunciados y se supone que es la competencia de cualquier ser humano– es para Hymes una abstracción y una mera posibilidad bastante alejada de la realidad, pues lo observable es la existencia de grandes diferencias entre los hablantes. Desde este punto de vista, una lengua es el uso que las personas hacen de ella, *lo que saben y son capaces de hacer con ella en cada momento*; y, en este sentido, las diferencias son muy grandes entre unos y otros por razones de cultura, educación, origen social, etc.<sup>7</sup>

Hymes (1973) denomina *competencia comunicativa* a los conocimientos de cada hablante sobre su lengua, que no se limitan a la sintaxis y el léxico (competencia lingüística), sino que tienen un fuerte componente social, pues abarcan las formas de interactuar con diferentes interlocutores en distintas situaciones (competencia sociopragmática) y con diferentes propósitos (competencia estratégica) así como el dominio de unos modelos de organización de la actuación (competencia textual).

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Formal	Competencia lingüística	Fonemas Morfemas, léxico, estructuras sintácticas, relaciones de significado (Campos)
Social	Competencia sociopragmática	Marcas de enunciación. Modalización Funciones, actos de habla
	Competencia estratégica	Estilo, registro,....
	Competencia textual	Organización Tipos de textos,

La descripción anterior ofrece una síntesis simplificada de las varias que se han ofrecido sobre la competencia comunicativa, con lo que se quiere subrayar el hecho de que dominar una lengua supone poseer unos *conocimientos formales* y otros *sociales* y poseer una gran riqueza de medios adecuados a cada situación. Lo cual coincide plenamente con un enfoque discursivo o pragmático de los estudios lenguajes como el que se ha presentado a lo largo de estas páginas.

<sup>7</sup> Muy similares son las críticas de Halliday 1978, aunque no comparte el concepto de competencia comunicativa, que le parece innecesario

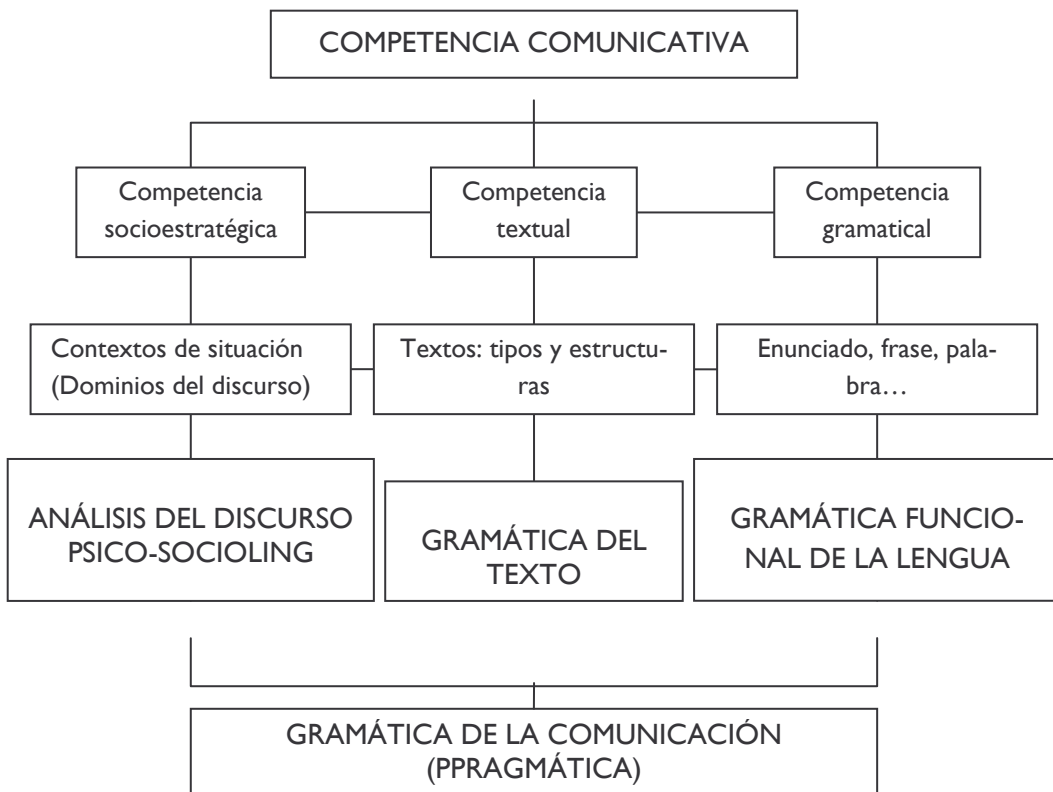


Pero el modelo comunicativo nace además con claras preocupaciones pedagógicas, pues, al subrayar las diferencias reales de competencias entre los hablantes, sugiere los campos en que deben actuar los profesores:

- ⇒ el gramatical,
- ⇒ los distintos ámbitos y funciones sociales del discurso,
- ⇒ la variedad de estilos y registros sociales,
- ⇒ los modelos de textos y las estrategias para comprenderlos y construirlos de forma adecuada a cada situación.

De ahí surge el denominado enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Su propósito es dotar a la enseñanza de la lengua de un modelo teórico y metodológico que combine el uso y la reflexión sobre el uso, tal como se ha intentado hasta aquí. La tarea del profesor consistirá en servirse de las aportaciones del análisis del discurso, de la psicolingüística y de la sociolingüística, de la gramática del texto y de una gramática funcional de la lengua no tanto para transmitir las a los alumnos como para seleccionar y planificar los contenidos y actividades.

Es lo que se quiere representar en el siguiente cuadro:



Pero, además, la atención prestada en el modelo a los procesos psicolingüísticos –de adquisición, de comprensión...– y sociolingüísticos, –la variedad de ámbitos y situaciones del discurso y de registros sociales–, proporciona pautas para definir los fines y la metodología de la enseñanza.

No se trata, por tanto, de “aprender a hablar y a escribir correctamente” en general, sino de saber utilizar la expresión oral y escrita de forma adecuada a las distintas situaciones y ámbitos de uso que requiere la vida social y que habrá que concretar en cada contexto escolar. Así, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo fundamental será aprender a usarla en situaciones orales más o menos informales; posteriormente se podrán plantear otros fines. En cambio, en el aprendizaje de la lengua materna, esos fines los han alcanzado prácticamente todos los alumnos cuando acceden a la escuela y, aunque haya que seguir atendéndolos, sobre todo en los primeros niveles, adquiere gran importancia la adquisición de los usos formales y literarios, propios de los contextos culturales, partiendo de la lectura y escritura.

Una utilización crítica de la teoría pragmática y funcional del lenguaje en la práctica docente en el sentido indicado ha producido en los últimos años importantes aportaciones a los procesos de comprensión y composición en el contexto escolar, así como a la planificación de la actividad docente sobre la base de la diversidad social de las prácticas discursivas y a la combinación de actividades de uso y adquisición de conocimientos sobre la lengua al hilo del trabajo con textos (Zayas 1997).

En definitiva, como se ha señalado repetidamente, lo que hoy se debe entender por enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna no es otra cosa que una vuelta a los principios que inspiraron la antigua retórica. Lo que ha cambiado es el destinatario social, pues en nuestro tiempo el modelo ha de aplicarse a un alumnado mucho más amplio y heterogéneo; las investigaciones de la teoría lingüística más reciente y las propuestas metodológicas derivadas de ellas que se han producido en la última década constituyen una gran ayuda para ello.

## 8. Bibliografía

- ❖ Adam, J.M. (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan Université.
- ❖ Adam, J.M. y Revaz, F. (1996): "(Proto)Tipos: La estructura de la composición de los textos" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 10
- ❖ Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid, Akal.
- ❖ Austin, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós 1982 (1ª reimpr. en España)
- ❖ Bajtin, M. (1979): "Los géneros del discurso" en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI 1982.
- ❖ Beaugrande, R.-A. (de) y Dressler, W. U. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel 1997. Versión española y estudio preliminar de S. Bonilla
- ❖ Benveniste, É. (1966): *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI; 4ª edic. 1974.
- ❖ Bernárdez, E.(1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ ---- (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- ❖ Bernstein, B (1971): "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y Sociedad*, 4. Madrid, Akal 1985. (129-143)
- ❖ Bronckart, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, Unesco.
- ❖ Brown, G. y Yule, G. ([1983]): *Análisis del discurso*. Madrid Visor Libros 1993.
- ❖ Bustos Gisbert, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca, Ediciones Universidad.
- ❖ Cassany, D. (1989): *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Piados
- ❖ Camps, A. (1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63.
- ❖ Casado Velarde, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid, Arco-Libros.
- ❖ Castro, A. (1924): *La enseñanza del español en España*. Madrid, Victoriano Suárez.
- ❖ Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette
- ❖ Chomsky, N. (1964): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar 1970.
- ❖ Coll, C. (1987a): *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Laia.
- ❖ Dijk, T. van (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Con un Epílogo a la edición castellana del autor. Barcelona Piados.
- ❖ ---- (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid Siglo XXI; 3ª edic. 1986.
- ❖ Dik, S.C. (1978): *Gramática funcional*. Versión española de L. Martín Mingorance y F. Serrano Valverde. Madrid, SGEL 1980.
- ❖ Edwards, D. y Mercer, N.(1987): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC 1988.
- ❖ Fasold, R (1996): *La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid, Visor.
- ❖ Fernández Ramírez, S. (1941): "Enseñanza de la gramática y de la literatura", en *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. (Edición preparada por J. Polo). Madrid, Arco Libros 1985.
- ❖ Ferrer, M; Escrivá, R. y Lluch, G. (1996): "Argumentar en la educación secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 10 (55-68)
- ❖ Fillmore, C.J. (1966): "Hacia una teoría moderna de los casos", en Contreras, H. (comp.): *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México, Siglo XXI 1971.
- ❖ ---- (1971) "Algunos problemas de la gramática de casos", en Sánchez de Zavala, V. *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, II*. Madrid, Alianza. 1976
- ❖ Fishman, J. (1979): *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.

- ❖ González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)* Madrid, Cátedra
- ❖ Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios.* Madrid, Arco Libros.
- ❖ Halliday, M.A.K. (1970): "Estructura y función del lenguaje" en LYONS, J.: *Nuevos horizontes de la lingüística.* (Introduc. y selec.) Madrid, Alianza 1975.
- ❖ ---- (1978) *El lenguaje como semiótica social.* México, Fondo de Cultura Económica 1986.
- ❖ Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English.* Londres, Longman.
- ❖ Hörmann, H. (1976): *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica.* Madrid, Gredos 1982.
- ❖ Hymes, D. (1984): *Vers la compétence de communication.* Paris, Hatier [El volumen contiene dos trabajos diferentes: *Vers la compétence linguistique* (1973) y *Postface* (1982)].
- ❖ Jiménez Juliá, T. (1986): *Aproximación al estudio de las funciones informativas.* Málaga, Ágora.
- ❖ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.* Buenos Aires, Hachette 1986.
- ❖ ---- (1986): *L'implicite.* Paris, A: Colin.
- ❖ Luria, A.R. (1979): *Conciencia y lenguaje.* Madrid, Visor 1984.
- ❖ Lyons, J. (1977): *Semántica.* Barcelona, Teide 1980.
- ❖ ---- (1981): *Lenguaje, significado y contexto.* Barcelona, Paidós 1983
- ❖ Mederos, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual.* Tenerife, Aula de Cultura.
- ❖ Narbona, A. (1987): "Américo Castro y los estudios gramaticales", en *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques.* Barcelona, Ariel Lingüística, 1989
- ❖ Piaget, J: (1969) *Psicología y pedagogía.* Barcelona, Ariel 1969.
- ❖ Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso.* Barcelona Ariel
- ❖ Rojo, G. (1983): *Aspectos básicos de sintaxis funcional.* Málaga, Librería Ágora.
- ❖ Sánchez Miguel, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid, Santillana.
- ❖ ---- (1998): *Comprensión y redacción de textos.* Barcelona, Edebé
- ❖ Schank, R.C. y Abelson, R.P. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento.* Barcelona, Paidós 1987
- ❖ Searle, J.R. (1969): *Actos de habla.* Madrid, Cátedra 1980.
- ❖ Stubbs, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Estudio sociolingüístico de la enseñanza.* Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ❖ Todorov, T. (1970) "Problèmes de l'énontiation", en *Langages*, 17
- ❖ Vigotsky, L.S: (1934): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade 1987.
- ❖ Vilornovo, A y Sánchez, J.F. (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación.* Barcelona, EUNSA
- ❖ Wells, G. (1986): *Aprender a leer y a escribir* [Trad. de *The meaning Makers*]. Barcelona, Laia 1988
- ❖ Zayas, F. (1994): "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua" en, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 7. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- ❖ ---- (1997): "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, n. 11

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

## UNIDAD I.2: Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Siguiendo a Piaget, el autor propone que la enseñanza siempre ha de tener en cuenta tres tipos de problemas:
  - a. La determinación de los fines, las ramas del conocimiento necesarias para alcanzarlos y el establecimiento de los contenidos.
  - b. La determinación de los fines, las ramas del conocimiento necesarias para alcanzarlos y la adecuación de los métodos al desarrollo mental de los alumnos.
  - c. La organización de los contenidos, las ramas del conocimiento necesarias para determinarlos y el establecimiento de los objetivos.
  - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.
- 2) El campo científico de la lengua debe entenderse hoy
  - a. En el sentido estricto de la lingüística.
  - b. En el marco único de las aportaciones de la sociolingüística y la psicolingüística.
  - c. En el marco único de las aportaciones de la filosofía del lenguaje.
  - d. En el marco de las aportaciones conjuntas de las ciencias referidas en a, b y c.
- 3) En el proceso de adquisición del lenguaje, los hablantes:
  - a. Comprenden primero la situación y en función de ello interpretan la señal lingüística.
  - b. Aprenden antes las estructuras sintácticas descontextualizadas.
  - c. Aprenden el significado referencial y denotativo antes que los sentidos descontextualizados.
  - d. No necesitan conocer los marcos de experiencia para inferir los contenidos de un texto.
- 4) La perspectiva semántica y pragmática sugieren para la didáctica de la sintaxis
  - a. Introducir nuevos términos y conceptos para profundizar en el análisis especializado.
  - b. Enfocar el análisis de manera meramente formal ajeno a la comunicación real.
  - c. Trabajar en situación combinando el análisis sintáctico y el comentario estilístico.
  - d. Combinar el análisis sintáctico y el comentario gramatical
- 5) La implicación didáctica de la reflexión epistemológica sobre la diversidad sociolingüística debe ser:
  - a. Que la formación lingüística no debe atender a la diversidad real de comportamientos comunicativos.
  - b. Que la formación lingüística debe entenderse únicamente como la adquisición de los usos correctos de la lengua estándar.
  - c. Que la formación lingüística dé cabida únicamente a los textos primarios como modelos de textualización.
  - d. Que la formación lingüística consista en saber desenvolverse de manera adecuada en cada situación comunicativa.
- 6) La actividad de enseñanza aprendizaje en torno al texto ha de volcarse en:
  - a. La presentación sistemática y exhaustiva de los operadores discursivos y otros mecanismos de cohesión.
  - b. La presentación sistemática y exhaustiva de los moralizadores enunciativos.
  - c. La presentación sistemática y exhaustiva de las estructuras de la progresión temática.

- d. El análisis, la comprensión y la composición de textos bien seleccionados por su valor ejemplar.
- 7) Según el autor, una tipología textual de conjunto pensada para la enseñanza debe atender a:
- a. Criterios textuales que tengan en cuenta la estructura de la composición y criterios contextuales que tengan en cuenta la intención ilocutiva.
  - b. Criterios textuales que tengan en cuenta la estructura de la composición y criterios semánticos que tengan en cuenta los temas o mundos referidos.
  - c. Criterios textuales que atiendan a los tipos de secuencia y criterios contextuales que atiendan al tipo de discurso según el ámbito, la intención y anclaje en el contexto.
  - d. Ninguno de los criterios anteriores.
- 8) Hymes denomina competencia comunicativa a:
- a. Los conocimientos que tiene el hablante sobre sintaxis y el léxico.
  - b. Los conocimientos que tiene el hablante tanto formales como sociales sobre el uso de la lengua.
  - c. Los conocimientos que tiene el hablante sobre la organización de los textos.
  - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.
- 9) Según el modelo comunicativo, los campos de actuación del profesor de lengua son:
- a. El de la competencia gramatical
  - b. El de la competencia textual
  - c. El de la competencia socioestratégica
  - d. Los referidos a lo expresado en a, b y c.
- 10) Las aportaciones del modelo metodológico comunicativo servirán al profesor de lengua para:
- a. Transmitir a los alumnos los conceptos fundamentales de una gramática funcional.
  - b. Enseñar a los alumnos a hablar y a escribir correctamente.
  - c. Enseñar a usar la lengua en situaciones orales más o menos informales.
  - d. Planificar la actividad docente sobre la base de la diversidad social de las prácticas discursivas y a la combinación de actividades de uso y adquisición de conocimientos sobre la lengua al hilo del trabajo con textos.

## UNIDAD I.2: Ciencias del lenguaje y didáctica de la Lengua

### PRÁCTICAS FORMATIVAS<sup>1</sup>

❶ Reflexionar sobre el grado de influencia que el enfoque lingüístico dominante de la formación inicial recibida ha tenido en la orientación de la propia labor docente. Completar la reflexión aportando lo que según el punto de vista personal debería cambiar en la formación inicial del profesor de Lengua para mejorar su competencia didáctica en relación con los cambios experimentados en el sistema educativo en los últimos años.

❷ Seleccionar cuáles son en opinión propia los objetivos prioritarios de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria y que deben condicionar el resto de la programación didáctica:

- Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado;
- Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla;
- Mejorar el uso lingüístico (oral y escrito) del alumnado;
- Apreciar las semejanzas y las diferencias entre el habla y la escritura;
- Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológico, morfo-sintácticos, léxicos, semánticos) de la lengua.

Analizar a continuación en qué medida se tienen en cuenta estas prioridades en la programación didáctica del departamento y seleccionar aquellos aspectos de la práctica docente individual que en opinión propia convendría modificar. Pueden servir como punto de partida los siguientes indicadores:

- La enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística se convierten en un fin en sí mismas y en el eje de la selección de los contenidos.
- Es el libro de texto elegido el que determina la concreción de los objetivos y la selección de los contenidos.
- La reflexión sobre los usos (conceptos, valores y normas) está secuenciada en función de los usos (procedimientos).

❸ Teniendo en cuenta los indicadores de la tabla que sigue, realizar un análisis crítico del tratamiento que en el libro de texto de su alumno de secundaria obligatoria se da al estudio de las habilidades lingüísticas:

El libro de texto:

A	B	C
Es un compendio de conceptos de las distintas teorías del lenguaje	Justifica con claridad el enfoque lingüístico y didáctico adoptado	Otros

<sup>1</sup> Estas propuestas siguen algunas actividades e indicaciones ofrecidas por Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. I, Barcelona, Paidós, 1999 y en "Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística" en *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 36, abril de 2004. La encuesta para los alumnos es una aportación de Pilar Núñez Delgado, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Opta por un enfoque formal de la educación lingüística con especial énfasis en los contenidos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua.	Opta por un enfoque comunicativo orientado a la mejora de las capacidades de uso del lenguaje y de reflexión sobre ese uso	Otros
Se observa en la selección de los contenidos una presencia casi absoluta de conceptos y de hechos ( <i>saber lingüístico</i> )	Se integran de forma adecuada conceptos y hechos, destrezas y habilidades, valores y actitudes ( <i>saber más saber hacer</i> )	Otros
Para la selección y secuenciación de contenidos se basa en un criterio estrictamente filológico seleccionando y ordenando los conceptos gramaticales en función de su mayor o menor complejidad	Organiza los contenidos partiendo de los usos más habituales del lenguaje para ir avanzando hacia otros usos más complejos y hacia la reflexión sobre esos usos	Otros
Enfoca el aprendizaje de los tipos de texto exclusivamente desde su vertiente práctica abandonando la formulación y la sistematización teórica de las características trabajadas en los textos	Conjuga el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento funcional de los usos lingüísticos	Otros
Aborda los conceptos de un modo técnico y los alumnos los ejercitan a través de ejercicios puntuales	Fusiona los aspectos de comprensión y producción de textos y propone actividades adecuadas para la integración de las destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir)	Otros
Se orienta hacia el estudio académico de los conceptos gramaticales de las lingüísticas y el aprendizaje de algunas habilidades de análisis morfológico, sintáctico y textual en torno a las palabras, a las oraciones y a los textos (con preguntas del tipo <i>¿Cómo clasificarías este texto según los indicadores de modalidad?</i> )	Organiza el trabajo en torno a los saberes, a las destrezas y a las actitudes sociolingüísticas que permiten a los seres humanos usar el lenguaje de manera adecuada, correcta y coherente (con preguntas del tipo <i>¿Cómo he de escribir un texto con el fin de que sea correcto, coherente y adecuado a la situación comunicativa?</i> )	Otros

- 4 Realizar la siguiente encuesta a los grupos de alumnos a los que se imparte docencia especificando el nivel y aportar conclusiones pertinentes.

ENCUESTA SOBRE LA ASIGNATURA DE LENGUA
<p>1. Crees que, en general, tu dominio de la lengua española es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Muy bueno</li> <li>b. Bueno</li> <li>c. Regular</li> <li>d. Malo</li> <li>e. Muy malo</li> </ul> <p>2. ¿Cómo consideras tu dominio de la lengua española en relación con el de tus padres?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Es mejor que el de mis padres</li> <li>b. Es peor</li> <li>c. Es aproximadamente igual</li> </ul> <p>3. ¿Para qué encuentras más dificultades, para la comunicación oral o para la comunicación escrita?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Para la escrita</li> <li>b. Para la oral</li> </ul>



c. Encuentro las mismas dificultades para las dos

**4. ¿Cuáles crees que son tus principales problemas o defectos en lo que se refiere a la expresión escrita? (Puedes marcar más de una opción)**

- a. Tengo faltas de ortografía
- b. No sé colocar bien las tildes
- c. No sé usar correctamente los signos de puntuación
- d. Me faltan claridad y coherencia al construir oraciones y párrafos
- e. Manejo poco vocabulario
- f. No sé manejar los distintos niveles del lenguaje

**5. ¿Cuáles crees que son tus principales problemas o defectos en el manejo de la lengua en lo referido a la comunicación oral? (Puedes marcar más de una opción)**

- a. Pronunciación defectuosa
- b. Falta de claridad y coherencia en la construcción de oraciones y párrafos
- c. Pobreza de vocabulario
- d. Utilización de clichés y muletillas
- e. Falta de soltura y fluidez
- f. Problemas para manejar los distintos niveles del lenguaje
- g. Problemas para comprender lo que oigo

**6. ¿Recuerdas si alguna vez has captado algún defecto en el uso de la lengua que hacen los adultos, por ejemplo, en la radio o la TV?**

- a. Sí, lo hago con mucha frecuencia
- b. Sí, pero sólo de vez en cuando
- c. No, nunca

**7. ¿Sabrías poner algún ejemplo concreto de lo anterior?**

**8. ¿Reformarías, si pudieras, la ortografía actual del español?**

- a. Sí
- b. No

¿Por qué?

**9. ¿Qué opinas sobre la acentuación?**

- a. Me parece que las tildes tienen tanta importancia como el resto de la ortografía
- b. Considero que las tildes son un aspecto secundario de la expresión escrita y que, por lo tanto, no ponerlas es menos grave que cometer faltas de ortografía con las letras
- c. Las tildes me parecen inútiles. Deberían suprimirlas

**10. Ante la entrada de palabras extranjeras en el español, ¿cuál te parece la postura más adecuada?**

- a. Admitirlas todas
- b. Rechazarlas todas
- c. Admitir sólo las verdaderamente necesarias, aquéllas que no tengan una palabra equivalente en español

**11. ¿Pones tú en práctica la postura que has señalado en la cuestión anterior?**

- a. Sí
- b. No

Pon algunos ejemplos de palabras extranjeras que utilices habitualmente y trata de explicar por qué lo haces.

**12. ¿Consultas con mucha frecuencia un diccionario cuando te surgen dudas sobre el significado de una palabra?**

- a. Sí, con frecuencia
- b. Muy pocas veces
- c. No, prácticamente nunca

**13. ¿Cuál es tu grado de conocimiento y uso del actual lenguaje juvenil?**

- a. Bastante amplio
- b. Normal
- c. Bastante escaso, ni lo uso ni lo entiendo muy bien

**14. En tu opinión, el hecho de usar esa jerga u otras similares ¿enriquece o empobrece la expresión?**

- a. La enriquece
- b. La empobrece

**15. ¿Cuál es tu actitud respecto a las demás lenguas que se hablan en España?**

- a. Me interesan, me gustaría conocerlas un poco, poder conocer algunas de sus manifestaciones

- b. Sé que existen, pero nada más. Como vivo en Andalucía no me parece necesario interesarme por ellas
- c. No me interesan en absoluto

16. La enseñanza de la lengua española que has recibido hasta ahora te parece:

- a. Excesivamente teórica
- b. Demasiado pendiente de la lengua escrita y poco atenta a la oral
- c. Alejada de mis intereses reales y de mi uso cotidiano de la lengua
- d. Bien, adecuada a mis necesidades
- e. No me lo he planteado nunca, es una asignatura más y estudio porque es mi obligación hacerlo

17. En general, ¿cómo juzgarías el uso de la lengua que hacen tus profesores? (no sólo los de lengua, sino los de todas las asignaturas)

- a. Su empleo de la lengua se sitúa por encima de lo que es normal a mi alrededor; por tanto, me sirven de modelo
- b. Su empleo de la lengua me parece el mismo que el del resto de la sociedad española
- c. Su empleo de la lengua me parece poco cuidado, no se corresponde con su condición de educadores
- d. No me he fijado en ello

18. ¿Por qué crees que es importante estudiar lengua española? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Para aprobar la asignatura
- b. Porque espero aprender a hablar y a escribir mejor
- c. Para aprender análisis sintáctico y morfológico
- d. Porque expresarme y comprender bien lo que leo y lo que oigo me puede ayudar también a dominar otras asignaturas
- e. Porque si hablo mejor seré más culto y, por lo tanto, más respetado y valorado socialmente
- f. Otros motivos:

19. ¿Qué esperas aprender este año en la asignatura de lengua española?

¿Te gusta esta asignatura? ¿Por qué?

¿Para qué crees que puede servirte estudiar lengua?

¿La consideras una asignatura importante?

¿Cuál es para ti la asignatura más importante de las que vas a tener este curso? ¿Por qué?

5 Aportar una clasificación de la tipología textual según el punto de vista personal justificando los criterios epistemológicos o didácticos en los que se fundamenta.

6 Ampliación en la web

⇒ Comentar la utilidad didáctica de los recursos recogidos a propósito de la tipología textual en la siguiente página web<sup>2</sup>:

<http://dewey.uab.es/pmarques/pdigital/webs/bach2lengua.htm>

⇒ Visitar la página de Miguel Muñiz **Lenguaweb** y consultar su propuesta para la integración de las TIC en los procesos de textualización:

<http://www.lenguaweb.net/tic/tic.htm#>

<sup>2</sup> Página web incluida en el proyecto “La Pizarra Digital” dirigido por el profesor Pere Marqués, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recursos recogidos por Isabel-Argentina Fuentes Herbón.

## UNIDAD 1.3:

### La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

Felipe Zayas Hernando \*

- 1. La gramática en el marco del aprendizaje del uso de la lengua**
- 2. Los contenidos gramaticales**
  - 2.1 La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua
    - 2.1.1 Las formas de la deixis personal
    - 2.1.2 La modalidad oracional
    - 2.1.3 La expresión de la emotividad
  - 2.2 Los procedimientos de cohesión
    - 2.2.1 Los conectores
    - 2.2.2 Los procedimientos anafóricos
    - 2.2.3 El tiempo y el aspecto verbales
  - 2.3 La oración y la palabra
- 3. Los tipos de actividades**
  - 3.1 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario
  - 3.2 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas
  - 3.3 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas
  - 3.4 Lectura comprensiva de un texto metalingüístico
  - 3.5 Redactar o manipular enunciados siguiendo unas instrucciones que puedan ser dadas con el lenguaje ordinario
  - 3.6 Componer o transformar enunciados a partir de esquemas gramaticales dados
  - 3.7 Manipular enunciados y explicar las conclusiones extraídas.
  - 3.8 Componer textos metalingüísticos
- 4. Las actividades gramaticales en la secuencia didáctica**
  - 4.1 Un “taller de recitación”: objetivos comunicativos y objetivos de aprendizaje.
  - 4.2 La actividad metalingüística en el taller de recitación
- 5. Anexo “Taller de recitación”**

\* Felipe Zayas Hernando es profesor de Lengua y Literatura del IES *Isabel de Villena*, de Valencia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

Felipe Zayas Hernando

## I. La gramática en el marco del aprendizaje del uso de la lengua

Para situar con claridad los problemas de fondo de la enseñanza de la gramática, recurriremos a una cita de un trabajo de Eugenio Coseriu:

Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a “cómo enseñarlo”. Y el “cómo” se entiende en dos sentidos diferentes, pero que a menudo se identifican o se confunden: se refiere, en efecto, por un lado, al *método didáctico* (método de transmisión de conocimientos), por el otro, al método analítico, es decir, de descripción y análisis del objeto que ha de enseñarse. Así, tanto en lo didáctico como en lo analítico se han aplicado en las últimas décadas en la enseñanza idiomática, aisladamente o combinados, varios métodos; en lo analítico, prácticamente todos los métodos mejor conocidos, desde la gramática tradicional (en particular, en su forma normativa) hasta la gramática transformacional y la pragmática. Y hay que admitir que todos estos métodos han fracasado o, por lo menos, no han logrado los resultados deseados [...] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza [...] *En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del “qué”, o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del “para qué”, es decir, de los objetivos de la enseñanza.* El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante, sino porque sólo puede plantearse con sentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza. (Eugenio Coseriu, 1989. Cursiva de F.Z.)

La enseñanza de la lengua se ha identificado durante mucho tiempo con la enseñanza de la gramática, y las preocupaciones didácticas se han centrado generalmente en los métodos de transmisión de los contenidos gramaticales y en los modelos de descripción gramatical que pudieran ser más oportunos. Pero el problema se ha de abordar, antes que nada, preguntándose por lo fines de la enseñanza de la lengua y, en relación con éstos, definiendo el objeto de aprendizaje.

Las reflexiones de Coseriu concuerdan con la corriente pedagógica que en las últimas décadas propugna, con palabras de J-P. Bronckart (1985), la “inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia”. Este cambio de relaciones significa que los programas y los métodos de enseñanza no se conciben como una aplicación de la lingüística; de un modo diferente, las aportaciones de ésta se someten a unos fines educativos establecidos previamente. De acuerdo con este planteamiento, la cuestión no es qué modelo gramatical puede ser más útil, ni cómo se pueden transmitir eficazmente los contenidos prescritos por las ciencias del lenguaje, sino cómo insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de los textos.

Este modo de enfocar el problema se distancia de algunos planteamientos didácticos que tratan de dar respuesta a la insatisfacción de muchos profesores. Por una parte ha sido frecuente atribuir el fracaso de la enseñanza de la gramática a problemas de método: la falta de unificación terminológica y la mezcla indiscriminada de escuelas, tendencias o métodos; la “arboreomanía”, el análisis gramatical como actividad mecánica, la falta de rigor y coherencia en las descripciones, etc. (Torrego, 1985) Sin despreciar estas observaciones, el diagnóstico no parece dirigirse al fondo del problema: *la indeterminación de los objetivos en la enseñanza de la gramática dentro del marco más general de la enseñanza de la lengua*, lo que afecta tanto a la selección de los contenidos como al modo de integrar la reflexión gramatical en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

Por otra parte, a lo largo de los años ochenta y especialmente en los noventa han ido penetrando en la esfera educativa las diferentes corrientes de la lingüística que estudian el lenguaje en uso: la sociolingüística, la etnometodología, la pragmática, la teoría de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso, etc. Parece incuestionable que si el objeto de enseñanza y aprendizaje es el uso lingüístico, las disciplinas que se

ocupan del estudio de la lengua en cuanto que es usada están llamadas a desempeñar un papel importantísimo en la innovación educativa. Pero si este papel consiste –como ocurrió con la irrupción del estructuralismo y el generativismo, y como ya está ocurriendo con los actuales libros de texto– en prescribir nuevos conceptos y en introducir nuevos modelos de análisis, sin plantearse los fines de la educación lingüística, los frutos no serán diferentes de los cosechados entonces: ensanchar el abismo entre la instrucción gramatical y el dominio de las habilidades lingüísticas.

La integración de los conocimientos sobre la lengua con la adquisición de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas es uno de los rasgos que caracterizaron los currícula de Lengua y Literatura elaborados en el marco de la LOGSE. Esta integración significa una subordinación de los conocimientos gramaticales al desarrollo de capacidades implicadas en la actividad verbal. Pero significa también que se parte de la hipótesis de que el aprendizaje de procedimientos para la interacción verbal requiere conocimientos explícitos acerca del funcionamiento de la lengua. Es importante destacar esto último, porque no siempre se ha considerado que los conocimientos gramaticales fueran relevantes para un mejor uso de la lengua. González Nieto (2001: 288-289) alude a la vieja polémica –“la gramática no pinta nada en la enseñanza”, frente a “los conocimientos gramaticales son imprescindibles”–. Este mismo autor señala, siguiendo a Gombert (1990: 21):

El planteamiento adecuado del problema parte del hecho –que a veces parece ignorarse en la enseñanza– de que no existe posibilidad de usar la lengua, ni en las situaciones más espontáneas, sin realizar un control de ese uso, es decir, sin algún tipo de *actividad metalingüística*; al dirigirnos oralmente a alguien, al leer y al escribir, es imposible no preguntarnos cómo lo decimos, cómo lo escribimos, qué me quieren decir (cursiva, del autor)

Del mismo modo, Camps (2000: 106) considera que la actividad metalingüística –es decir, la observación de la lengua y la reflexión sobre su funcionamiento– forma parte de la actividad verbal y es inseparable del aprendizaje del uso de la lengua:

Desde las primeras palabras que el niño oye, recibe información sobre la lengua que está aprendiendo: juegos verbales, indicaciones sobre sus palabras, etc. Así, al mismo tiempo que elabora el conocimiento verbal, “aprende” mecanismos de juicio y de control de la lengua en todos sus aspectos, tanto a los referidos al uso como a los aspectos sistemáticos relativos a la organización fónica o gramatical [...] Desde este punto de vista, la actividad metalingüística surge de la misma actividad verbal, cuando las necesidades de comunicación hacen necesario tomar la lengua como objeto de consideración.

Es en las situaciones de aprendizaje donde la relación entre actividad metalingüística y actividad verbal es muy clara. Esta relación se observa en dos campos fundamentalmente, en el de la revisión de textos escritos, y en el de las situaciones de producción escrita o de revisión en colaboración dentro del contexto escolar, en las que la actividad metalingüística de los alumnos se manifiesta cuando éstos hablan del texto que están componiendo, según han puesto de relieve las investigaciones de Camps, Guasch, Milián y Ribas (1997).

Este modo de considerar la relación entre el aprendizaje del uso de la lengua y la actividad metalingüística hace que uno de los objetivos fundamentales del currículo del área de lengua sea el *desarrollo de la competencia metalingüística*, es decir, la adquisición de los instrumentos conceptuales y verbales que permita a los alumnos tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico.

Este enfoque de la enseñanza de la gramática obliga a resolver problemas situados en diferentes niveles de la concreción del currículo y de la intervención didáctica. El primero de ellos se refiere a **la selección de los contenidos gramaticales**, que deberían ser pertinentes en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Por ello, la actividad metalingüística debería ir más allá de la descripción de mecanismos que ya pertenecen a la gramática implícita de los alumnos. Quizá no se ha reflexionado lo suficiente sobre el hecho de que el aprendizaje tradicional de la gramática se ocupa en muchos casos de formas y mecanismos lingüísticos –morfológicos, sintácticos y léxicos– que los alumnos ya conocen, puesto que los usan con razonable destreza.

En un enfoque de la enseñanza de la lengua dirigido al aprendizaje del uso, la actividad metalingüística se ha de situar en todos los niveles de la competencia comunicativa: discursivo (manera de usar la lengua que responden al tipo de intercambio comunicativo), textual (mecanismos de coherencia y de cohesión) y oracional (correcta formación de las palabras y de las oraciones). En este sentido, más que de “actividad metalingüística”, se debería hablar de “actividad metacomunicativa” en la que aquella quedaría incluida. Este es el planteamiento,

entre otros autores, de González Nieto (2001), quien propugna un modelo pedagógico de “gramática de la comunicación”.

Pero la selección de los contenidos gramaticales con nuevos criterios no es suficiente. Es necesario elaborar **propuestas didácticas** que permitan integrar su aprendizaje en el marco más general del desarrollo de la competencia comunicativa. La elaboración de estas propuestas requiere un marco teórico que explique la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en situación escolar.

Una contribución importante para la construcción de este marco teórico es la elaboración de un **modelo de enseñanza de la composición escrita**, cuyos fundamentos y características se exponen en Camps (1994, 1996) y que Camps y Milian (2000) sintetizan de este modo:

El modelo integra y permite interrelacionar dos tipos de actividad [...]: (1) una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos (el texto tiene una función que va más allá de la de ser corregido por el profesor), y (2) una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza. Las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que denominamos *secuencias didácticas* adquieren sentido y significatividad en relación con los dos tipos de objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesor/a y alumnos/as.

Entre estos “contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza” se encuentran los conocimientos acerca de las características lingüísticas de la clase de texto que se está aprendiendo a escribir, lo que requiere a su vez el conocimiento de ciertas formas lingüísticas y de su funcionamiento en el discurso. En consecuencia, los **proyectos de escritura** concebidos de acuerdo con este modelo de enseñanza de la composición escrita pueden proporcionar el marco en el que las actividades gramaticales sean significativas para el aprendizaje del uso de la lengua.

En relación estrecha con la elaboración del modelo de enseñanza de la composición escrita al que se acaba de hacer referencia, se ha de señalar la línea de investigación que tiene como objeto el conocimiento de los **procesos de evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita** (Ribas 1996, 1997). La investigación se ocupa aquí de los mecanismos de regulación de la actividad de escribir durante las secuencias didácticas arriba mencionadas. El supuesto básico a partir del que se trabaja es que los instrumentos de regulación externos de la actividad de escribir (interacción profesor-alumno, pautas de análisis y de revisión de textos, etc.) contribuyen a interiorizar los mecanismos y estrategias a lo largo del proceso de escritura (Camps y Milian, 2000).

Entre los instrumentos de regulación de la actividad de escribir se encuentran las pautas para el análisis de las características lingüísticas del género de texto que se está escribiendo, las fichas de control con las conclusiones obtenidas a partir de este análisis, etc. De nuevo la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito otorgan sentido a las actividades de reflexión gramatical, en este caso asignando al análisis lingüístico de los textos y a la utilización de pautas gramaticales un papel relevante como instrumento de regulación de la actividad de escritura.

En definitiva, lo que ponen de relieve estas líneas de investigación es que **la actividad metalingüística es un componente inherente a los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos**, y que esta actividad ha de ser planificada dentro de la secuencia didáctica de modo que un mejor conocimiento del funcionamiento de la lengua pueda revertir en un mayor control de los procesos que intervienen en la comprensión y composición de los textos.

El papel de la actividad metalingüística en estos procesos exige que el modo de abordar esta actividad en el aula se corresponda con la función que ha de desempeñar, muy diferente de la que tiene en un modelo donde los contenidos gramaticales son un objetivo en sí mismos. En este modelo tradicional, la enseñanza de los contenidos gramaticales se basa en la explicación del profesor y en la realización de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas descritas por aquél. La evaluación de estos conocimientos se hace también mediante este tipo de ejercicios de identificación y análisis. En cambio, la actividad metalingüística orientada hacia el desarrollo de las capacidades de uso consiste en la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que les ayuden a actuar conscientemente en los procesos de lectura y escritura; y, junto a ello, en la adquisición del metalenguaje necesario para sistematizar estos conceptos y para

interactuar con sus compañeros y con el profesor en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Todo ello requiere **actividades de reflexión metalingüística diversificadas** que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y análisis de formas lingüísticas.

## 2. Los contenidos gramaticales

Se afirmaba en el apartado anterior que la integración de los conocimientos sobre la lengua con la adquisición de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas requiere, en primer lugar, que la selección de los contenidos gramaticales sea pertinente en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Dicho de otro modo: el criterio fundamental para la selección de los contenidos gramaticales será su relevancia en relación con el aprendizaje de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas. Pues bien, el aprendizaje de este “saber hacer” atañe a tres grandes ámbitos: a) la *adecuación* del discurso respecto de los factores del contexto, especialmente del tipo de intercambio comunicativo y del ámbito social en el que se produce; b) la *coherencia* en la construcción de los textos, que se manifiesta en su unidad temática, en la organización de los contenidos de acuerdo con determinados esquemas convencionales y en la *cohesión* de los enunciados sucesivos del texto; c) la *corrección* gramatical de los enunciados, de acuerdo con las reglas del sistema lingüístico y con la norma gramatical y ortográfica.

En relación con estos tres grandes ámbitos del aprendizaje de las habilidades y estrategias para la comunicación verbal, la reflexión gramatical se habrá de concretar en estos tres grandes bloques de contenidos:

- Las *formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante* respecto de lo que dice, de a quién lo dice y de sí mismo;
- Los procedimientos gramaticales y léxicos que contribuyen a *coherencia* del texto, es decir los mecanismos de cohesión;
- Los recursos de la *sintaxis* que permiten expresar las diferentes representaciones de la experiencia y los mecanismos morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos y fónicos relacionados con la normativa.

### 2.1 Las formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante: las marcas enunciativas

El texto, como actividad comunicativa, se inscribe en un contexto de carácter físico (locutor-interlocutor, espacio y tiempo de la enunciación) y social (ámbito social en la que se desarrolla la actividad discursiva, tipo de intercambio comunicativo, papel que desempeñan los interlocutores en este intercambio, finalidad, etc.). En este contexto, el emisor tiene una percepción de la situación comunicativa y del propósito que le mueve a comunicarse, y, en consecuencia, selecciona ciertas formas lingüísticas que muestran su posicionamiento y su actitud hacia lo que dice, a quién lo dice y hacia sí mismo. Estas formas son las *marcas enunciativas* o huellas que deja el acto de la enunciación en el enunciado (Benveniste, 1974; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Bronckart et al. 1985). Se relacionarán a continuación estas formas lingüísticas y se señalará su relevancia para la clase de lengua.

#### 2.1.1 Las formas de la deixis personal

El modo más evidente que tiene el emisor para inscribirse en el texto son las formas de la *deixis personal* (pronombres personales, posesivos, persona verbal). Estas formas también le sirven para referirse al destinatario.

La referencia del emisor a sí mismo y al destinatario mediante la persona gramatical está condicionada por factores como el tipo de intercambio, la relación con el destinatario, etc. Ante un texto, el lector se pregunta, por ejemplo: “¿Desde qué posición habla el emisor: a título individual, como miembro o representante de un colectivo, como miembro del género humano?” “¿Por qué adopta esta posición?” “¿Me incluye en el texto como lector (con el uso, por ejemplo de un *nosotros* inclusivo)? En la vertiente de la composición escrita, el escritor ha de resolver problemas como éstos: “¿He de estar representado explícitamente como emisor en el texto que estoy escribiendo?” “¿Mediante qué marcas lingüísticas: la primera persona, la primera persona del plural, la persona genérica?”, “¿Estoy manteniendo el mismo tipo de referencia personal?” “¿He de referirme al lector o al oyente? ¿Mediante qué procedimientos?”



La reflexión acerca del uso de las formas de la deixis personal ha de servir para reconocer la posición que el emisor ocupa en el intercambio comunicativo y la relación que establece con el destinatario. Ello permitirá percibir la significación social de las formas de la deixis personal, que se pone en juego a partir de las normas culturales de tratamiento entre las personas que funcionan en una sociedad concreta (Calsamiglia, 1993)

### 2.1.2 La modalidad oracional

La lengua codifica, en la forma de modalidades de la oración, diferentes maneras de manifestar el emisor su actitud ante el contenido de la enunciación. Cada una de estas modalidades –enunciativa o declarativa, interrogativa, exhortativa, exclamativa y desiderativa–, además de poseer unos rasgos formales específicos, se corresponden con una función comunicativa básica –representativa, conativa, emotiva– y un acto ilocutivo característico (informar, ordenar, preguntar...).

Pero no hay una correspondencia biunívoca entre tipo de modalidad, por un lado, y función y acto ilocutivo por otro. Es conocido el hecho de que la modalidad enunciativa sirve de vehículo de expresión para las ilocuciones más diversas, por ejemplo para actos de habla de tipo directivo como ordenar, pedir, aconsejar, invitar, prohibir, etc.; o la modalidad interrogativa puede significar, como acto ilocutivo, una aserción (caso de las interrogativas retóricas), una petición cortés, una propuesta, etc.

Hay por lo tanto unos usos característicos o prototípicos de la modalidad oracional y unos usos no característicos (Artigas, 1999: 63-65). Estos últimos son los más relevantes, desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa, para las actividades de reflexión gramatical: no se tratará tanto de reconocer los rasgos formales característicos de cada modalidad oracional (conocidos de forma implícita desde muy pronto por los niños), como de reconocer los factores del contexto que han llevado al emisor, por ejemplo, a realizar actos verbales directivos mediante oraciones interrogativas o enunciativas, o a expresar la obligación mediante determinados verbos modales y construcciones perifrásticas (*deber, haber de, tener que*) dentro de la estructura de la oración enunciativa.

En el marco de las oraciones enunciativas o declarativas usadas de acuerdo con su función característica, es decir, para la transmisión de información, es muy importante la reflexión sobre los recursos lingüísticos que tienen los hablantes para indicar el grado de verdad que el emisor atribuye a la información dada (verbos y adverbios modales) o para indicar la responsabilidad o no responsabilidad con respecto al enunciado (el emisor se presenta como fuente originaria de la información o, por el contrario, menciona una fuente diferente).

En cuanto a las oraciones exclamativas, es sabido que todos los otros modos oracionales pueden presentar también esta modalidad. ¿Cuál puede ser entonces su relevancia como contenido gramatical? Interesan aquí las formas lingüísticas que se especializan como procedimientos para la exclamación, como los interrogativos, así como la alteración del orden sintáctico (“María es muy guapa” / “Qué guapa es María”; “Yo no esperaba que ocurriera esto” / “¡Quién me iba a decir a mí que iba a ocurrir esto”; “Lo que has hecho no está bien” / “Muy bonito lo que has hecho”).<sup>1</sup>

### 2.1.3 La expresión de la emotividad

En este apartado, conviene distinguir con claridad entre las emociones como contenido informativo de la oración (“Ayer me llevé un disgusto muy grande”) y las emociones que se expresan mediante formas características de usar la lengua. La reflexión gramatical se ocupará de estas formas y de los contextos en los que su uso es adecuado. En las líneas siguientes, sin pretender trazar un inventario exhaustivo, se relacionarán algunas de estas formas de la expresividad.

La modalidad exclamativa tiene una clara finalidad de expresar el estado de ánimo del emisor. Y, desde el punto de la actividad gramatical, conviene tener en cuenta lo que se ha dicho más arriba acerca de los procedimientos especializados en la exclamación (interrogativos e inversión del orden sintáctico).

---

<sup>1</sup> En el primer enunciado de cada pareja, las emociones son expresadas como hechos de comunicación, es decir, se tratan como una información. Constituyen el *dictum*. En cambio en la segunda, la emoción está en el *modus* (aunque también en el *dictum*).

Las oraciones interrogativas, además de servir para pedir información, pueden llevar añadido la expresión de algún sentimiento, como la contrariedad y la irritación (“¿Quién ha usado mi ordenador?”). También las interrogativas orientadas, al sugerir una respuesta, añaden una carga de emotividad (“¿A que me salido estando el asado?”).

También los actos ilocutivos realizados mediante la modalidad imperativa pueden ser más o menos expresivos. Se puede pedir, por ejemplo, de un modo cordial o irritado, afectuoso o agresivo, sosegado o impaciente...

Las oraciones enunciativas o declarativas sirven, en su uso característico, para transmitir información. Pero el contenido de lo que se afirma o lo que se niega puede estar valorado mediante adverbios o locuciones adverbiales como *afortunadamente*, *desgraciadamente*, *por suerte*, *por desgracia*, *incomprensiblemente*, *lamentablemente*... Las oraciones enunciativas también pueden contener un mayor o menor significado expresivo según se emplee un vocabulario con connotaciones valorativas (bueno/malo; feo/bonito; útil/inútil, etc.)

Hay que tener en cuenta, también, que muchos actos ilocutivos de tipo expresivo se realizan mediante verbos performativos (verbos que describen el tipo de acto de habla que se realiza con ellos) en primera persona (“*Lamento* que te hayas comportado así”; “Te *felicito*”).

No hay que olvidar, finalmente, procedimientos retóricos como la repetición (anáfora, paralelismo...), la imagen (comparación, metáfora, símbolo), la personificación, la hipérbole, etc. Estos procedimientos permiten situar la reflexión gramatical en el marco de la educación literaria (Rodríguez y Zayas, 2004).

Si las marcas enunciativas manifiestan la implicación del locutor en el contexto y ésta se da en distinto grado y forma según el tipo de discurso y la clase de texto, la reflexión gramatical se habrá de ocupar del funcionamiento de estas formas lingüísticas en realizaciones discursivas diversas. Y las actividades gramaticales no pueden limitarse al reconocimiento de las formas lingüísticas, sino fundamentalmente en la reflexión sobre la función que desempeñan en estas diferentes realizaciones. Ello plantea la necesidad de que el currículo tenga como eje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social, y que la programación de la reflexión gramatical esté supeditada a este eje.<sup>2</sup>

## 2.2 Los procedimientos de cohesión

Para que un texto se pueda considerar bien construido, además de ser adecuado en relación con los factores del contexto, ha de ser globalmente coherente y sus enunciados han de aparecer trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y léxico-semánticos, como los *conectores*, los *procedimientos anafóricos* y la relación entre *tiempos verbales* dentro del texto. (Halliday y Hasan, 1976; Bernárdez, 1982; Mederos, 1988.) Este es otro de los ámbitos de los que se ha de ocupar la reflexión gramatical en la clase de lengua, si se está de acuerdo en que la finalidad de ésta es enseñar a entender y componer textos y no oraciones aisladas (Ver, por ejemplo, las propuestas didácticas en torno al aprendizaje de cohesión textual en Jimeno (2004)).

### 2.2.1 Los conectores

Una clase de procedimientos de cohesión son los *conectores*, que son marcas formales de relación (adición, disyunción, contraste, causa-consecuencia, tiempo, orden, etc.) entre constituyentes de la oración o del texto. Cuando el fenómeno de la conexión se da dentro de la oración, nos encontramos ante los procesos que tradicionalmente se han denominado coordinación y subordinación, donde los conectores prototípicos son las conjunciones. Estos procesos y estas unidades, en el marco escolar se abordan generalmente al margen de la construcción del texto, es decir, como fenómenos meramente oracionales. En este terreno, se impone una

---

<sup>2</sup> Lo afirmado en este último párrafo plantea varios problemas que no se pueden abordar en los límites de este trabajo. El primero consiste en establecer regularidades dentro de la diversidad del discurso, de modo que se puedan caracterizar coherentemente las prácticas discursivas más relevantes para la educación lingüística. El segundo problema, vinculado al anterior, se refiere a la definición de los aprendizajes gramaticales en relación con las prácticas discursivas que previamente se hayan establecido en el currículo. (Estos dos problemas se abordan en Zayas (1997) Y, en tercer lugar, se plantea el problema de la integración de las actividades gramaticales dentro de la unidad didáctica entendida como una secuencia de actividades encaminadas al desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta integración está ausente de la mayor parte de los libros de texto, una de cuyas características más destacadas es la atomización de los aprendizajes. (Rodríguez y Zayas, 2003)

profunda revisión de los contenidos gramaticales y, en consecuencia, del modo de presentarlos para su aprendizaje.

En cuanto a la conexión textual, los elementos que entran en relación son oraciones independientes o párrafos, y los conectores presentan una diversidad formal (conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas preposicionales, cláusulas...). La reflexión en torno a los significados (semánticos y pragmáticos) y condiciones de uso de estos elementos textuales es parte imprescindible del aprendizaje de la comprensión y de la composición de textos.

El trabajo con conectores textuales se ha de abordar necesariamente en relación con diversas clases de textos. Por ejemplo, en un texto narrativo las relaciones temporales de anterioridad, posterioridad y simultaneidad están marcadas por *conectores temporales* como “previamente”, “poco después” o “al mismo tiempo”. Un aspecto importante del aprendizaje del discurso narrativo es el reconocimiento y uso apropiado de estos conectores. Del mismo modo, el aprendizaje de la comprensión y composición de textos expositivos requiere el conocimiento práctico de los conectores de *enumeración*, de *secuencia*, de *ejemplificación*, de *adición*, de *reformulación*, de *comparación-contraste* y de *causa-consecuencia*. En los textos argumentativos, además, no se puede prescindir del uso de los conectores con valor *concesivo* por su importancia en la contraargumentación.<sup>3</sup>

## 2.2.2 Los procedimientos anafóricos

Son procedimientos anafóricos las unidades lingüísticas que remiten a otras unidades o a significados previamente expresados. En el cuadro I se muestran ejemplos de las principales clases de procedimientos anafóricos.<sup>4</sup>

Cuadro I: Procedimientos anafóricos

<p>1. REPETICIÓN O SUSTITUCIÓN: reaparición de un elemento del texto en el mismo texto.</p> <p>1.1. <b>Repetición de un elemento léxico:</b></p> <p><i>Los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con <u>máscaras</u> en las representaciones teatrales. <u>Estas máscaras</u> eran muy variadas, y los actores se ponían una u otra según representaran el papel de un rey, una mujer, un esclavo, un viejo, un niño o un animal.</i></p> <p>1.2. <b>Sustitución léxica sinonímica:</b> sustitución de un elemento léxico con un elemento léxico formalmente diferente, pero semánticamente idéntico o casi idéntico (identidad referencial).</p> <p><i>Las grandes <u>explotaciones agrícolas</u> pertenecientes a la aristocracia terrateniente eran trabajadas por esclavos. <u>Éstos que vivían en las fincas</u> todo el año bajo la vigilancia de un capataz que, en ocasiones, era un esclavo de confianza o un liberto.</i></p> <p>1.3. <b>Sustitución pronominal:</b> sustitución mediante pronombres personales de tercera persona, posesivos, demostrativos, reflexivos y recíprocos, relativos, indefinidos...</p> <p><i>En las ciudades, los libertos eran comerciantes, artesanos o tenían a su cargo negocios, a veces prósperos. <u>Algunos</u> de ellos llegaron a tener importantes fortunas.</i></p> <p>1.4. <b>Elipsis:</b> forma especial de sustitución en que el sustituto es cero.</p> <p><i><u>Los augures</u> eran los sacerdotes especializados en presagiar acontecimientos. <u>Ø</u> Interpretaban la voluntad de los dioses a través de distintos tipos de señales.</i></p> <p>2. RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LEXEMAS: no hay reproducción idéntica, sino mera similitud.</p> <p>2.1. Basada en algún rasgo semántico común: hiponimia-hiperonimia, antonimia...</p> <p><i>La utilización <u>del arco y la bóveda</u> como soluciones arquitectónicas aparece también en otra clase de obra de ingeniería: los puentes. <u>Estos elementos arquitectónicos</u>, a los que fueron especialmente aficionados los romanos, les permitieron salvar largas distancias uniendo los extremos opuestos de los valles y las orillas de los ríos.</i></p>
---

<sup>3</sup> Se han elaborado, con fines didácticos, inventarios de conectores, como los que se pueden encontrar en Cassany (1996)

<sup>4</sup> Una relación de fenómenos de sinonimia textual se encontrará en Jimeno (2004)

2.2. Basada en el conocimiento del mundo que comparten los participantes de la comunicación.

*La malla de ciudades que constituían el Imperio Romano estaba bien comunicada por medio de vías terrestres conocidas con el nombre de calzadas. Su excelente trazado y su sólida construcción las ha hecho pervivir en parte hasta nuestros días.*

(Esquema elaborado a partir de E. Bernárdez (1982): “Formas de coherencia textual”, en *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 101-125. Textos procedentes de Sánchez Durá, M.D. y otros (2002), *Así vivían los romanos*. Madrid, Anaya)

Estos procedimientos tienen un papel especialmente relevante cuando constituyen el *tema* del enunciado. Para mostrarlo, debemos ocuparnos previamente de la estructura informativa del enunciado – articulación de la información conocida o *tema* y la información nueva o *rema*– y de los diferentes modos de progresión temática o encadenamiento de la información conocida y de la información nueva a lo largo de los enunciados de una secuencia (Jiménez, 1986).

Observemos los siguientes ejemplos (los paréntesis aportan los contextos lingüísticos de los enunciados que vamos a examinar):

- (1) (¿Qué hace la niña?) La niña saluda a su amiga
- (2) (El Guadalquivir era un río navegable) Desde el Guadalquivir salían las expediciones hacia las Indias.

En (1), la información vinculada al contexto lingüístico es "la niña". Es, por lo tanto, la información conocida o *tema*. En esta oración hay simetría entre los planos sintáctico e informativo:

	<b>La niña</b>	<b>saluda</b>	<b>a su amiga</b>
PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	

En (2), no hay correspondencia entre las categorías de los planos sintáctico e informativo. La información conocida o *tema* no es el *sujeto*, sino un complemento verbal, que se ha desplazado en posición inicial para enlazar con un enunciado anterior:

	<b>Desde el Guadalquivir</b>	<b>salían</b>	<b>las expediciones</b>
PLANO SINTÁCTICO	complemento	verbo	sujeto
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	

De lo observado a propósito de la estructura informativa de la oración podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) El tema siempre hace referencia a una información aparecida en un punto anterior del texto. Dicho de otro modo, el elemento temático de la oración ha de consistir necesariamente en un procedimiento anafórico de cohesión, léxico o gramatical.
- b) El tema es una categoría diferente a la de *sujeto*: el elemento *tema* puede corresponder a diferentes funciones sintácticas (*sujeto*, complementos del nombre, complementos del verbo).
- d) El tema –sea o no el *sujeto*– aparece a la izquierda de la oración, generalmente en posición inicial. En consecuencia, cuando el elemento tematizado no es el *sujeto*, se altera el orden Sujeto-Verbo-Objeto.

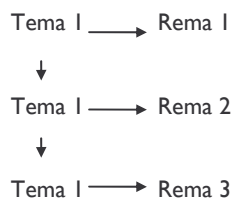
Por todo lo dicho, parece conveniente que la reflexión gramatical sobre las unidades que funcionan como procedimientos de cohesión se centre especialmente en el componente temático de la oración y en su representación sintáctica.

Para establecer los contenidos gramaticales relacionados con la cohesión del texto es necesario también tener en cuenta los modos de progresión temática o encadenamiento de la información conocida y de la información nueva a lo largo de una secuencia textual. Adopta ésta tres modelos básicos: progresión de *tema constante*, progresión *lineal*, y progresión de *temas derivados*. En cada uno de ellos tienden a aparecer de forma preferente determinados procedimientos anafóricos en posición de tema:

*Progresión de tema constante*: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes:

*Y el Caballo fue a conocer la ciudad. Cruzó el puente. Siguió por un camino. Vio en la rama de un árbol el nido de un hornero. Pasó frente a una casa. Después pasó frente a tres casas. De pronto se encontró en una calle donde había tres filas de casas.* (J. Villafaña: *El caballo celoso*. Madrid, Espasa-Calpe)

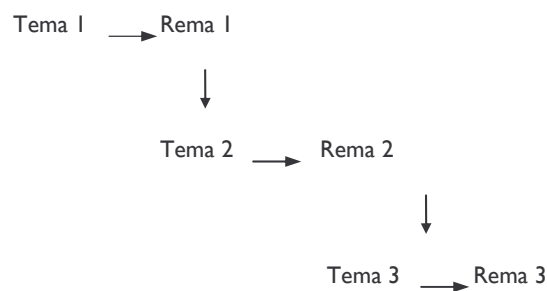
En esta secuencia, el tema de la primera oración se repite en las oraciones sucesivas. La reaparición del tema se asegura en este fragmento mediante la elipsis de "el Caballo", es decir, mediante la sustitución de este sintagma por un *sustituto cero*. Este tipo de progresión temática se puede representar de este modo:



*Progresión lineal*: el rema de una oración, o parte de éste, es el tema de la oración siguiente:

*De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, éste se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Parte de ellas, las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos. Estos se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas. Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.* (I. Monguilot (1985): *El mar y sus recursos*. Madrid, Cincel.)

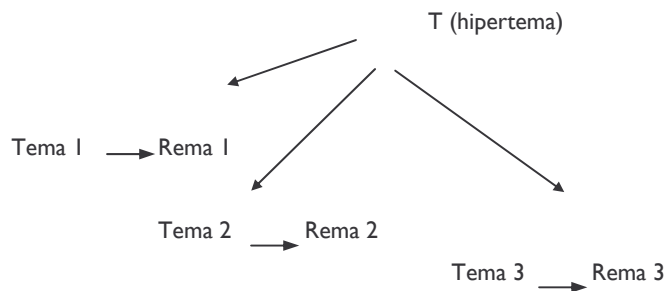
En este texto, las palabras subrayadas (pronombres demostrativos, pronombre de tercera persona, repetición léxica) tematizan parte del rema del enunciado anterior. Este tipo de progresión temática se puede representar de este modo:



*Progresión de temas derivados*: los temas proceden de un *hipertema* que se encuentra, bien al principio del pasaje, bien en un pasaje precedente:

*Los laboratorios Goupil Ibérica han creado una nueva línea de cepillos dentales Fluocaril, bautizada Europa 92. Los filamentos, con los colores de las banderas, son de fibras de poliamida con las puntas redondeadas para no rayar el esmalte. El cabezal, de pequeñas dimensiones, y el corte oblicuo de los filamentos permiten eliminar la placa bacteriana en su totalidad. En el mango del cepillo están marcados los meses del año, para recordar la fecha de renovación, que corresponde a tres meses de vida.* (El País Semanal)

En este texto, el hipertema es "cepillo dental". Los sintagmas subrayados son tematizaciones de partes de este hipertema. Estos sintagmas sostienen relaciones de contigüidad semántica entre sí (co-hipónimos) y con el hipertema. Este tipo de progresión temática se puede representar así:



Como se ha observado, el encadenamiento del tema con puntos precedentes del texto se produce según diferentes tipos de progresión (que se combinan y entremezclan en un mismo texto). Cada uno de estos tipos privilegia el uso de determinadas formas lingüísticas. Así, la elipsis (sustituto cero) es un procedimiento apropiado para el mantenimiento del tema oración a oración; los hiperónimos, las pronominalizaciones o el desplazamiento del complemento verbal a la izquierda de la oración son procedimientos característicos de la progresión lineal; la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre éstos y el hipertema es un recurso propio de la progresión de temas derivados. Por lo tanto, estos diferentes esquemas de progresión temática habrán de ser tenidos en cuenta en las actividades gramaticales centradas en los procedimientos anafóricos de cohesión.

Como en el caso de las marcas enunciativas, también en el caso de los procedimientos de cohesión hay que llamar la atención sobre el hecho de que las actividades gramaticales no pueden limitarse al reconocimiento de las formas lingüísticas, sino que la reflexión gramatical se tendrá que ocupar de las funciones de estas formas en la cohesión del texto. Por ello, también aquí, la reflexión gramatical será una parte de las actividades de comprensión y de composición de diversas clases de textos, pues los diversos patrones textuales (narración, descripción, exposición, argumentación...) privilegian, según se ha mostrado someramente a lo largo de este epígrafe, unos procedimientos u otros.

### 2.2.3 El tiempo y el aspecto verbales

En nuestra tradición escolar tiene un peso muy importante el aprendizaje de la conjugación verbal y la descripción estructural de las formas verbales. En este campo el éxito no es muy grande, a juzgar por la queja continua del profesorado acerca de que los alumnos "no se saben los verbos". Este juicio no es muy preciso: los alumnos, en general, "se saben" los verbos, puesto que los usan; lo que no saben es identificar las formas verbales y usar el término gramatical correspondiente. ¿Debemos continuar exigiendo a los niños y a los jóvenes que reciten la conjugación verbal, al margen del uso, o se tratará más bien de ampliar su competencia lingüística y comunicativa mediante la reflexión de los valores temporales, aspectuales y modales de los verbos dentro del contexto de la actividad verbal? El reconocimiento de las formas verbales y el uso de los términos gramaticales que sirven para identificarlas ha de formar parte de la cultura general de los escolares. Además, es un apoyo importante para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero este objetivo no se puede separar de la reflexión acerca de los papeles que las formas verbales desempeñan en la actividad discursiva y en la cohesión de los textos.

Como señalan Beaugrande y Dressler (1981), el tiempo y el aspecto verbales son mecanismos para organizar temporalmente entre sí las situaciones o los acontecimientos que integran el mundo textual, es decir, son un procedimiento fundamental para la cohesión textual. Este papel cohesivo de los verbos fue percibido hace mucho tiempo por gramáticos como Andrés Bello, quien al describir el sistema verbal del castellano y al explicar el significado de las formas verbales propuso una terminología que pone de relieve las relaciones que contraen éstas en el discurso: (presente/antepresente; pretérito/co-pretérito; pretérito/pospretérito; futuro/antefuturo etc.). Esta terminología ha sido adoptada por Manuel Seco (1994: 267), y Alarcos (1994: 162) la considera "adecuada y conveniente". Este enfoque es el que permite abordar adecuadamente la categoría del *aspecto verbal*, que se refiere a diferentes perspectivas desde las que se presentan los hechos o situaciones: a) como concluidos o no concluidos (*perfecto/imperfecto*); b) en su desarrollo a lo largo del periodo señalado o prescindiendo de atender a su desarrollo (*durativo/puntual*) (Alcina y Blecua, 1975: 759-759).

Limitándonos a la narración, se muestran en el Cuadro 2 algunas relaciones entre formas verbales que habrían de ser objeto de reflexión en la clase de lengua.

Cuadro 2: Relaciones entre formas verbales

<p><b>Los tiempos del relato</b></p> <p><b>a) Sucesión de hechos: uso del pretérito</b></p> <p><i>De esta manera <u>anduvimos</u> hasta que dio las once. Entonces <u>se entró</u> en la iglesia mayor, y yo tras él, y muy devotamente le <u>vi</u> oír misa y los otros oficios divinos, hasta que todo <u>fue acabado</u> y la gente ida. Entonces <u>salimos</u> de la iglesia. A buen paso tendido <u>comenzamos a ir</u> por una calle abajo</i></p> <p><b>b) Hechos habituales: uso del co-pretérito</b></p> <p><i>Y mientras <u>estaba</u> malo, siempre me <u>daban</u> alguna limosna</i></p> <p><b>c) Hechos que se producen al mismo tiempo: una se presenta como momentánea (aspecto puntual) y otra en desarrollo (aspecto durativo): uso del pretérito y del co-pretérito.</b></p> <p><i>...<u>topóme</u> Dios con un escudero que <u>iba</u> por la calle.</i></p> <p><b>d) Narración (aspecto puntual) y descripción de lo que percibe un personaje (aspecto durativo): uso del pretérito y del co-pretérito.</b></p> <p><i>...<u>entramos</u> en casa, la cual <u>tenía</u> la entrada oscura y lóbrega</i></p> <p><b>e) Narración de dos hechos, el segundo de los cuales es cronológicamente anterior al primero: uso del co-pretérito (o del pretérito) y del co-ante-pretérito</b></p> <p><i>Yo <u>iba</u> el más alegre del mundo en ver que no nos <u>habíamos ocupado</u> en buscar de comer.</i></p> <p><b>f) Narración de dos hechos, el segundo de los cuales es futuro respecto del hecho anterior: uso del pretérito y del pospretérito.</b></p> <p><i>Bien <u>consideré</u> que [cuando llegásemos a la casa] ya la comida <u>estaría</u> a punto y tal como yo la deseaba y aun la había menester.</i></p>
--

### 2.3 La oración y la palabra

A lo largo de este segundo apartado se han ido mostrando numerosos hechos gramaticales que tradicionalmente se han estudiado desde una perspectiva morfosintáctica y que pueden ser abordados en relación con el uso de la lengua: el modo verbal, las formas de deixis personal, las formas lingüísticas que funcionan como conectores y como procedimientos anafóricos, el orden de las palabras en la oración, el tiempo y el aspecto verbal... De ello se concluye que situar la reflexión gramatical en el marco del desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas no significa introducir nuevos contenidos gramaticales, otros modelos de descripción de la lengua ni un metalenguaje diferente. Se trataría, como se ha venido examinando, de presentar las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso.

¿Esta perspectiva funcional y comunicativa es posible también en sintaxis? Es posible si lo que se pretende no es simplemente identificar y describir las formas lingüísticas, sino reflexionar acerca de su papel en el discurso y sobre cuáles son las mejores opciones en situaciones concretas de uso. Y para ello hay que abordar los hechos sintácticos desde una perspectiva semántica y pragmática.

En el último cuarto del siglo XX, uno de los cambios de tendencia fundamentales de la lingüística es la reintroducción del significado como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. Los estudios lingüísticos, a partir de la semántica generativa y de las gramáticas funcionales han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis. De acuerdo con esta orientación, la estructura básica de la oración no es una relación sintáctica *sujeto + predicado* (o SN + SV), caracterizada por unas marcas formales, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos. El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos. Así, “palidecer” requiere un solo argumento (“Al-

guien palidece”), el verbo “redactar” requiere dos (“Alguien redacta un escrito”) y “prometer”, tres (“Alguien promete algo a alguien”).<sup>5</sup>

Además, los verbos, según sea su naturaleza semántica (es decir, según el tipo de evento que denoten: acción, proceso o estado) asignan a sus argumentos papeles semánticos determinados. Así, por ejemplo, el verbo de acción “detener” exige un agente y un paciente: “El juez <sub>Ag</sub> condenó al ladrón <sub>Pac</sub>; El ladrón <sub>Pac</sub> fue condenado por el juez <sub>Ag</sub>”; en cambio verbos que denotan proceso, como “entristecerse” o “entristecer” exigen los papeles de experimentador y fuerza (“Juan <sub>Exp</sub> se entristecía por la poca salud de su hija <sub>Fu</sub>”; “A Juan <sub>Exp</sub> le entristecía la poca salud de su hija <sub>Fu</sub>”). Es importante observar que en estos ejemplos un mismo esquema semántico puede dar lugar a diferentes formas de organización sintáctica, en las que los argumentos y los papeles semánticos a ellos asociados desempeñan funciones sintácticas diferentes. En conclusión, la sintaxis de base semántica considera al verbo el elemento central de la oración, el encargado de “distribuir” unos papeles. Sobre el esquema semántico resultante, las reglas de la sintaxis actúan dando forma de funciones sintácticas a los argumentos. Este cambio de perspectiva en las relaciones entre la sintaxis y la semántica no se puede dejar de lado a la hora de reformular los contenidos gramaticales

La idea de que el verbo es el elemento nuclear de la oración y de que su significado requiere un entorno formado por uno, dos o tres sintagmas nominales o preposicionales debería presidir y fundamentar toda el trabajo con la sintaxis. Dicho de otro modo, las actividades de poner junto a cada verbo las palabras o grupos de palabras requeridos (argumentos), el reconocimiento de que hay grupos de palabras que el verbo requiere para funcionar y que otros son opcionales y periféricos, la distinción de diferentes significados de los verbos según cuál sea su entorno (“tratar alguien a alguien con desprecio”, “tratar un libro o una película de algo”, “tratar el médico a un enfermo”....) son previas a nuestro juicio, a las actividades encaminadas a identificar y analizar los componentes de la estructura de la oración y a ponerles nombre (Zayas, 2000).

El verbo junto con su entorno conforma la estructura semántica de la oración. La reflexión gramatical deberá tener en cuenta esta estructura semántica y la posibilidad de que una misma estructura se pueda representar lingüísticamente asignando funciones sintácticas diferentes a los argumentos según la perspectiva del hablante. Trabajar en el aula con esta interrelación entre sintaxis y semántica convierte la reflexión gramatical en un medio de adquirir estrategias para la comunicación verbal. Un ejemplo nos mostrará las posibilidades de trabajo que abren estos conceptos y las precauciones que se han de tomar para su transposición didáctica. Imaginemos que queremos enseñar a nuestros alumnos a redactar titulares de noticias. Les pediremos que observen previamente sus formas gramaticales típicas. Podemos, con esta finalidad, darles instrucciones para clasificar titulares de acuerdo con los cuatro esquemas siguientes: “Alguien hace algo”, “Algo es causa de algo”, “Alguien sufre o experimenta algo (por alguna causa, por la acción de alguien)”, “Algo ocurre (por alguna causa, por la acción de alguien)”. En el Cuadro 3 se muestran las posibilidades de este criterio de clasificación.

Cuadro 3: Esquemas semánticos para clasificar titulares

1. Alguien hace algo.	Zapatero expresa el deseo de que las tropas regresen cuanto antes.
2. Algo es causa de algo.	La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte.
3. Alguien sufre o experimenta algo (por alguna razón; por la acción de alguien).	Saviola, asaltado en medio de la autopista. Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento. Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón.

<sup>5</sup> Para una explicación más detallada sobre la valencia verbal, las clases de verbo por el tipo de evento que denotan y los papeles semánticos, ver MORENO CABRERA, J. C. (1991). Ver también ORDÓÑEZ GUTIÉRREZ, S., IGLESIAS BANGO, M. y LANERO RODRÍGUEZ, C. (2002); ESCANDELL, M. V. (2004).



4. Algo ocurre (por alguna razón; por la acción de alguien).	Descubiertas unas pinturas rupestres en Alicante.  Las capturas de marisco y pescado caen un 15% en Galicia por el “Prestige”.
--	--

El primer esquema, al que corresponde la mayor parte de los titulares, tiene verbo de acción y un agente con la función de sujeto. El segundo corresponde a titulares con verbos de acción efectuatora (causar, originar, producir...) o afectadora (destruir, debilitar, complicar...) y un sujeto no animado con función semántica de fuerza (es decir, causa). El tercero se refiere generalmente a titulares con el verbo en pasiva (con el auxiliar elidido generalmente) o con verbos de significado no activo; el sujeto corresponde al papel semántico paciente de una acción o experimentador de un proceso. Finalmente, el cuarto esquema corresponde a titulares con sujeto inanimado y verbos en pasiva o verbos con significado de movimiento no controlado por la entidad denotada por el sujeto. (“Suben los precios”). Cuando en estos dos últimos casos se menciona la causa, sus esquemas se pueden considerar como el reverso de los del tipo 2.

Los cuatro esquemas que hemos introducido en el ejemplo anterior son muy útiles como pauta para la composición de titulares (Zayas, 1993 y 2004); tras la observación e identificación de los tipos de titulares, estos esquemas semántico-sintácticos servirán de pauta para la redacción de esta parte de la noticia.

Además de un replanteamiento de la sintaxis de la oración es necesario redefinir los contenidos morfológicos, léxico-semánticos, fonéticos y fonológicos. Esta es una tarea en gran parte pendiente, y que no puede ser abordada en el marco de este trabajo. Nos limitaremos a señalar dos criterios que deberían ser utilizados para la selección de los contenidos en estos ámbitos:

- a. Su relación con la normativa.

Según este criterio serán relevantes, por ejemplo, aspectos morfológicos que están en relación con la con la ortografía de las letras (así, en las terminaciones verbales) y de las palabras (por ejemplo, en *si no* y *sino*; porque, por qué, por que y porqué; etc.).

Las reglas de la acentuación requieren conocimientos de fonética (conceptos como sílaba, sílaba tónica y sílaba átona, diptongo, etc.), y algunos signos de puntuación están relacionados con la entonación (signos de interrogación y de admiración, puntos suspensivos, paréntesis...)

- b. La productividad de los mecanismos gramaticales.

Este criterio afecta, por ejemplo, al uso de afijos y mecanismos de composición de palabras; también a la adaptación de los préstamos a la morfología del castellano.

### 3. Los tipos de actividades

En el modelo tradicional de enseñanza de la lengua, el aprendizaje de la gramática se basa en la explicación del profesor y en la realización de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas descritas por aquél. La evaluación de estos conocimientos se hace también mediante este tipo de ejercicios de identificación y análisis. Al examinar las actividades gramaticales que proponen los libros de texto constatamos que, en su mayoría, son del tipo indicado arriba: reconocimiento y análisis de formas lingüísticas. Reconocer y analizar son operaciones necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los alumnos, es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que les permitan hablar de la lengua. Pero no son las únicas operaciones requeridas y, además, pierden su virtualidad formativa cuando la comparación, la clasificación, el análisis, etc. dejan de ser un instrumento para aprender cosas sobre la lengua y se convierten en mero ejercicio escolar para superar un examen. Cuando esto ocurre –y en nuestro contexto escolar es lo habitual–, la preocupación didáctica es qué modelo de análisis gramatical utilizar y cómo trasladarlo al aula.

Si el aprendizaje de la gramática ha de estar orientado al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua, las actividades gramaticales han de consistir en la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que les ayuden a actuar conscientemente en los procesos de lectura y escritura; y, junto a

ello, en la adquisición del metalenguaje necesario para sistematizar estos conceptos y para interactuar verbalmente con sus compañeros y con el profesor en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Todo ello requiere llevar al aula actividades para la reflexión gramatical que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y análisis de formas lingüísticas, de modo que, además de reconocer y analizar, los alumnos contrasten y clasifiquen, manipulen, reelaboren y compongan textos, interpreten y produzcan textos metalingüísticos, identifiquen y diagnostiquen errores gramaticales, etc.

Se ha afirmado en el párrafo anterior que la construcción de conceptos gramaticales implica también aprender a usar un metalenguaje gramatical. Este aprendizaje es progresivo: la actividad metalingüística puede hacerse usando el lenguaje cotidiano, al que los alumnos van incorporando paulatinamente el metalenguaje gramatical a medida que va siendo necesario.

En conclusión, se pueden usar dos criterios para la planificación de las actividades gramaticales:

a. Los **procedimientos** implicados en la actividad metalingüística:

- procedimientos de observación, reconocimiento e identificación, contraste, clasificación, generalización a partir de observaciones, búsqueda de información en textos metalingüísticos, etc.
- procedimientos de manipulación (sustituir, recomponer, reformular...) o producción de enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas o explícitas.

b. El grado en el que se usa el **metalenguaje gramatical**.

Este uso puede ser más o menos especializado, tanto si el uso es activo (como cuando se explica en qué consiste determinada incorrección en un texto y qué se podría hacer para resolverla) o pasivo (como cuando se escribe un enunciado siguiendo determinadas pautas

Este doble criterio se ha utilizado para elaborar una tipología de actividades confeccionado un cuadro con diferentes tipos de actividades (Cuadro 4), que se ilustrará con diversos ejemplos a lo largo de este apartado.

#### TIPOS DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA \ OPERACIONES	+	EXAMINAR, IDENTIFICAR, ANALIZAR, CONTRASTAR, INTERPRETAR...	—
	—	MANIPULAR, COMPONER, REPARAR...	+
— U S O  D E  M E T A L E N G U A J E +	1.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario	5.
	2.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas.	6.
	3.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas.	7.
			5.
			6.
			7.

### 3.1 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario

#### Actividad 1

Clasificar los siguientes titulares en estos cuatro grupos según la clase de información:

- a) Alguien hace algo
- b) Alguien sufre, experimenta... algo
- c) Algo es causa de algo
- d) Algo ocurre

- (1) Zapatero expresa el deseo de que las tropas regresen cuanto antes.
- (2) La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte.
- (3) Saviola, asaltado en medio de la autopista.
- (4) Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento.
- (5) Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón.
- (6) Descubiertas unas pinturas rupestres en Alicante.
- (7) Las capturas de marisco y pescado caen un 15% en Galicia.

#### Actividad 2

Buscar en estos textos parecidos en el modo de estar escritos y clasificarlos con este criterio:

1. <i>A mi puerta nace una fonte: ¿por do saliré que no me moje?</i>	4. <i>A sombra de mis cabellos se adurmió : ¿si le recordaré yo ?</i>
2. <i>Ya florecen los árboles, Juan, ¡mala seré de guardar!</i>	5. <i>Soy casada y vivo en pena : ¡ojalá fuera soltera!</i>
3. <i>Muy graciosa es la doncella, ¡cómo es bella y hermosa!</i>	6. <i>Ojos garzos ha la niña. ¿Quién se los enamoraría?</i>

### 3.2 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas.

#### Actividad 3

Clasifica estos villancicos en dos grupos según su forma gramatical:

- formados por una sola oración
- formados por dos oraciones

1. <i>Mis ojuelos, madre, valen una ciudade.</i>	4. <i>Con el aire de la sierra tornaréme morena.</i>
2. <i>Lloraba la casada por su marido y ahora la pesa de que es venido</i>	5. <i>No quiero ser monja, no, que niña namoradica so.</i>
3. <i>Seguir el amor me place aunque mi madre rabie.</i>	6. <i>En la fuente del rosel lavan la niña y el doncel.</i>

#### Actividad 4

Clasificar los siguientes titulares de acuerdo con el significado de su sujeto:

- (1) El naufragio de un barco de turistas en Brasil deja 11 muertos
- (2) Hallado el gen responsable del envejecimiento prematuro
- (3) Crecen las protestas contra las tropas de EEUU
- (4) Desciende a 951 el número de muertes violentas al año.
- (5) Una protesta de agricultores retrasa el primer viaje del AVE Madrid-Lleida.
- (6) Microsoft lanza al mercado la nueva generación de PC de bolsillo.
- (7) Los afectados por la rotura del depósito de Melilla aún no han recibido las ayudas.
- (8) Saúl Hernández y sus jaguares pondrán música a la última película de Tom Cruise.
- (9) Los ladrones de coches serán juzgados en un plazo de 22 días
- (10) Cuatro soldados de EE UU, heridos en una emboscada en Bagdad
- (11) La neumonía se cobra otras 12 vidas en Hong Kong
- (12) El Papa convoca una jornada de ayuno por la paz.

<b>sujeto</b>	→	+ animado	– animado
+ activo	↓		
– activo			

#### Actividad 5

**Identificar el sujeto de las oraciones de los siguientes textos cuando éste se refiera a seres que ya han aparecido en enunciados anteriores. Indica en qué casos:**

- el sujeto es un pronombre de tercera persona;
- el sujeto está elíptico.

En un Porsche blanco, el muchacho recogió a una chica en auto-stop a la salida de la ciudad en dirección al Sur. Ella no llevaba equipaje y era muy pálida, dotada de una belleza desesperada. Él ni siquiera le preguntó el nombre. La invitó a que se sentara a su lado y sólo quiso dejarla admirada con la velocidad. Durante la primera parte del viaje ninguno de los dos habló. El Porsche rugía de forma diabólica, la chica sonreía y el joven mantenía la mandíbula totalmente crispada. Mientras el Porsche volaba por la pista, aquella mujer casi transparente, rompiendo de repente el silencio, comenzó a contar esta historia al conductor. (Manuel Vicent, *La huída*)

### 3.3 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas

#### Actividad 6

Explicar las diferencias gramaticales entre el titular arquetípico –con sujeto + *animado* y + *activo*- y los otros tipos de titular.

<b>sujeto</b>	→	+ animado	– animado
+ activo	↓	Exiliados iraquíes reunidos en Madrid piden un Gobierno pluralista que respete el islam	La neumonía se cobra otras 12 vidas en Hong Kong
– activo		Los ladrones de coches serán juzgados en un plazo de 22 días	Crece las protestas contra las tropas de EEUU

### Actividad 7

Tras comparar y clasificar los villancicos de la Actividad 3, redactar un texto explicativo sobre las características gramaticales de los textos examinados. Seguir para ello la siguiente pauta:

Estos poemas se pueden clasificar por la *modalidad* de las oraciones en estos dos grupos:

- ....., por ejemplo: .....
- ....., por ejemplo: .....

### Actividad 8

Analizar los enunciados del cuadro y redactar las conclusiones:

	¿Qué acción se realiza?	¿Cuál es la modalidad de la oración?
Ayúdame		
¿Me puedes ayudar?		
Necesito que me ayudes.		

Conclusiones:

La acción verbal que se realiza en estos enunciados es la misma: ....., pero la modalidad oracional es diferente. “Ayúdame” es una oración..... Por su parte, “¿Me puedes ayudar?”..... Finalmente,..... En conclusión, una misma acción verbal.....

## 3.4 Lectura comprensiva de un texto metalingüístico

### Actividad 9

Completar la siguiente entrada de “entrenar” con los ejemplos que convengan. Estos ejemplos se deducirán de la explicación que se da a continuación:

#### **entrenar.**

tr. Preparar, adiestrar personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte: “.....” Apl. a pers., u. t. c.  
prnl.: “.....”

*Entrenar* es un verbo siempre *transitivo* o *pronominal*, nunca *intransitivo*. Es decir, no se puede escribir sin complemento directo. Si leemos: “La selección entrenó en Mestalla”, la pregunta que salta a cualquier lector avisado es ésta: *¿a quién?* Lo correcto es “la selección se entrenó en Mestalla”. Los deportistas no “entrenan”, “se entrenan”; quien entrena es el entrenador.

### Actividad 10

Leer el texto y añadir más ejemplos tomados de la lista que se proporciona a continuación:

Muchos villancicos están formados por una sola oración. El primer verso es el elemento en el que se concentra por un momento la atención afectiva. Este elemento puede ser el sujeto o un complemento:

- (1) *Mis ojuelos, madre, / valen una ciudad.*
- (2) *En la fuente del rosel / lavan la niña y el doncel.*

El villancico formado por una sola oración puede presentar también esta forma: vocativo e interrogación, exhortación o declaración:

- (3) *Ojos morenos / ¿cuándo nos veremos?*

El villancico puede estar formado por varias oraciones. La relación entre ellas puede ser la coordinación o la subordinación:

- (4) *Lloraba la casada por su marido / y ahora la pesa de que es venido.*
- (5) *No quiero ser monja, no, / que niña namoradica so.*

La dos oraciones pueden aparecer también sin nexo, es decir, pueden ser oraciones yuxtapuestas:

- (6) *Enviárame mi madre / por agua a la fuente frida, / vengo del amor herida.*

Ejemplos para añadir:

- a) *Dicen que me case yo; / no quiero marido, no*
- b) *Caballero, queráisme dejar, / que me dirán mal.*
- c) *A los baños del amor / sola me iré, / y en ellos me bañaré.*
- d) *Cobarde caballero, / ¿de quién tenéis miedo?*
- e) *La mañana de san Juan / las flores florecerán*
- f) *Estas noches tan largas, / para mí / no solían ser así.*

### 3.5 Redactar o manipular enunciados siguiendo unas instrucciones que puedan ser dadas con el lenguaje ordinario

#### Actividad 11

Ampliar este enunciado:

**Al Green ha reaparecido con un nuevo disco.**

añadiéndole las siguientes informaciones :

- (1) Al Green es un ilustre cantante del soul.
- (2) Al Green se había retirado para convertirse en predicador.
- (3) El nuevo disco se llama I can't stop.
- (4) El nuevo disco se ha editado en Blue Not.
- (5) Blue Not es un famoso sello de jazz.

El enunciado final ha de constar de una sola oración.

### Actividad 12

Completar el poema con los enunciados que hay en el cuadro de la derecha de modo que (1) y (2) sean lo más parecido a la estrofa inicial:

En la torre  
amarilla,  
dobla una campana.

.....(1).....

.....

.....

.....(2).....

.....

.....

El viento con el polvo,  
hace proras de plata.

(1) Las ventanas se abren sobre el viento amarillo.

(2) La campana cesa en la torre amarilla.

### Actividad 13

Redactar el segundo párrafo poniendo los verbos en la forma que mejor convenga al sentido del texto:

Era la comida de los niños. Soñaba la lámpara su rosada lumbre tibia sobre el mantel de nieve, y los geranios rojos y las pintadas manzanas coloreaban [...] aquel sencillo idilio de caras inocentes. Las niñas comían como mujeres, los niños discutían como algunos hombres. Al fondo, dando el pecho blanco al pequeñuelo, la madre, joven, rubia y bella, los (mirar) sonriendo. Por la ventana del jardín, la clara noche de estrellas temblaba, dura y fría. De pronto, Blanca (*huir*), como un débil rayo, a los brazos de la madre. (*Haber*) un súbito silencio, y luego [...] todos (*correr*) tras de ella [...] mirando espantados a la ventana. ¡El tonto de Platero! Puesta en el cristal su cabezota blanca [...] contemplaba quieto y triste, el dulce comedor encendido! (Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*.)

### Actividad 14

Completar el texto con los grupos de palabras que faltan:

#### Pacifistas vestidos de payasos «entran» en el cuartel de la OTAN

José Parrilla, Valencia

Una veintena de jóvenes llegados de distintos puntos de España [...] entraron ayer en el Cuartel General de Alta Disponibilidad de Bétera para hacer un llamamiento de desobediencia a las guerras y a los ejércitos.

.....(1)..... iban vestidos de payasos, con pelucas rubias y narices rojas, y cortaron un trozo de valla para acceder a una zona interior que pretendían convertir en una pista de circo, donde permanecieron durante una hora, patinando, haciendo juegos malabares y volando cometas.

.....(2)..... terminó con la intervención de la Guardia Civil y el desalojo pacífico de los manifestantes.

.....(3)..... portaban camisetas con el lema «desobedece a las guerras». De esta manera querían «presentar una serie de acciones encaminadas a resistir activamente a los engranajes de la máquina militar [...] (Levante, 14-12-03. Texto adaptado)

a) Tanto los antimilitaristas que entraron dentro como los que se quedaron fuera del recinto

b) Los jóvenes

c) ¿...?

### 3.6 Componer o transformar enunciados a partir de esquemas gramaticales dados

#### Actividad 15

Reconstruir un poema formado por dos estrofas paralelísticas usando

- las reglas gramaticales que se indican
- el léxico del poema.

PRIMERA ESTROFA	SEGUNDA ESTROFA
[Sujeto]	[Sujeto]
[Verbo + CD] una vez y otra vez	[Verbo + CD] una vez y otra vez

LÉXICO	
la cara del espacio sus párpados azules las estrellas la mano de la brisa	acariciar entornar

(Federico García Lorca: "Total", de *Suites*)

#### Actividad 16

Transformar titulares de modo que las palabras que hacen de sujeto en A cumplan otra función en B:

A. TITULAR DE PARTIDA	B. TITULAR TRANSFORMADO
1. Trabas burocráticas dejan sin beca de comedor a niños inmigrantes.	
2. Soldados de EE.UU. ametrallan por error a dos niñas iraquíes.	
3. Tres millones de personas morirán este año a causa del sida en el mundo.	
4. Un ataque con lanzagranadas hace que se estrelle un helicóptero de EE.UU en Tikrit.	
5. Sainz termina séptimo por problemas eléctricos.	

### 3.7 Manipular enunciados y explicar las conclusiones extraídas

#### Actividad 17

Completar el texto con las palabras que faltan; buscar la palabra o palabras a las que hace referencia la palabra que se añade. Explicar el papel que tienen en los textos los *demonstrativos*.

El agua de la superficie de la tierra y de los mares se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor.

Al enfriarse,  se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve.

Parte , las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos.

se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas.

Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.

Las aguas que  aportan, así como las procedentes de las precipitaciones, reabastecen a los mares y a los lagos. De este modo, las pérdidas por evaporación se compensan de forma constante.



### 3.8 Componer textos metalingüísticos

#### Actividad 18

Da razones para justificar que en las siguientes oraciones el sujeto son los grupos de palabra subrayados:

- (1) Le gusta el color verde.
- (2) A mis amigos no les importa tu opinión.
- (3) A tus padres les molesta tu conducta.
- (4) Me divierte ir a tu fiesta.
- (5) Me encantaría acompañarte a la fiesta.

#### Actividad 19

Comparar estas dos redacciones de una misma información explicando la diferente función sintáctica del *agente* y de la *causa*:

**Sainz termina séptimo por problemas eléctricos**

**Problemas eléctricos en el coche de Sainz le hacen llegar en séptimo lugar**

## 4. Las actividades gramaticales en la secuencia didáctica

Como se indicaba en el primer apartado de este capítulo, para integrar los contenidos gramaticales en el marco más general del desarrollo de la competencia comunicativa son necesarias propuestas de enseñanza-aprendizaje en las que la reflexión gramatical sea un componente de los procesos de comprensión y composición de textos. La publicación del libro colectivo *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, en el que Camps (2003) reúne diversos trabajos sobre proyectos de escritura publicados a lo largo de la última década, permite observar el camino recorrido en estos años en el asunto que ahora nos ocupa: el lugar de la gramática en el aprendizaje de los usos verbales. En efecto, todas las secuencias didácticas seleccionadas en esta publicación coinciden en que la ejecución del proyecto (composición de un género de texto usado en alguno de los ámbitos sociales) requiere conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales de este género de texto en cuestión. Algunos de estos conocimientos se construyen dentro de la secuencia didáctica misma, y su aprendizaje tiene sentido en relación con la tarea global en la que se insertan. De este modo, la selección de los contenidos gramaticales considerados pertinentes para el desarrollo de la secuencia didáctica viene determinada por las características lingüísticas de la clase de texto que los alumnos van a aprender a componer. Además, las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no interesa —o no interesa sólo— describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo conviene usarlas.

Pero este modelo didáctico se puede extender a proyectos que no tengan como objetivo la composición de un texto escrito, como una exposición oral. El proyecto que se va a describir en este apartado consiste en un “Taller de recitación”. La propuesta parte de una experiencia realizada con alumnos de tercero de ESO. En él se intenta integrar diversos aspectos de la educación lingüística y literaria, entre los que se destacan aquí el aprendizaje de procedimientos implicados en la comprensión y en la recitación de poemas junto con la actividad de reflexión acerca de determinadas características lingüísticas de estos textos.

### 4.1 Un “taller de recitación”: objetivos comunicativos y objetivos de aprendizaje

En la secuencia didáctica “Taller de recitación” interactúan dos tipos de actividades:

- *Actividad comunicativa*: recital poético realizado por alumnos del segundo ciclo de ESO dirigido a alumnos del primer ciclo.
- *Actividad de enseñanza y aprendizaje* de habilidades y conocimientos (lingüísticos, textuales, discursivos...) implicados en la preparación y realización del recital.

La interacción entre estos dos tipos de actividad busca que los aprendizajes tengan sentido en relación con la actividad comunicativa que se está aprendiendo a realizar y, de este modo, sean unos aprendizajes significativos.

La *actividad comunicativa*, uno de los ejes de esta secuencia didáctica, tiene un destinatario: un auditorio, un “público”; y un propósito: conseguir que este auditorio disfrute oyendo la recitación y, de este modo, los alumnos asistentes se motiven para leer poesía de un modo individual y autónomo. La existencia de un “público” real y de unos objetivos comunicativos explícitos hace que las actividades del taller de recitación adquieran sentido más allá de su carácter de tarea escolar. Por otra parte, para que el recital funcione como acto de comunicación real, hay que concebirlo del modo más próximo posible a un espectáculo: lectura en un escenario, utilización de música, elección de un vestuario y un maquillaje apropiado para los “actores”, sencilla escenografía, iluminación, confección y distribución de un programa de mano... La recitación puede ir seguida de un coloquio del público asistente con los actores, de modo que el público escolar asistente pueda comentar y valorar junto con los actores la preparación y la realización del recital.

En cuanto al segundo eje de la secuencia didáctica, las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, este apartado incluye, por una parte, actividades para la comprensión suficiente de los poemas que se recitan; por otra, a actividades encaminadas al control de la entonación, del ritmo, del volumen de la voz, de la velocidad de la lectura y de la articulación clara de los sonidos. Estas actividades implican una actividad metalingüística muy intensa, como se mostrará más abajo.

En el *Guión de trabajo* que se adjunta (Cuadro 6) se muestran las actividades que integran el taller:

- Las actividades 1-3 están encaminadas a la comprensión de los textos que se recitan; pero también tienen como objetivo observar características del poema que va a condicionar la entonación y el ritmo, como en el caso de los poemas dialogados o en el de las figuras retóricas de enumeración y de repetición (anáfora y paralelismo).
  - En las actividades 4-6 se trabajan aspectos relacionados directamente con la entonación y el ritmo.
  - La actividad 7 tiene como finalidad la sistematización de los aprendizajes explícitos realizados, tanto lingüísticos-comunicativos como literarios (Ver la ficha para realizar esta actividad en Cuadro 7).
  - La actividad 8 –la recitación de poemas en clase– es el eje de todo el taller, pero no es una fase más de éste, sino que se entrelaza con el resto de actividades anteriores. La recitación de poemas en clase se hará, bien para identificar problemas –entonación, articulación de sonidos, velocidad... – que se han de tratar de solucionar con actividades específicas, bien para aplicar las observaciones y análisis realizados en actividades previas.
- Los poemas que se recitan en clase a lo largo del taller se toman de una antología confeccionada por el profesor, pero también pueden ser poemas seleccionados libremente por los alumnos y que éstos quieren recitar a sus compañeros. Estas actividades de recitación se complementarán con la audición de grabaciones de poemas, bien recitados por sus propios autores, bien por actores cualificados.
- La actividad 9 consiste en una actividad individual mediante la que el alumno aplica los aprendizajes de procedimientos realizados. Requiere grabaciones sucesivas hasta que los alumnos consideren que han logrado una grabación aceptable.

La realización de las actividades 1-3 y 4-6 requiere que el alumno disponga de información sobre las cuestiones que se van a trabajar. En el documento *Guión de trabajo* aparecen en cursiva y negrita los términos que remiten a los diversos documentos que proporcionan a los alumnos esta información.<sup>6</sup> Por ejemplo, el término ***situación comunicativa*** remite al documento que se reproduce en el Cuadro 8. En él se proporcionan criterios para analizar uno de los aspectos cuyo reconocimiento proporciona un primer acercamiento al sentido del poema: la situación de comunicación que se ficcionaliza en el poema. Otras muestras de estos documentos, ***pausas y cesuras*** y ***encabalgamiento*** se reproducen en el Cuadro 9 y en el Cuadro 10 del ANEXO respectivamente.

<sup>6</sup> En soporte CD o Web los términos que aparecen en negrita serían enlaces que remitirían al documento correspondiente.

## 4.2 La actividad metalingüística en el taller de recitación

A lo largo del *taller de recitación* la actividad metalingüística es muy intensa. Si recorremos de nuevo el *Guión de trabajo* (Cuadro 6), podremos inventariar fácilmente los conocimientos gramaticales que están implicados en las actividades del taller:

1. Formas lingüísticas de la deixis de persona: pronombres personales, posesivos, terminaciones de persona de los verbos y vocativo. (Punto 1 del *guión*.)
2. Esquemas sintácticos que se repiten en las figuras retóricas como la enumeración y el paralelismo. (Punto 3 del *guión*.)
3. Esquemas sintácticos involucrados en el fenómeno del paralelismo (Punto 4 del *guión*.)
4. La modalidad de la oración y el modo verbal. (Punto 5 del *guión*.)
5. La modalidad de la oración y la entonación. (Punto 5 del *guión*.)
6. La sílaba; vocales tónicas y átonas; diptongo y triptongo; hiato; clases de palabras según las sílabas (Punto 6 del *guión*.)
7. Signos de puntuación (Puntos 2, 3 y 5 del *guión*.)

En cuanto al tipo de actividades gramaticales requeridas en este taller, predominan las que consisten en operaciones de observación e identificación de formas lingüísticas: reconocimiento de formas de la deixis personal para identificar a los protagonistas de la situación de comunicación ficcionalizada en el poema; identificación de las diferentes modalidades de la oración; identificación de estructuras sintácticas paralelísticas; reconocimiento de los acentos prosódicos y los acentos rítmicos; etc. Sin embargo, si se quiere hacer más hincapié en el trabajo gramatical –siempre con el cuidado de no dejar demasiado de lado el camino principal–, se pueden introducir actividades caracterizadas por la manipulación y reelaboración de textos. Por ejemplo, para el trabajo con el paralelismo se pueden introducir actividades como la que se muestra más arriba en apartado 2 como actividad 12.<sup>7</sup> Pero es posible proponer actividades de este segundo tipo que estén plenamente justificadas en relación con el taller, como la que se describe en el Cuadro II del ANEXO en relación con el ritmo del verso. En realidad en esta actividad se combinan, por una parte, operaciones de identificación (sílabas tónicas y átonas...), de clasificación (clases de palabras por el número de sílabas y por el lugar que ocupa la sílaba tónica) y de aplicación de normas ortográficas (sílabas tónicas que han de llevar tilde) con actividades de manipulación (composición de versos de acuerdo con determinados esquemas rítmicos).

En cuanto al grado del uso de un metalenguaje en las actividades gramaticales del taller, ya se ha observado que, por ejemplo, la actividad de componer versos combinando nombres propios ha requerido el uso de unos pocos términos en las instrucciones. En un nivel educativo como el de tercero de secundaria –que es el que se toma como referencia en este trabajo–, estos términos generalmente se comprenden, aunque dados los diversos niveles dentro de la clase, es necesario recapitular e insistir. Pero ello no exige una explicación previa, sino que se las explicaciones se pueden dar a medida que cada alumno va escribiendo su nombre en el lugar correspondiente de la tabla.

En general, las actividades de reflexión sobre la lengua exigidas por el taller de recitación requieren un uso muy moderado de la terminología gramatical; y ello dependerá tanto de los conocimientos previos de los alumnos como de los objetivos del profesor en cuanto a la consolidación o ampliación de determinados conocimientos gramaticales explícitos. Por ejemplo, a propósito del paralelismo, el uso del metalenguaje se puede graduar de este modo:

- Mero reconocimiento de estructuras sintácticas muy simples que se repiten, sin que medie para ello ninguna instrucción técnica por parte del profesor y sin que los alumnos hayan de explicar qué es lo que se repite. (Actividad de tipo 1 en cuadro 4.)
- identificación de paralelismos en los que se repite una determinada estructura sintáctica (el profesor usa una terminología gramatical). (Actividad de tipo 2 en cuadro 4.)
- el alumno identifica un paralelismo y explica, usando una terminología gramatical, qué estructura sintáctica se repite. (Actividad de tipo 3 en cuadro 4.)

Son especialmente relevantes la realización de actividades que tienen como objetivo la comprensión y la composición de textos metalingüísticos. En relación con la comprensión, los alumnos han de interpretar, a lo largo del taller, los documentos a los que remite el *Guión de trabajo*. Se trata de una actividad semejante a las descritas en el apartado 2 como actividades 9 y 10. En cuanto a la composición de textos metalingüísticos, servirán de modelo las actividades 6-8 y 17-19.

<sup>7</sup> Véanse actividades semejantes en Rodríguez Gonzalo y Zayas (2004)

## 5. ANEXO “Taller de recitación”

Cuadro 6: Guión de trabajo del taller

TALLER DE RECITACIÓN - GUIÓN DE TRABAJO	
<p>La poesía, en sus orígenes, fue oral. Y se transmitía oralmente, sobre todo a través de la canción. El poema no está terminado hasta que alguien no lo recita y da vida a los efectos sonoros que el poema escrito contiene.</p> <p>Recitar consiste en leer el poema en voz alta ante un auditorio transmitiendo con la voz el sentido e intención de las palabras y los diferentes matices del sentimiento.</p> <p>En este taller de recitación vas a aprender a recitar poemas. Esta actividad tiene dos aspectos que están relacionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>— Comprender el poema que se va a recitar.</li><li>— Leer en voz alta el poema transmitiendo su sentido mediante la voz.</li></ul> <p>Las actividades del taller, que terminarán con la grabación de un poema, son las siguientes:</p>	
1.	<p><b>Primera aproximación al significado del poema.</b></p> <p>Antes de recitar un poema, hay que leerlo varias veces hasta conocerlo bien. Has de tener en cuenta que si no entiendes el poema, será difícil que puedas transmitir su sentido a quien te escucha.</p> <p>Una primera aproximación al significado del poema requiere observar qué <b>situación comunicativa</b> está representada:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>— quién habla</li><li>— a quién se dirige</li><li>— qué hace la persona que habla</li></ul>
2.	<p><b>Identificación de las “voces” del poema</b></p> <p>En relación con las observaciones del punto anterior, es necesario observar si en el poema se oyen diferentes voces. Se trata de determinar si el poema responde a alguna de estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Poema narrativo con <b>diálogo</b>,</li><li>• <b>Poema dialogado</b></li><li>• <b>Poema a dos voces</b></li><li>• <b>Poema con acotaciones dramáticas</b></li></ul>
3.	<p><b>Análisis de procedimientos poéticos</b></p> <p>Para profundizar en el sentido del poema es necesario identificar y analizar las <b>figuras literarias</b> más relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Apóstrofe</b></li><li>• <b>Pregunta retórica</b></li><li>• <b>Imagen literaria</b> (metáfora, comparación, símbolo)</li><li>• <b>Antítesis</b></li><li>• <b>Enumeración</b></li><li>• <b>Anáfora</b></li><li>• <b>Paralelismo</b></li></ul>
4.	<p><b>Observación de características métricas que influyen en la entonación y en el ritmo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Pausa y cesuras</b></li><li>• <b>Encabalgamiento</b></li></ul>
5.	<p><b>Actividades para adecuar la entonación a las diferentes modalidades de oración:</b></p> <p>Para transmitir con precisión el sentido del poema, éste se ha de leer con la entonación propia de las diferentes modalidades de la oración:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• asertiva</li><li>• interrogativa</li><li>• exhortativa</li><li>• exclamativa</li></ul>
6.	<p><b>Actividades con el ritmo de los versos</b></p> <p>Los versos son unidades rítmicas. Por eso, en la recitación es necesario leer los versos con el ritmo que su autor los ha creado. Para leer respetando el ritmo de los versos hay que tener en cuenta cómo están colocados los <b>acentos</b> y observar cuáles son los más importantes del verso.</p>
7.	<p><b>Confección de una ficha con el resumen de las características de los poemas.</b></p>
8.	<p><b>Recitación de poemas en clase para aprender a controlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La entonación y las <b>pausas</b></li><li>• El <b>ritmo</b></li><li>• El <b>volumen</b> de la voz</li><li>• La <b>velocidad</b> de la lectura</li><li>• La <b>articulación</b> clara de los sonidos</li></ul>
9.	<p><b>Grabación de una selección de unos pocos poemas por cada alumno.</b></p>
10.	<p><b>Selección de los participantes en el recital y decisiones para su montaje</b> (selección de poemas, música, vestuario, escenografía, iluminación...)</p>

Cuadro 7: Ficha para anotar las características del poema

CARACTERÍSTICAS DEL POEMA
Título o primer verso:
Autor:
Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"><li>— quién habla:</li><li>— a quién se dirige:</li><li>— qué hace la persona que habla:</li></ul>
Características del poema según las “voces” que intervienen (poema con diálogos, poema dialogado, poema a dos voces, poema con acotaciones)
Procedimientos poéticos más importantes (con indicación de los números de versos en donde se localizan):
Palabras clave del poema:
Tipo de verso (octosílabo, endecasílabo, alejandrino, irregularidad métrica...)
Versos del poema con especiales problemas para la entonación:

Cuadro 8: Situación comunicativa representada en el poema

**SITUACIÓN COMUNICATIVA REPRESENTADA EN EL POEMA**

En los poemas podemos identificar determinadas situaciones de comunicación. Examinemos los siguientes poemas:

- |  |   |
|--|---|
| <p>1.<br/>Si la noche hace oscura<br/>y tan corto es el camino,<br/>¿cómo no venís, amigo?</p> <p>La media noche es pasada<br/>y el que me pena no viene:<br/>mi desdicha lo detiene,<br/>¡que nací tan desdichada!</p> <p>Hácame vivir penada<br/>y muéstraseme enemigo.<br/>¿Cómo no venís, amigo?</p> | <p>2.<br/>Ya cantan los gallos,<br/>amor mío, y vete:<br/>cata que amanece.</p> <p>Vete, alma mía,<br/>más tarde no esperes,<br/>no descubra el día<br/>los nuestros placeres.<br/>cata que los gallos,<br/>según me parece,<br/>dicen que amanece.</p> |
| <p>3.<br/>¿Con qué la lavaré<br/>la flor de la mi cara?<br/>¿Con qué la lavaré,<br/>que vivo mal penada?</p> <p>Lávanse las casadas<br/>con agua de limones:<br/>lavóme yo, cuitada,<br/>con penas y dolores.<br/>¿Con qué la lavaré,<br/>que vivo mal penada?</p>                                       | <p>4.<br/>Gritos daba la morenica<br/>so el olivar,<br/>que las ramas hace temblar.</p> <p>La niña, cuerpo garrido,<br/>morenica, cuerpo garrido,<br/>lloraba su muerto amigo<br/>so el olivar:<br/>que las ramas hace temblar</p>                      |

- En 1, una muchacha se lamenta de la tardanza de su amado y, dirigiéndose al ausente, le reprocha su retraso.
- En 2, una muchacha se dirige a su amado al amanecer para advertirle del peligro que corren de ser descubiertos y le ruega que se marche.
- En 3, una mujer se lamenta de la falta de amor. No hay destinatario, por lo que se puede interpretar como un soliloquio.
- En 4, alguien que no se refiere a sí mismo en primera persona, narra un hecho. El destinatario es el público que escucha el poema (que en realidad es una canción) o el lector.

Los protagonistas de la situación comunicativa están señalados en los textos mediante los **pronombres de primera** y de **segunda persona**, los **posesivos** y las **terminaciones de persona de los verbos**.

Las acciones que realiza el locutor se han de expresar mediante verbos que denotan acciones verbales:

admitir	aconsejar	comprometerse a	agradecer
afirmar	advertir	encargarse de	alabar
anunciar	dar permiso	ofrecerse a	burlarse
asegurar	decretar	prometer	condolerse
aseverar	exhortar		disculpase
confirmar	implorar		felicitar
describir	invitar a		insultar
informar	ordenar		lamentar
narrar	pedir		lamentarse de
exponer	prohibir		protestar
negar	recomendar		quejarse
	rogar		recriminar
	solicitar		reprochar
	suplicar		

## Pausas y cesuras

### Pausa

Generalmente, cada verso es una unidad de entonación limitada por una pausa. Al recitar hay que respetar esta pausa y destacar la última sílaba acentuada:

Mi niña se fue a la mar,  
a contar olas y chinas,  
pero se encontró, de pronto,  
con el río de Sevilla

Todas las pausas no tienen la misma extensión:

La luna vino a la fragua  
con su polisón de nardos.  
El niño la mira, mira.  
El niño la está mirando.

Los dos primeros versos se cierran con una pausa muy marcada, que corresponde al punto. En cambio, la pausa que separa el segundo verso del primero es más breve, casi imperceptible, porque el segundo verso es la prolongación de la oración iniciada en el primero.

A veces, la pausa de final de verso divide un grupo de palabras que no admite pausa en su interior. Este fenómeno se llama encabalgamiento y se puede observar en el final del primer verso y el principio del segundo del siguiente ejemplo:

Detrás de los cristales  
turbios, todos los niños,  
ven convertirse en pájaros  
un árbol amarillo.

Los versos encabalgados se han de recitar manteniendo el equilibrio entre el sentido (que pide la desaparición de la pausa) y el ritmo (que necesita que se perciba la unidad del verso).

También hay pausa entre las dos partes (*hemistiquios*) de versos compuestos:

Niña morena y ágil, el sol que hace las frutas,  
el que cuaja los trigos, el que tuerce las algas,  
hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos  
y tu boca que tiene la sonrisa del agua.

### Cesura

Descanso que algunos versos tienen en su interior por razones rítmicas. Este descanso hay que tenerlo en cuenta en muchos endecasílabos:

Es hielo abrasador, es fuego helado,  
es herida que duele y no se siente,  
es un soñado bien, un mal presente,  
es un breve descanso muy cansado.

Cuadro 10: Encabalgamiento

### ENCABALGAMIENTO

A veces, la pausa de final de verso divide un grupo de palabras que no admite pausa en su interior.

Este fenómeno se llama *encabalgamiento* y se puede observar en el final del primer verso y el principio del segundo del siguiente ejemplo:

Detrás de los cristales  
turbios, todos los niños,  
ven convertirse en pájaros  
un árbol amarillo.

En este ejemplo, el grupo de palabras que no admite pausa en su interior, y que ha sido dividido por la pausa de final de verso, está formado por un sustantivo y un adjetivo.

Otros grupos de palabras que no admiten pausa en su interior, pero e los que se puede dar el fenómeno del encabalgamiento son:

<b>Sustantivo y complemento:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tu cabello parece una manada / de cabras</li> <li>– Es noche. La inmensa / palabra es silencio...</li> <li>– tu labio es un brevísimo pañuelo / rojo</li> </ul>
<b>Adjetivo y complemento</b>	– yo me vi tan ajeno / del grave mal que siento
<b>Verbo y complemento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Y en este mismo valle, donde agora / me entristezco y me canso, en el reposo / estuve ya contento y descansado.</li> <li>– las cuales de lavarse ya venían / del río</li> <li>– ¿Te acuerdas?... En vano / quisimos saberlo...</li> </ul>
<b>Sustantivo y oración de relativo especificativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Dó están agora aquellos claros ojos / que llevaban tras sí...</li> <li>– Palabras / que de viejas son nuevas.</li> </ul>
<b>Elementos de una perífrasis verbal</b>	– como si rozado / me hubiera un momento
<b>Verbo copulativo y atributo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los tus hermosos dientes parecían / un rebaño de ovejas muypreciado</li> <li>– Los tus pechos dos blancos cabritillos / parecen</li> </ul>
<b>elementos coordinados</b>	– Luego vendrán las lluvias / y las nieves

¿Cómo hay que recitar los versos encabalgados? Hay que tratar de mantener el equilibrio entre el sentido (que pide la desaparición de la pausa) y el ritmo (que necesita que se perciba la unidad del verso): si se hace la pausa al final del verso, se rompe el grupo sintáctico y se oscurece el sentido; si no se hace la pausa, se rompe la unidad del verso y se lee como si fuera prosa.



**El ritmo del verso**

1. Hacer entre toda la clase la lista de los nombres de las alumnas y alumnos.
2. Clasificar los nombre de acuerdo con este cuadro (si alguna casilla queda vacía, completarla con otros nombres):

	Palabra aguda	Palabra llana	Palabra esdrújula
Palabra monosílaba			
Palabra bisílaba			
Palabra trisílaba			
Palabra tetrasílaba			

3. Combinar nombres del cuadro de manera que sigan estos ritmos:

ó o ó o ó o  
 o ó o ó o ó  
 o ó o ó o ó  
 o o ó o ó o

Por ejemplo:

ó	o	o	ó	o	o	ó	o
Víc	tor	Ra	úl	A	de	li	na

4. Identificar en poemas con versos octosílabos esquemas rítmicos como los anteriores.

**6. Bibliografía**

- ❖ Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la Lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ Alcina Franch, J. y Blecua, J.M. (1975), *Gramática española*. Barcelona, Ariel.
- ❖ Artigas, R. (1999), "Les arts del discurs", en Artigas, R. (coord.), *Habilitats comunicatives*. Barcelona, Eumo Editorial.
- ❖ Coseriu, E. (1989), "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologica* (Festschrift Antonio Llorente), II, Salamanca, S. 33-37., 1989
- ❖ Beaugrande, R-A. y Dressler, W. U. (1981), *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel, 1997.
- ❖ Benveniste, E. (1974): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general, II*. México, Siglo XXI, 1977.
- ❖ Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ Bronckart, J-P. (1985), *Las ciencias del lenguaje : ¿un desafío para la enseñanza ?* Lausana, Unesco.
- ❖ Bronckart, J-P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Lausana, Délachaux et Niestlé.
- ❖ Camps, a. (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova, 1994
- ❖ Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y Educación, 2. 43-57. (Incluido en Camps, 2003)

- ❖ Camps, A. (2000): “Aprender gramática”, en Camps, A. y Ferrer, M., *Gramática a l’aula*, Barcelona, Grao.
- ❖ Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- ❖ Camps, A. y Milian, M. (2000), “Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo”, en Bustos Tovar, J. J. y otros (Eds.), *Lengua, discurso, texto” (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, vol II, Madrid, Visor.
- ❖ Camps, A.; Ribas, T.; Milián, M.; Guasch, O. (1997), “Activitat metalingüística durant el procés de producció d’un text argumentatiu”, en *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- ❖ Cassany, D. (1996), *La cuina de la escriptura* . Barcelona, Empuries (En castellano, *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 2002)
- ❖ Escandell, M. V. 2004. *Fundamentos de semántica composicional*, Madrid, Ariel.
- ❖ Gombert, J. E. (1990), *Le développement métalingüistique*. Paris. PUF.
- ❖ Gómez Torrego, L. (1985), *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid, Alambra
- ❖ González Nieto, L. (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.
- ❖ Jiménez Juliá, T. (1986): *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga, Agora.
- ❖ Jimeno, P. (2004): “La cohesión textual en la enseñanza de la lengua”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 52-64.
- ❖ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1986.
- ❖ Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.
- ❖ Ordóñez Gutiérrez, S., Iglesias Bango, M. y Lanero Rodríguez, C. (2002), *Análisis sintáctico I*. Madrid, Anaya.
- ❖ Ribas, T. (1996), “Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita”, en *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- ❖ Ribas, T. (ed) (1997), *L’avaluació formativa en l’àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2003), “Los libros de texto en tiempos de la reforma”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 25-30.
- ❖ Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2004), “Sintaxis y educación literaria”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 65-75.
- ❖ Seco, M. (1994), *Gramática esencial del español*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ ZAYAS, F. (1993): “La composición de la noticia”. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 43-45. (Incluido en Camps , 2003)
- ❖ Zayas, F. (2000), “Treballem l’oració”, en Camps, A. y Ferrer, M., *Gramática a l’aula*, Barcelona, Grao.
- ❖ Zayas, F. (2004), “Hacia una gramática pedagógica”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 16-35.

## UNIDAD I.3: La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según el autor, el problema de la enseñanza de la lengua se debe abordar
  - a. Preguntándose por el modelo gramatical que pueda ser más útil.
  - b. Preguntándose cómo se pueden transmitir eficazmente los contenidos prescritos por las ciencias del lenguaje.
  - c. Preguntándose por los fines de la enseñanza y definiendo, en relación con éstos, los objetivos de aprendizaje.
  - d. Ninguna de las consideraciones anteriores.
  
- 2) La actividad metalingüística orientada hacia el desarrollo de las capacidades de uso de la lengua habrá de consistir en
  - a. Ejercitar la identificación y el análisis de formas lingüísticas a partir de las explicaciones del profesor.
  - b. Utilizar el análisis lingüístico y las pautas gramaticales como instrumentos de regulación de la actividad de escritura y de lectura.
  - c. Describir y analizar los mecanismos que pertenecen a la gramática implícita de los alumnos.
  - d. Lo expresado en a y en c.
  
- 3) El aprendizaje de las habilidades y estrategias para la comunicación verbal atañe a los ámbitos de
  - a. La coherencia en la construcción de los textos y la corrección gramatical.
  - b. La sintaxis y la norma ortográfica.
  - c. La adecuación del discurso respecto de los factores del contexto.
  - d. Lo expresado en a y en c.
  
- 4) Desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa, la reflexión acerca del uso de las formas de la deixis personal ha de servir para
  - a. Conocer la posición que el emisor ocupa en el intercambio comunicativo y la relación que establece con el destinatario percibiendo sus implicaciones socio-culturales.
  - b. Aprender a estar representado explícitamente como emisor en el texto que se escribe.
  - c. Aprender el paradigma de los pronombres personales y la morfología de los verbos en relación con la persona gramatical.
  - d. Reconocer los rasgos formales propios de los intercambios comunicativos.
  
- 5) Desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa, el objetivo con respecto del paradigma verbal sería
  - a. El aprendizaje memorístico de la conjugación verbal al margen del uso.
  - b. El reconocimiento de las formas verbales y el uso de los términos gramaticales que sirven para identificarlas.
  - c. La reflexión acerca de los papeles que las formas verbales desempeñan en la actividad discursiva y en la cohesión de los textos.
  - d. Lo expresado en b y en c conjuntamente.

- 6) Desde el punto de vista funcional o comunicativo
- Es posible abordar los hechos sintácticos si lo que se pretende es reflexionar acerca del papel de las formas lingüísticas en el discurso y sobre cuáles son las mejores opciones en situaciones concretas de uso.
  - No es posible abordar los hechos sintácticos ni describir las formas lingüísticas.
  - Es posible abordar los hechos sintácticos si no se pretende explicarlos desde una perspectiva semántica.
  - Es posible abordar los hechos sintácticos si lo que se pretende es únicamente identificar y describir las formas lingüísticas.
- 7) Señalar la afirmación que no se encuentra entre los presupuestos de la sintaxis de base semántica:
- Las reglas de la sintaxis actúan dando forma de funciones sintácticas a los argumentos.
  - La estructura básica de la oración es una relación sintáctica Sujeto+Predicado caracterizada por unas marcas formales.
  - El verbo es el elemento nuclear de la oración.
  - El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos.
- 8) Según los parámetros establecidos por el autor, señalar cuál de las siguientes actividades se inscribiría en el grado máximo de uso de metalenguaje gramatical y en el mínimo de procedimientos de manipulación:
- Leer un texto metalingüístico y explicar su significado.
  - Componer un texto metalingüístico.
  - Componer enunciados a partir de esquemas gramaticales dados.
  - Manipular enunciados y explicar las conclusiones extraídas.
- 9)Cuál de las siguientes afirmaciones no es pertinente con respecto de un proyecto de escritura:
- Integra una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos funcionales y una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza.
  - Los instrumentos de regulación externos de la actividad de escribir contribuyen a interiorizar los mecanismos y estrategias a lo largo del proceso de escritura.
  - No presupone como necesaria la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos ni su sistematización.
  - Se desarrolla en secuencias didácticas en las que los aprendizajes cobran sentido en función de la actividad comunicativa que se ha de realizar.
- 10) Para planificar un proyecto comunicativo del tipo “Taller de recitación” propuesto en el tema no es conveniente:
- Planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de conocimientos lingüísticos.
  - Planificar el guión de trabajo teniendo en cuenta los destinatarios reales y el propósito del proyecto.
  - Planificar las actividades sin tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.
  - Planificar actividades individuales mediante las cuales el alumno aplica los aprendizajes de procedimientos realizados.

## UNIDAD I.3: La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Comentar la siguiente cita tomada del tema según el punto de vista propio y la manera de entender la educación lingüística y literaria en Secundaria:

*“...la cuestión no es qué modelo gramatical puede ser más útil, ni cómo se pueden transmitir eficazmente los contenidos prescritos por las ciencias del lenguaje, sino cómo insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de textos.”*

❷ Escoger una de las pruebas de evaluación que se haya preparado recientemente para los alumnos de Secundaria especificando el nivel y, teniendo en cuenta los criterios de valoración que se han establecido, tratar de comprobar el grado de coherencia que existe entre el punto de vista expresado en la cuestión anterior y el tipo de habilidades que se pretende desarrollar en los alumnos. Se pueden tomar como punto de partida los siguientes indicadores:

- a. Los ejercicios propuestos están encaminados sólo a comprobar el grado de asimilación de los aspectos formales de la lengua.
  - b. Las cuestiones teóricas se proponen siempre a partir de un texto que hay que analizar, manipular, etc.
  - c. Para la evaluación de los alumnos se tienen en cuenta otros indicadores además de los controles escritos, que se destinan únicamente a la valoración del grado de adquisición de los conceptos.
- ...

❸ El modelo de trabajo por proyectos de producción-interpretación queda ejemplificado en el tema con la propuesta del “taller de recitación” para alumnos del segundo ciclo de ESO. Analizar la conveniencia y la viabilidad de esta propuesta didáctica teniendo en cuenta algunos aspectos como los que siguen<sup>1</sup>:

- a. *“así la programación deja de ser un documento meramente técnico que hay que elaborar por imposiciones externas, para convertirse en un instrumento de mejora y calificación profesional”...*
- b. *“así los profesores y profesoras podrán acortar la excesiva distancia que existe todavía hoy entre la lengua viva y la enseñanza de la lengua”...*
- c. *“el diseño y desarrollo de este tipo de programas para la enseñanza de las lenguas debe ser un trabajo colaborativo, en equipo, que permita la toma de decisiones comunes y la adopción de estrategias metodológicas y criterios de evaluación que respondan a las necesidades de cada contexto”...*

<sup>1</sup> Aspectos mencionados por Pilar Núñez Delgado en “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la Educación Lingüística”, documento en CD adjunto al manual.

- d. “aunque lo ideal sería que los equipos de profesores y profesoras elaboraran sus propios materiales curriculares, las condiciones de trabajo se prestan poco a esta labor de desarrollo profesional”...
- e. “el papel de los alumnos y alumnas, así como las funciones y la posición del profesor o profesora con las que guardan estrecha relación, han de sufrir necesariamente un cambio importante”...

4 Realizar con un grupo de alumnos de 3º de ESO un ejercicio similar al propuesto en el Cuadro 3: Esquemas semánticos para clasificar titulares y comentar los resultados obtenidos.

5 Esbozar a grandes rasgos la programación de un proyecto de escritura tomando como modelo el “taller de recitación” y teniendo en cuenta sus componentes fundamentales. Especificar las actividades gramaticales que serían pertinentes en relación con la clase de texto que se va a componer y elaborar varias actividades que respondan a diferentes modelos de entre los tipificados en el tema.

### COMPONENTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

**a. Toma de decisiones:**

- i. Actividad comunicativa final (por ej. *Escribir una noticia para el periódico escolar* )
- ii. Actividad de enseñanza y aprendizaje que se pretende

**b. Matización de objetivos y contenidos**

- iii. Objetivo funcional-comunicativo y objetivos de enseñanza aprendizaje
- iv. Contenidos procesuales y conceptos, valores y normas

**c. Aportación de materiales y ordenación de los mismos**

- v. Organizadores previos (fichas de trabajo que organizan los contenidos conceptuales)
- vi. Modelos textuales (textos para el análisis, la interpretación, la manipulación, etc.)

**d. Argumentación de las estrategias de trabajo en el aula**

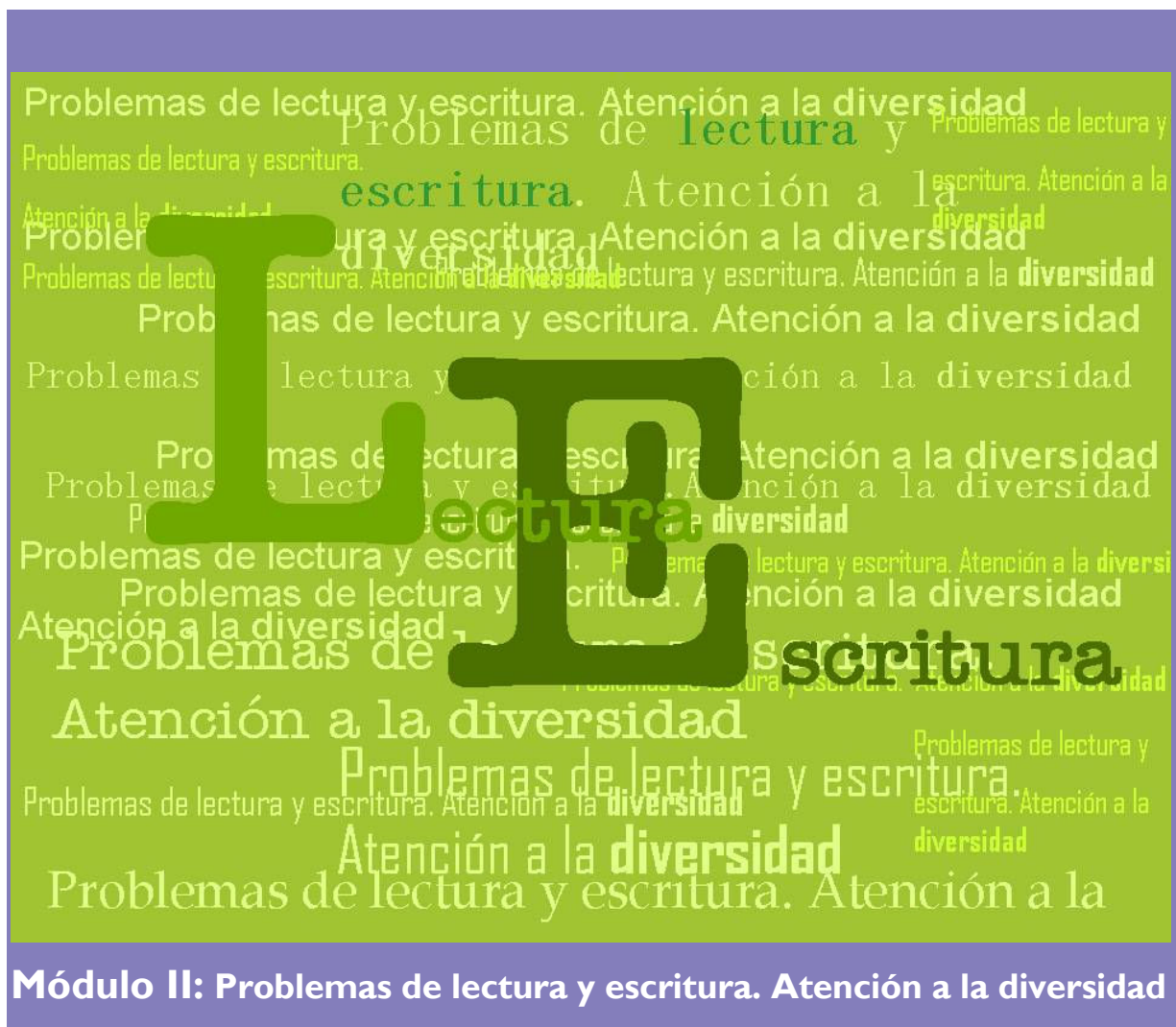
- vii. Ideas previas (conexión con los conocimientos previos de los alumnos)
- viii. Orden de organizadores y modelos textuales
- ix. Proceso de lectura comprensiva. Actividades.
- x. Proceso de producción escrita. Actividades.

**e. Secuenciación temporal de las actividades**

**f. Planificación de la evaluación formativa**

6 Visitar en la página del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) el material interactivo **Taller de Lengua para ESO** y realizar una selección de actividades/proyecto para los grupos de alumnos de ESO a los que se imparte docencia.

<http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/mem2000/lengua/index.html>



Conviene tener en cuenta que el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita implica procesos complicados que no todos los estudiantes afrontan de la misma manera. La reflexión sobre los factores que intervienen en estos procesos ayudará a adaptar la práctica educativa a los distintos ritmos de aprendizaje y a intervenir de forma efectiva ante los problemas de lenguaje. Todo ello en el marco general que supone la atención a la diversidad, tarea compleja y polémica aunque no nueva y mucho menos eludible en el ámbito de la educación lingüística y literaria.

Para una aproximación que alcance tanto lo particular y preciso del tratamiento didáctico de las dificultades productivas y receptoras como los planteamientos más amplios que ayuden a la programación de la tarea docente en atención a la heterogeneidad del alumnado, se presentan los contenidos que siguen:

- ⊗ En la **unidad II.1 “Los trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducación”, Pedro Guerrero Ruiz** recoge de forma breve y concisa las principales alteraciones de la lectura y la escritura, sus causas y las orientaciones para su diagnóstico y su tratamiento. Sin invadir el terreno del psicólogo, estar atentos a los trastornos de percepción, discriminación o destrezas en los procesos de lectura y escritura ayudará a que estas dificultades sean superadas de forma adecuada llevando a cabo, con los materiales disponibles, la reeducación pedagógica una vez descubiertos los problemas.
- ⊗ **Ángel Sanz Moreno** aborda en la **unidad II.2 “La mejora de la comprensión lectora”** uno de los problemas más extendidos en las aulas de secundaria. El acercamiento a las cuestiones específicas sobre el tratamiento de las dificultades de comprensión lectora comienza por los factores que intervienen en este complejo fenómeno mental y las estrategias que el lector aplica en el mismo para ofrecer después, tanto desde un enfoque teórico como práctico, propuestas concretas que ayuden a nuestros alumnos y alumnas a mejorar la habilidad de comprender los textos escritos. El objetivo debe ser siempre que las técnicas y

actividades propuestas desencadenen estrategias de lectura adecuadas, o lo que es lo mismo, métodos para aprender a leer eficazmente, pues es así como estas mejoras se harán firmes y definitivas.

- ☒ Desde la necesaria perspectiva integral y humanística de la enseñanza de la lengua y la literatura, **M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado** sugiere en la **unidad II.3 “La atención a la diversidad en el aula de lengua y literatura”** que la atención a la diversidad es, más que un problema, un reto que reclama la actitud responsable y rigurosa del docente para conducir de manera sistemática y programada a cada uno de sus alumnos al nivel máximo de desarrollo social y personal que sus capacidades le permitan. La unidad parte de la invitación a la reflexión sobre nuestras concepciones en este ámbito para ofrecer después un modelo de competencia discursiva útil para la enseñanza, además de estrategias metodológicas y tipología de actividades que sirvan como punto de referencia para las distintas propuestas de aula con el fin de que la atención a la diversidad deje de ser concebida como un problema de cantidad para convertirse en un conjunto de prácticas perfectamente factibles.

Los objetivos de formación de acuerdo con el Programa de lengua y Literatura son los siguientes:

1. Reflexionar sobre los procesos de recepción y producción lingüísticas para adecuar su enseñanza a la realidad del aula.
2. Dotar al profesorado de ESO de recursos técnicos y metodológicos que permitan detectar y analizar las principales dificultades puntuales y específicas sobre las que trabajar la mejora de la expresión oral y escrita.
3. Catalogar y describir dificultades y deficiencias expresivas y comprensivas que pueda presentar un determinado alumnado de ESO.
4. Ofrecer estrategias y actividades concretas que ayuden a mejorar los niveles de comprensión y expresión oral y escrita de los alumnos.
5. Abrir nuevas perspectivas para organizar el trabajo en el aula de secundaria en relación con el tratamiento de la diversidad.



## UNIDAD II.I:

### Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducción

Pedro Guerrero Ruiz \*

- 1. Protocolo de maduración y estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura**
  - 1.1 Introducción y objetivos
  - 1.2. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura
  
- 2. Diagnóstico de trastornos. Recuperación de dislalias y dislexias**
  - 2.1. Los trastornos de la lengua oral
  - 2.2. Alteraciones del lenguaje escrito, la dislexia
    - 2.2.1. Características de la dislexia
    - 2.2.2. Diagnóstico de la dislexia
    - 2.2.3. Principales alteraciones de la lectura y la escritura
    - 2.2.4. Estrategias de intervención educativa
  
- 3. Bibliografía**

\* Pedro Guerrero Ruiz es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducción

Pedro Guerrero Ruiz

## I. Protocolo de maduración y estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura

### I.1. Introducción y Objetivos

El uso del código lectoescritor, pertenece al ser humano. No se concibe una cultura sin que tenga unas señales para comunicarse por escrito. Si en un principio esas señales eran dibujos que pertenecían a cosas concretas, el ser humano fue construyendo un lenguaje escrito cada vez más complejo.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura depende de sistemas didácticos que hacen posible la misma. Para que este saber leer y escribir tenga resultados el método debe ser significativo, debe partir, en la medida de lo posible, de la construcción del bagaje cultural del alumnado. Conviene conocer cuáles son esos métodos, así como en qué momento el alumnado está preparado para recibir esa información, es decir, para que la significatividad y la motivación adquieran el rasgo pertinente de interés. Lo que entendemos por “maduración” para la lectoescritura no es más que un estado por el que el aprendiz recibe una información estructurada en el constructivismo, ampliando sus conocimientos y modificando cada vez más los que poseía con anterioridad, interiorizando saberes que conforman el espacio y el tiempo. Personal y también exterior, conformando sus relaciones psicomotrices, atendiendo en sí mismo diversos y distintos conocimientos de su cuerpo, de su movilidad manual, junto a otras funciones necesarias.

El paso del no saber leer y escribir al estado de lectoescritura no puede, de ninguna manera, ser traumático, y esa correspondencia será observada a través de una serie de pruebas que haremos a nuestro alumnado con el fin de determinar el momento de la madurez.

Si el alumnado tuviera dificultades en conocer algunos aspectos de la lectoescritura, debemos tratar la reeducación pertinente, sobre todo si esos problemas se recogen en el protocolo de la dislexia, ya que no es posible avanzar en el proceso lectoescritor cuando una dislexia (un trastorno de lectoescritor) se presentase en dicho proceso.

También debemos conocer las formas para detectar las dislexias, así como su rehabilitación, entendiéndolo, en este sentido, que la velocidad y la comprensión lectora apropiadas a la edad de nuestros alumnos deben ser fortalecidas y actualizadas para que en el proceso no quede nadie atrás.

Cuestión determinante es la de analizar también los distintos tipos de textos escritos y las aplicaciones didácticas, a través de talleres para un mejor trabajo en la motivación e interés por la lectura y la escritura.

Entre los objetivos que vamos a conseguir, y que en los primeros estadios de trabajo son capacidades para desarrollar, encontramos:

- ⇒ Conocer el momento lectoescritor como la madurez del alumnado para empezar sistemáticamente un método lectoescritor.
- ⇒ Saber aplicar las pruebas de madurez lectoescritora.
- ⇒ Conocer y analizar los distintos métodos lectoescritores.
- ⇒ Observar los trastornos lectoescritores (dislexias) así como su tratamiento.
- ⇒ Reconocer las diversas y distintas tipologías textuales.
- ⇒ Trabajar talleres de lectura y escritura.

## I.2. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Para la enseñanza de la lectoescritura necesitamos que el alumnado tenga una competencia lingüística suficiente, así como que su capacidad cognitiva funcione en las condiciones objetivas para dicho proceso. Ello quiere decir que esté preparado para esta dimensión del saber leer y escribir. Pero antes tendrá que hacer lo que se conocen como habilidades pre-lectoras y pre-escriptoras. Es decir, debemos hacer reflexionar en él todo el conjunto de las habilidades secuenciales (espacio y tiempo), así como el ritmo, y la grafomotricidad. Lo que conocemos como psicomotricidad en el sentido de manejo de su actividad normal en relación con los procedimientos viso-audio-motores. Ver bien, oír bien, hablar bien, saber orientarse en ejercicios de ritmo y conocer las formulaciones espaciales y temporales. Es un protocolo necesario para iniciar el procedimiento de habilidades lectoescritoras, que, al fin y al cabo, son habilidades de comunicación, competencias.

### ¿Cuándo el alumnado puede empezar a leer y escribir?

Casi hemos contestado a esta pregunta: el alumnado puede empezar a leer y a escribir “sistemáticamente” cuando conoce y ha interiorizado con dominio todo el protocolo de maduración: secuenciación espacial (izquierda-derecha, arriba-abajo...), cuando ha hecho ejercicios de temporalidad suficientes para conocer las relaciones del antes y el después, cuando no ha sido contrariado con la mano que quiere escribir porque domina mejor la habilidad (en este sentido el zurdo contrariado, porque queremos que escriba con la derecha por aspectos sociales reaccionarios o de tipo educativo malformado, puede tener una dislexia importante en el futuro), cuando ha realizado ejercicios de ritmo, cuando sabemos que tiene la psicomotricidad fina, es decir, la grafomotricidad viso-motora, sobre ejercicios de habilidad manual y ejercicios de escritura no alfabética. Entonces, cuando está interiorizado todo este paquete de recursos, cuando es conocedor de todas estas habilidades podemos iniciar “sistemáticamente” ese método de lectoescritura.

### Actividades de pruebas audio-viso-grafo-psico-motrices

El protocolo para la iniciación lectoescritora viene determinado por la interiorización y superación del alumnado de unas pruebas en relación con los siguientes aspectos:

- ⇒ Hablar con una corrección normal (que corresponda con su edad cronológica).
- ⇒ No tener problemas importantes de vista: percepción y discriminación visual.
- ⇒ No tener problemas graves de audición: percepción y discriminación auditiva.
- ⇒ Superar en él y fuera de él los conceptos más elementales de secuenciación espacial.
- ⇒ Superar en él y fuera de él los conceptos más elementales de secuenciación temporal.
- ⇒ Ejercer normalmente aspectos psicomotrices y grafomotrices (ejercicios de bucles, festones y figuras geométricas sencillas).
- ⇒ Hacer secuenciaciones rítmicas sencillas.

### Métodos lectoescritores

Las habilidades de la lectura y la escritura dependen de la necesidad de un método para lograrlas. Dichos métodos pueden ser:

#### *Métodos de marcha sintética:*

- El sistema alfabético.
- El sistema fonético.
- El sistema silábico.

#### *Métodos de marcha analítica*

- Los que parten de la palabra o de la frase.

El método cuyo sistema es el comienzo de la lectoescritura por una letra, es aquel que parte de cada una de las letras de nuestro alfabeto. Se trata de ir uniendo las letras en unidades más complejas, formando así palabras y, finalmente, frases y oraciones.

De la misma manera, el método fonético comienza por un fonema (el sonido viene acompañado en el método de la letra correspondiente) y sumando fonemas obtenemos así las palabras y la frase o la oración.

Ambos sistemas tienen la dificultad de ser conductistas, ya que el proceso es la suma de saberes de letras o de sonidos que se conocen. Tienen la dificultad de crear dislexias y de no constar en su percepción con unidades significativas, considerando el alumnado una abstracción al conocer una letra o un sonido. Tienen grandes defectos de significatividad, motivación e interés.

Los métodos de marcha analítica tienen en su haber la teoría del aprendizaje significativo, son motivadores y comprensibles, ya que parten de palabras conocidas por el alumnado, de forma constructivista modificando cada vez más el grado de conocimiento del aprendiz. Fueron Decroly y Freinet quienes iniciaron estas teorías, llevándolas a la práctica. El primero partía de las palabras y el segundo de la frase, de forma natural.

Los métodos pueden considerarse eclécticos o integrales cuando combinan lo analítico con lo sintético de tal forma que en el aprendizaje lectoescritor se estudia la palabra en primer lugar, aplicando durante su conocimiento lectoescritor el conocimiento del fonema o de la letra.

Los métodos de marcha analítica pueden conducir a las dislexias, al silabeo, a la incompreensión lectora por una velocidad lenta de lectura. Son métodos de trabajo muy personal.

No queremos olvidar que la importancia de que nuestro alumnado estudie con un método radica fundamentalmente en la competencia lingüística de estos y en su capacidad cognitiva. No es posible iniciar el proceso sin que el alumnado esté preparado para ello desde el punto de vista cognitivo, ni desde el punto de vista de la competencia del lenguaje que vamos a proponer para el estudio lectoescritor.

Sobre el tipo de letra también ha surgido polémica. Nosotros optamos por la letra cursiva frente a quienes impulsan la letra script, ya que estas se parecen en el espacio y crean confusiones al tener el mismo eje de simetría, y si el alumnado no discrimina entre izquierda y derecha o arriba y abajo (que son conceptos de ordenación espacial), no recuerda si va la arcada del eje de simetría a la derecha o a la izquierda, arriba o abajo, puede tener una falla lectoescritora y, finalmente, una dislexia de estructuración espacial.

## Velocidad y comprensión lectora

Entendemos que los problemas de velocidad y comprensión lectora sobrevienen cuando no hay una maduración previa al sistema de lectura y de escritura. Por ello, si se presenta dicho problema debemos considerarlo una dislexia. Aunque entendemos que los problemas de lentitud lectora y de comprensión lectora sobrevienen, muchas veces, por los métodos de marcha sintética, y destacamos que, en ocasiones, y a pesar del método, hay que fortalecer a nuestro alumnado en la velocidad y en la comprensión con trabajos que determinen y fijen los conceptos de:

- Percepción y discriminación.
- Atención.
- Memoria inmediata.

Serán necesarios ejercicios que tengan un componente de percepción, de atención, de discriminación y de memoria inmediata, tales como "skimming", "scanning", "inferencia", "funcionalidad", "esquemata", etc.

Se trata de efectuar actividades que adiestren los ojos, ya que el ojo no funciona sobreponiendo su atención letra a letra, sino que funciona a saltos, buscando un campo de visión y en un punto de fijación. En este sentido todos los ejercicios que hagamos para atender el adiestramiento de nuestros ojos redundarán en beneficio de la velocidad y la comprensión lectora.

La fórmula de la velocidad lectora es:

$$V. L. = \frac{\text{número de palabras} \times 60}{\text{tiempo en segundos}} = \text{palabras/minuto.}$$

Hay que multiplicar el número de palabras del texto que damos a leer por 60, y dividimos el resultado por el tiempo en segundos que se tardó en leer el texto. El resultado de la velocidad se mide en palabras por minuto.

La fórmula de la comprensión lectora es:

$$C. L. = \text{Número de aciertos} \times 5 = \%$$

La comprensión lectora, por tanto, se obtiene de multiplicar el número de aciertos de un cuestionario que se hace sobre la lectura por 5, si se hacen 20 preguntas en el cuestionario, si se hicieran diez preguntas habría que multiplicar por diez.

Las preguntas deben ser variadas, de carácter abierto, cerrado, concretas, etc. Y deben referirse al texto leído. En este sentido el texto no debe tener dificultad lectora (hay que adaptarlo a la edad del alumnado). Y buscar también un número de palabras del texto que no sea excesivo para su comprensión final (adecuación, también, a la edad).

Cuando queremos ver el progreso del alumnado tenemos que ofrecer, en el paso del tiempo de una prueba de velocidad y de comprensión, el mismo número de palabras y del mismo texto (el mismo nivel de dificultad lectora), así veremos el progreso de velocidad y comprensión.

## 2. Diagnóstico de trastornos. Recuperación de dislalias y dislexias

### 2.1. Los trastornos de la lengua oral

Veamos en un esquema los trastornos de la lengua oral:

<p><b>DISARTRIA</b> (Trastornos centrales del sistema motor del lenguaje, alteraciones neuromusculares)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disartria atáxica (pronunciación lenta, prosodia anormal...)</li> <li>- Disartria espástica (articulaciones imprecisas, pausas irregulares, faltan sílabas...)</li> <li>- <b>Anartria</b> (ausencia total de articulación debida a insuficiencia neuromuscular)</li> </ul>						
Disartrias y afasias tienen coincidencias							
<p><b>AFASIA</b> (lesión cerebral postlocutiva, casi siempre en hemisferio izquierdo)</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="470 1444 742 1534"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Afasia expresiva</b> (no se puede decir total o parcialmente lo que se piensa)</li> </ul> </td> <td data-bbox="790 1444 1061 1512"> <p>Afasia de Broca (afasia verbal)</p> </td> <td data-bbox="1109 1444 1372 1512"> <p>Problemas de expresión (pérdida del habla)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="470 1556 742 1624"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dispraxia</b> (no se puede hacer lo que se quiere)</li> </ul> </td> <td data-bbox="790 1579 1061 1646"> <p>Afasia de Wernicke (sensorial y receptiva)</p> </td> <td data-bbox="1109 1556 1372 1624"> <p>Problemas de comprensión (pérdida de comprensión)</p> </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Afasia expresiva</b> (no se puede decir total o parcialmente lo que se piensa)</li> </ul>	<p>Afasia de Broca (afasia verbal)</p>	<p>Problemas de expresión (pérdida del habla)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dispraxia</b> (no se puede hacer lo que se quiere)</li> </ul>	<p>Afasia de Wernicke (sensorial y receptiva)</p>	<p>Problemas de comprensión (pérdida de comprensión)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Afasia expresiva</b> (no se puede decir total o parcialmente lo que se piensa)</li> </ul>	<p>Afasia de Broca (afasia verbal)</p>	<p>Problemas de expresión (pérdida del habla)</p>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dispraxia</b> (no se puede hacer lo que se quiere)</li> </ul>	<p>Afasia de Wernicke (sensorial y receptiva)</p>	<p>Problemas de comprensión (pérdida de comprensión)</p>					
Disartrias y disfalias tienen coincidencias							
<p><b>DISFASIA</b> (Trastornos graves motores o neurológicos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parálisis cerebral</li> <li>- Parkinson</li> <li>- Encefalopatías infantiles</li> </ul>						

<b>DISFEMIA</b> (Disartria psicológica)	- Zurdo contrariado - Ritmo - Emotividad - Trastornos de la personalidad	- Clónica - Tónica	Repetición involuntaria de una sílaba
			Explosión de la primera sílaba
<b>TAQUILALIA</b>	-Precipitación y omisión locutiva (finales de sílaba o frase)		

<b>DISLALIA ORGÁNICA</b> (Alteraciones de los órganos periféricos del habla)	<b>- DISGLOSIA</b> (Anomalías anatómicas y malformaciones de los órganos del habla que provocan defectos de pronunciación)	- Labial	- Labio leporino (p, b, m, f, o, u) - Frenillo labial superior - Fisuras labio inferior - Parálisis facial (p, b, m)
		- Dental	- Espacios interdentes (diastemias) - Chupete - Malformaciones, pérdida de dientes, erupción dentaria anómala...
		- Lingual	- Frenillo (r): Anquiloglosia (reeducar después de intervenir quirúrgicamente) - Parálisis (lesión nervio hipogloso) - Glosectomía (pérdida substancia lingual) - Macroglosia (lengua muy grande)
		- Palatal	- Fisura palatina * Origen exógeno (accidentes, infecciones; en el primer mes de gestión., alcoholismo, avitaminosis) * Origen endógeno (herencia)
			- Paladar corto - Paladar ogival - Paladar plano
		- Nasal	- Rinolalia cerrada (m, n, ñ), (vegetaciones, resfriados) - Rinalalia abierta (p, t) (hipertrofias)...
		- Maxilar	- Prognatismo (prominencia en maxilar superior) - Progenismo (prominencia en maxilar inferior)
<b>- DISLALIA AUDÍGENA</b>	- Sordera postlocutiva	- Tapón cera - Otitis (por gentamicina o estreptomycinina en oído medio)	
	- Hipoacusia prelocutiva	- Ligera ( 26 a 45 dc) - Moderada (46 a 65 dc) - Severa (66 a 85 dc) - Profunda (86 dc o más)	
<b>- DISFONIA</b>	- Trastornos de la fonación	- Calidad - Tono - Intensidad	

**DISLALIA  
FUNCIONAL**  
(Alteraciones por mala coordinación de los movimientos de articulación)

- Rotacismo	- Velar (r-g) - arena/aguena	
	- Uvular (r francesa)	
	- Interdental r	d - oreja/odeja
	- Labial (r-b) – rosa/bosa	t - toro/toto
	- Bucal (r-l) – cara/cala	
- Deltacismo (d y f)		
- Gammacismo (g, c, k y q)		
- Lambdacismo (l)		
- Mitacismo (m)		
- Sigmatismo (s)		

Para la reeducación de la lengua oral hay unas prácticas que con carácter general vienen aplicándose en logopedia. Proponemos el resumen de Esther Pita:

### Praxias buco-linguo-faciales

#### Praxias linguales

- ⇒ Sacar y meter la lengua, manteniendo la boca abierta.
- ⇒ Lengua arriba y abajo, manteniendo la boca abierta.
- ⇒ Llevar la lengua de un lado a otro, tocando la comisura.
- ⇒ Con la punta de la lengua empujar una mejilla y otra, alternativamente.
- ⇒ Lengua arriba y abajo, detrás de los incisivos superiores e inferiores.
- ⇒ Relamer, con la punta de la lengua, el labio superior en ambas direcciones.
- ⇒ Relamer, con la punta de la lengua, el labio inferior en ambas direcciones.
- ⇒ Relamer, alternativamente, el labio superior e inferior con un movimiento rotatorio amplio.
- ⇒ Con la boca entreabierta dejar la lengua ancha y relajada y estrecha y tensa.

#### Praxias de mejillas

- ⇒ Inflar las dos mejillas con un buche de agua, manteniéndolo.
- ⇒ Llevar el buche de agua de una mejilla a la otra.
- ⇒ Inflar las dos mejillas con aire, manteniéndolo.
- ⇒ Aspirar las dos mejillas.
- ⇒ Inflar una y otra mejilla con aire, alternativamente.

#### Praxias del velo del paladar

- ⇒ Toser.
- ⇒ Hacer gárgaras con agua.
- ⇒ Hacer gárgaras sin agua.
- ⇒ Aspiraciones profundas, expulsando el aire por la nariz.
- ⇒ Bostezo.



- ⇒ Tomar aire por la nariz y hacer espiraciones fuertes, nasales y bucales, alternativamente.
- ⇒ Emisión de "a" viendo en el espejo y controlando los desplazamientos del velo.

### **Praxias labiales**

- ⇒ Posición de beso y sonrisa, con los labios juntos.
- ⇒ Adelante y atrás, con los labios separados enseñando los dientes.
- ⇒ Esconder los labios y sacarlos en posición de reposo.
- ⇒ Chupar el labio superior con el inferior.
- ⇒ Chupar el labio inferior con el superior.
- ⇒ Con los incisivos inferiores morder el labio superior.
- ⇒ Con los incisivos superiores morder el labio inferior.
- ⇒ Imitar la posición labial de las vocales.
- ⇒ Distender la comisura de un lado y del otro, alternativamente.
- ⇒ Vibración de labios.

#### *Ejercicios de soplo*

- ⇒ Apagar velas y cerillas con un soplo fuerte y rápido.
- ⇒ Mover la llama de las velas y cerillas, sin que llegue a apagarse, con un soplo prolongado y suave.
- ⇒ Mover molinillos de papel.
- ⇒ Desplazar con el soplo trocitos de papel de seda, algodones, pelotas de ping-pong, bolitas de papel, etc...
- ⇒ Hacer pompas de jabón.
- ⇒ Hacer burbujas de agua con una paja.
- ⇒ Mantener, con el soplo, una hoja de papel contra la pared.
- ⇒ Empañar un espejo, situado debajo de la nariz, con el soplo nasal.
- ⇒ Emisión de vocales cortas, "a", "e", "i", "o", "u".
- ⇒ Emisión de vocales largas "a-", "e-", "i-", "o-", "u-".
- ⇒ Intercalar ambas emisiones.

### **Praxias de mandíbula**

- ⇒ Abrir y cerrar la boca lentamente.
- ⇒ Abrir y cerrar la boca rápidamente.
- ⇒ Abrir la boca despacio y cerrarla deprisa.
- ⇒ Abrir la boca deprisa y cerrarla despacio.
- ⇒ Masticar.
- ⇒ Mover la mandíbula inferior de un lado al otro, alternativamente.

## 2.2. Alteraciones del lenguaje escrito, la dislexia

Etimológicamente se entiende por dislexia cualquier alteración en la adquisición de la lectura; sin embargo, en los últimos años, este término viene acuñando la designación de dificultades que se manifiestan tanto en la lectura como en la escritura o en la lectoescritura.

La dislexia es la consecuencia de problemas que pueden presentarse de manera global en niños intelectualmente normales. Por ello, cuando aquí hablamos de dislexia nos referimos a la dislexia evolutiva que, por diversos factores que explicaremos más adelante, aparece en determinados sujetos.

### 2.2.1. Características de la dislexia

Las distintas características neurológicas, psicomotoras, pedagógicas o de la personalidad del disléxico nos hacen pensar en algunas manifestaciones de trastornos en el campo pedagógico (lectura y escritura) que de forma aislada se encuentran en diversos problemas:

- ✓ Problemas de lateralización, con asociación de trastornos perceptivos, viso-espaciales y del lenguaje. La lateralidad influye en la motricidad, y si aquella está mal definida, como en el caso de la afectación por contrariedad (zurdos contrariados), suele afectar al trazo gráfico, haciéndolo incor-diando o confuso.
- ✓ Problemas de la psicomotricidad, del ritmo, del equilibrio, con torpeza general en los movimien-tos.
- ✓ Problemas del esquema corporal, con desconocimiento de la izquierda y la derecha y orientación incorrecta, problemas espacio-temporales, unidos a las lateralidades mal definidas y a desorienta-ciones en la secuenciación temporal. Desorganización conceptual del «arriba-abajo», «delante-detrás», «antes-después», etc.

Las alteraciones mencionadas contienen un ingrediente inicial, a veces, en los factores hereditarios. Queremos hacer constar que el niño disléxico es un «niño perdido», de manera que los signos están laberínti-camente desorganizados en su mente. No sólo tiene dificultades ante lo escrito, sino que las tiene también en el conjunto de su sistema ideo-visual, con problemas, también, de atención, propios de la inestabilidad motiva-cional, desinterés ante el estudio, inadaptaciones personales y otras manifestaciones.

### 2.2.2. Diagnóstico de la dislexia

Independientemente de las exploraciones normales (entrevista familiar, datos físico-psíquicos y am-bientales) el informe en relación con la integración y el rendimiento en el grupo y en el trabajo escolar debiera ser de obligado cumplimiento. Dicha exploración se hará antes de que el sujeto se inicie en el aprendizaje sis-temático de la lectoescritura, ya que estas destrezas deben comenzar con método cuando se hayan alcanzado los ritmos de “madurez” suficientes.

Ofertamos una serie de pruebas para descubrir si se dan discriminaciones y destrezas necesarias para el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura:

1. Percepción visual: reconocimiento de formas, tamaños y colores, con uno y otro ojo, a una distancia de normal agudeza visual.
2. Discriminación auditiva: distinguir, con ambos oídos, diferentes sonidos previamente grabados.
3. Lateralidad: Reconocimiento espacial en:
  - 3.1. El cuerpo o figura humana (dibujo y propio cuerpo), señalando los distintos elementos que componen el esquema corporal.
  - 3.2. Independientemente del cuerpo o figura humana, señalando los elementos situados “arriba-abajo”, “izquierda derecha”.
  - 3.3. Direccionalidad (estructuración espacial) en diferentes posiciones dentro del mismo espa-cio (no en espacios diferentes).
4. Motricidad manual fina (grafomotricidad). Dibujar la propia mano, bordeando con un lápiz los dedos, dibujar festones, bucles...

5. Organización temporal: Ordenar una pequeña historia barajada y desorganizada previamente en sus secuencias de orden temporal (antes y después).
6. Lenguaje oral: Descubrir el vocabulario y la fluidez verbal mediante preguntas acerca de una lámina o ante un tema ocasional.
7. Sentido rítmico: Formular series rítmicas sencillas. Emitiendo sonidos seriados o continuando series escritas de ritmos.

### 2.2.3. Principales alteraciones de la lectura y la escritura

Señalamos, a continuación, los errores que consideramos más comunes y de mayor importancia (ya que otros muchos no son más que pequeños defectos sin trascendencia disléxica evolutiva o sin ningún origen psicomotor), así como las causas que los sustentan y las intervenciones para su reeducación. Estas clasificaciones son de carácter muy general y no siempre coinciden exactamente con la propuesta de intervención educativa.

	Error	Causa	Intervención educativa
<b>L E C T U R A</b>	Silabeo	Lectura lenta y silábica, repetida	Método lectura
	Lectura arrastrada	Lectura fonética incomprensible	Método lectura
	Lectura mixta	Lectura arrastrada y repetida	Método lectura
	Incomprensión lectora	No comprender lo leído	Método lectura. Ejercicios comprensión lectora
	Denegación	Omisión voluntaria de letra o palabra por desconocimiento o dificultad de transcripción fonética	Método lectura
	Lectura engañosa	Lectura inventada o imaginaria, no real	Atención lectora
	Lectura bradiléxica	Lentitud lectora. Velocidad baja	Método lectura y ritmo. Ejercicios velocidad
	Lectura taquiléxica	Lectura muy acelerada, demasiada velocidad de finales ininteligibles	Ritmo y comprensión lectora
	Lectura disrítica	Lectura desordenada, alteración de lectura rápida y lenta	Lectura rítmica, respetando pausas y signos de puntuación
	Lectura amnésica	Leer a costa de muchas repeticiones. Lectura memorizada	Método lectura
<b>L E C T O - E S C R I T U R A</b>	Fragmentación	Separaciones anómalas de sílabas o palabras	Método lecto-escritor. Ritmo y audiovisomotores
	Contaminación	Unión incorrecta de dos sílabas o palabras	Método lecto-escritor. Trastornos del ritmo y audiovisomotores
	Mezcla de letras y sílabas	Incoordinación escritora: mezcla de fragmentaciones y contaminaciones	Método lecto-escritor. Trastornos del ritmo y psicomotrices
	Omisión	Supresión de una o varias letras o sílabas	Fallos psicomotrices. Ritmo y perceptivos audiovisuales
	Adición	Inclusión, sin justificación, de una letra o sílaba	Método lecto-escritor. Ritmo. percepción
<b>E S C R I T U R A</b>	Confusión de orientación	Problemas con la dirección de bucles: atrofias en bastones, desaparecen arcadas, elimina bucles, no hace regresiones o, a veces, empieza por el final	Grafomotricidad. Método escritor. Orientación. Lateralidad
	Confusión de sinfonos	Confusión de sinfonos. Alteración de la secuencia correcta de las letras	Orientación temporal. Secuenciaciones
	Confusión espacial	Sustitución de una letra por otra que tiene cierta similitud en el espacio	Orientación esquema corporal. Lateralidad
	Confusión simétrica	Constitución de una letra por otra, confundiendo la arcada respecto al eje de simetría	Lateralidad. Orientación espacial

	Confusión por rotación	Sustitución de una letra por otra haciendo una inversión total en el espacio (180°)	Trastornos espaciales y de percepción visual
	Confusión de adición	Aumenta una letra o un trazo a la letra	Percepción visual. Método lector-escritor. Psicografomotricidad
	Confusión articulatoria	Sustitución por proximidad o confusión articulatoria (sonidos, aparentemente, semejantes)	Fallos dislálicos o perceptivo-audiovisuales
	Inversión de sílabas	Errores de secuenciación silábica	Ritmo. Secuenciación temporal

	Error	Causa	Intervención educativa
<b>D</b> <b>I</b> <b>S</b> <b>G</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>F</b> <b>Í</b> <b>A</b> <b>S</b>	Escritura irreconocible	Disgrafía muy generalizada	Método escritor. Grafomotricidad
	Letras sobreimpresas	Repasar las letras para que enlacen bien	Método escritor. Grafomotricidad
	Letras abiertas	No regresa bien el bucle	Grafomotricidad
	Desproporción	Letras atrofiadas o hiperatrofiadas o muy reducido y/o muy grande de tamaño	Pautado y Grafomotricidad
	Mayúsculas	Intercaladas mayúsculas en letras minúsculas	Método escritor. Grafomotricidad. Pautado
	Problemas de uniones	Problemas de enlace entre las letras, añadidos entre las grafías...	Método escritor. Grafomotricidad
	Escritura en espejo	El lugar de la arcada o el bastón de la letra está mal, pero bien el reflejo de un espejo. Se llaman discalculias con los números	Lateralidad. Grafomotricidad
	Omisión de bucles	Omisión de bucles en la letra, queriendo ser cursiva	Método escritor. Grafomotricidad
	Exceso de bucles	Cursividad gótica, demasiado arqueo. Se prestan algunas letras a confusión, como la "o" que a veces parece "a"	Grafomotricidad
	Angulaciones	Letras encrestadas, como puntas, muy anguladas, difíciles de leer	Grafomotricidad
	Bastones discontinuos	Bastones retocados, alargados	Método escritor. Grafomotricidad
	Bastones en curvas	Cuando los bastones no están rectos sino en curva	Grafomotricidad
	Letras retocadas	Letras que tienen rectificadas sus imperfecciones	Grafomotricidad. Método escritor
	Inclinación irregular	Inclinación de jambas y jambas, tanto a la izquierda como a la derecha, oscilando las letras	Grafomotricidad y pautas
	Sobreposicionamientos	Colocación de unas letras sobre otras	Grafomotricidad
	Problemas de ojetes	Problemas grafomotrícicos, de enlace o bucles que hacen que algunas letras, como la "e" queden sin espacio en blanco	Grafomotricidad
	Escritura en trazos	Escritura que resulta muy lenta, con problemas de enlace y muchas líneas quebradas y cruces	Grafomotricidad. Método escritor
	Escritura extendida	Grafemas muy anchos	Grafomotricidad
	Escritura encogida	Grafemas muy estrechos	Grafomotricidad
	Interlineación	Distancias anómalas e irregulares entre líneas	Pautas. Grafomotricidad
Irregularidad lineal	Problemas de orientación de la línea escrita: ascendente, descendente, ondulante...	Pautado. Grafomotricidad	
Márgenes	No respetar los espacios a derecha y/o izquierda, que deben quedar sin escribir	Papel pautado. Grafomotricidad	
Presión	Demasiada firmeza o debilidad (a veces temblor) en el trazado gráfico sobre el papel	Método escritor. Grafomotricidad	

	Prensión	Postura inadecuada entre la mano y los útiles de escribir o entre los dedos y el útil de escribir	Grafomotricidad dirigida
	Distancia	Excesivo acercamiento o separación de los ojos al cuaderno, que debe estar a unos 20 cm.	Grafomotricidad dirigida
	Postura	Inadecuada posición del cuerpo respecto a la lecto-escritura	Grafomotricidad dirigida

#### 2.2.4. Estrategias de intervención educativa

Ante los problemas de lectoescritura que se detectan conviene hacer las pruebas que se indicaron en diagnóstico para descubrir dónde están los trastornos de percepción, discriminación o destreza que es necesario que se superen convenientemente. En este sentido se insistirá que cada alumno tiene su propio ritmo y, por tanto, su propia “madurez”, y aquellos que no tienen las condiciones mínimas que ya hemos señalado en las pruebas antes dichas, deberán hacer los trabajos que conduzcan a una reeducación de las diversas funciones. Basta con hacer leer a un niño o dictarle unas frases en un folio en blanco (dictado disléxico) para descubrir, si existe, dónde está la dislexia. Pero el didactólogo de la lengua no debiera invadir el terreno del psicólogo, sino ocuparse, con los materiales que tenemos, de la reeducación pedagógica, una vez descubiertos los problemas.

El silabeo y la repetición se producen fundamentalmente por la elección del método de lectoescritura; si es silábico, debemos de trabajar haciendo que el niño comprenda lo que lee, para ello haremos ejercicios que ayuden a la comprensión y a la velocidad lectora, en evitación, también, de denegaciones y lecturas engañosas. Tratamos, así, con juegos de lectura y escritura, de avanzar en una lectura más eficaz, donde se invierta en memoria visual inmediata, la atención, el vocabulario, la lectura silenciosa para una mayor velocidad y una vez que en lecturas expresivas vemos que han desaparecido los problemas silábicos.

La fragmentación y la contaminación se tratan en un proceso escritor donde el alumno debe reconocer su error, provocándole, poco a poco, una pedagogía del éxito a partir de aquellos errores que tuvo y que va resolviendo, trabajando las palabras que estuvieran mal escritas, globalmente.

Para la interlineación y la irregularidad lineal se escribirá con papel pautado hasta que desaparezcan las distancias anómalas y los problemas de orientación. Las omisiones y las adiciones se corrigen con ejercicios de atención. Y los de orientación y rotación de bucles con ejercicios de festones y guirnaldas y caligrafías dirigidas a la corrección y resolución de los problemas de uniones. Ello ocurre, normalmente, porque el alumno no ha escrito con letra cursiva, y la letra script o de imprenta no produce uniones ni bucles. De esa manera observaremos que aparecen también confusiones espaciales de unas letras por otras que tienen cierta similitud en el espacio (caso de la «p» y la «q», de la «d» y la «b», de la «e» y la «a»). Debemos saber distinguir entre estas confusiones y otras confusiones que cambian una letra por otra y no tienen ese parecido en el espacio. Estos errores se dan con letra script, pero es muy difícil que se produzcan si se ha trabajado en primer lugar con letra cursiva, ya que los bucles y las uniones eliminan dicho parecido espacial. La inversión es un problema de secuenciación temporal y conviene el reconocimiento del alumno de su propio problema, para trabajar seriasiones de sinfonías, lentamente, donde cometa el error, hasta distinguir dichas fallas.

La intrusión de mayúsculas se corrige con el trabajo de la letra mayúscula escribiéndola en minúscula y en palabras donde aparezca primeramente el error hasta su reconocimiento general. El tamaño, sin embargo, es un problema de pautado, de caligrafía, de situar la letra en el lugar que le corresponde con ejercicios caligráficos pertinentes. El posicionamiento, que suele ser una disgrafía y que debe corregirse con ejercicios caligráficos y de rotación y bucles, puede estar acompañado de una mala prensión, distancia y postura que producen, casi siempre, disgrafías, fácilmente corregibles una vez que hemos puesto al alumno en el conocimiento exacto postural de la mano y el útil de escritura, en la distancia correcta de los ojos y el cuaderno y en la posición del cuerpo respecto a la lectoescritura. La presión (firmeza o debilidad en el trazado) es un problema de duda, de indecisión en la escritura. Como debemos suponer todos los ejercicios propuestos para el tratamiento de las principales dislexias, deben ir acompañados de un trabajo previo: ningún niño leerá o escribirá sin que haya conseguido afirmar su «madurez» en relación con las pruebas antes señaladas y, por tanto, necesitamos conseguir la recuperación de cualquier problema previo a la lectura o escritura para iniciar el tratamiento educativo eficaz, es decir, la suficiencia en:

- Percepción visual.
- Discriminación auditiva.
- Lateralidad.
- Grafomotricidad.
- Organización temporal.
- Lenguaje oral.
- Sentido rítmico.

La dislexia siempre está producida por disfunciones de alguna de estas causas que aparecen con globalidad en la lectura y/o la escritura, añadiendo a ello con mucha frecuencia un precipitado aprendizaje lectoescritor sin respetar el ritmo personal del alumno en su momento de iniciarse en el universo abstracto del lenguaje escrito y un método inadecuado que refuerzan el trastorno y la consolidación del mismo de forma evolutiva costando con posterioridad mucho trabajo y tiempo su reeducación.

### 3. Bibliografía

- ❖ ALVARADO GORDILLO, M. (1988): *La disgrafía escolar*. Alicante: Disgrafos.
- ❖ ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y GUERRERO RUIZ, P. (1995): “Trastornos del lenguaje”. En *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Volumen 2). Universidad de Murcia, Universidad de Las Palmas y SEDLL, pp. 809-817.
- ❖ CRISTAL, D. (1983): *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- ❖ FERNÁNDEZ BAROJA, F. y otros (1978): *La dislexia*. Madrid.
- ❖ GALLARDO RUIZ, J. R., GALLEGU ORTEGA, J. L. (1993): *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Algibe.
- ❖ GUERRERO, P. Y BELMONTE, A. (2001, Segunda Edición): *Lengua y Literatura y su Didáctica*. Ediciones DM e ICE de la Universidad de Murcia.
- ❖ GUERRERO, P. Y LÓPEZ, A. (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Murcia, Universidad de Las Palmas y la SEDLL.
- ❖ GUERRERO, P. y LÓPEZ, A. (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (dos volúmenes). Universidad de Murcia, Universidad de Las Palmas y SEDLL.
- ❖ HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1990): *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*. Visor.
- ❖ JIMÉNEZ, J. M. (1988): *Cómo fabricamos la dislexia*. Alicante: Disgrafos.
- ❖ LAUNAY, CL., BOREL-MAISONNY, S. (1975): *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- ❖ LEBRERO, M. P. y M. T. (1999): *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Editorial SÍNTESIS. Madrid.
- ❖ MARTÍNEZ, M. J. y otros (1989): *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid: Cincel.
- ❖ MOLINA GARCÍA, S. (1983): *La dislexia. Revisión crítica*. Madrid: CEPE.
- ❖ MUCHIELLI, R. y BOURCIER, A. (1979): *La dislexia*. Madrid: Cincel.
- ❖ PASCUAL, P. (1988): *La dislalia*. Madrid: CEPE.
- ❖ PEÑA CASANOVA, J. (1988): *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- ❖ PERELLÓ, J. (1990): *Trastornos del habla*. Barcelona: Masson.
- ❖ SERÓN MUÑOZ, J. M., AGUILAR VILLAGRAN, M. (1992): *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOPS.
- ❖ VALLES ARÁNDIGA, A. (1989): *Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica*. Marfil.

## UNIDAD II.I: Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducción

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Señale cuál de las siguientes afirmaciones es cierta:
  - a. Los métodos de marcha sintética tienen en su haber la teoría del aprendizaje significativo.
  - b. El sistema alfabético y el sistema fonético tienen la dificultad de ser conductistas y tienen grandes defectos de significatividad, motivación e interés.
  - c. Los métodos de marcha analítica parten de cada una de las letras de nuestro alfabeto para ir uniéndolas en unidades más complejas.
  - d. Los métodos de marcha analítica conducen a las dislexias o al silabeo.
  
- 2) Los problemas de velocidad y comprensión lectora sobrevienen cuando:
  - a. Fundamentalmente por los métodos de marcha analítica.
  - b. Cuando el alumno no discrimina entre conceptos de secuenciación espacial.
  - c. Cuando no hay una maduración previa al sistema de lectura desde el punto de vista cognitivo, ni desde el punto de vista de la competencia del lenguaje.
  - d. Cuando se trabaja la memoria inmediata y la atención.
  
- 3) Para fortalecer a nuestro alumnado en la velocidad y la comprensión lectoras son necesarios:
  - a. Ejercicios que tengan un componente de atención y de percepción.
  - b. Ejercicios que tengan un componente de percepción y de memoria inmediata.
  - c. Ejercicios que tengan un componente de discriminación, de memoria inmediata, de atención y de percepción.
  - d. Lo expresado en a y en b de forma conjunta.
  
- 4) El indicador de la velocidad lectora se obtiene:
  - a. Multiplicando el número de palabras del texto que damos a leer por 60 y dividiéndolo por el tiempo en segundos que se tardó en leer.
  - b. Multiplicando el número de sintagmas del texto que damos a leer por 60 y dividiéndolo por el tiempo en segundos que se tardó en leer.
  - c. Multiplicando el número de palabras del texto que damos a leer por 60 y dividiéndolo por el tiempo en minutos que se tardó en leer.
  - d. Multiplicando el número de sintagmas del texto que damos a leer por 60 y dividiéndolo por el tiempo en minutos que se tardó en leer.
  
- 5) El porcentaje que mide la comprensión lectora se obtiene de:
  - a. Multiplicar el número de aciertos de un cuestionario de 10 preguntas por 5.
  - b. Multiplicar el número de aciertos de un cuestionario de 20 preguntas por 5.
  - c. Multiplicar el número de aciertos de un cuestionario de 20 preguntas por 10.
  - d. Son ciertas las operaciones expresadas en a y en c.
  
- 6) Señale la afirmación que no conviene al concepto de dislexia:
  - a. Etimológicamente se entiende por dislexia cualquier alteración en la adquisición de la lectura.
  - b. Es la consecuencia de problemas que pueden presentarse de manera global en niños intelectualmente normales.

- c. Sólo se relaciona con ciertas dificultades ante lo escrito.
  - d. En los últimos años, viene acuñando la designación de dificultades que se manifiestan en la lectura y en la escritura.
- 7) La lectura disrítica es una alteración que consiste en:
- a. Lectura muy acelerada, demasiada velocidad de finales ininteligibles.
  - b. Omisión voluntaria de letra o palabra por desconocimiento o dificultad de transcripción fonética.
  - c. Lectura desordenada, alternancia de lectura rápida y lenta.
  - d. Separaciones anómalas de sílabas o palabras.
- 8) Algunos errores de disgrafía son:
- a. La presión, la distancia, los sobreposicionamientos.
  - b. La fragmentación, la mezcla de letras y sílabas, escritura en espejo.
  - c. La omisión, la irregularidad lineal, la presión.
  - d. La fragmentación, la omisión, la presión.
- 9) Para planificar la intervención educativa ante los problemas de lectoescritura, no es conveniente:
- a. Tener en cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo y por tanto su propia "madurez".
  - b. Hacer pruebas para descubrir dónde están los trastornos de percepción, discriminación o destreza.
  - c. Ocuparse de la reeducación psicológica una vez descubiertos los problemas.
  - d. Continuar sistemáticamente con el programa lecto-escritor como si nada hubiese ocurrido.
- 10) Para intervenir el silabeo y la repetición debemos trabajar fundamentalmente:
- a. Con ejercicios de festones, guirnaldas y caligrafías dirigidas.
  - b. Con ejercicios sobre la distancia correcta de los ojos y del cuerpo respecto a la lectoescritura.
  - c. Con ejercicios de comprensión lectora.
  - d. Lo expresado en a y en b conjuntamente.



## UNIDAD II.I: Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducción

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Partiendo del análisis de las dificultades encontradas en aquellos grupos-clase en que se imparte la docencia, reflexionar individualmente o en el seno del departamento didáctico sobre la conveniencia de adquirir nociones básicas y estrategias de intervención en los problemas de la lectura y la escritura con el fin de mejorar el progreso de nuestros alumnos y alumnas en Secundaria.

❷ Describir las actuaciones previstas en la programación didáctica del área en relación con los problemas de lectura y escritura y señalar aquellas cuestiones que en opinión propia deberían modificarse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la atención a la diversidad.

❸ Se proponen los siguientes indicadores<sup>1</sup> para hacer un análisis crítico de forma individual o en grupo de la realización de la lectura en el aula:

INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
1. Motivo a mis alumnos comunicándoles los objetivos que quiero conseguir con la lectura: relacionando el texto con sus conocimientos previos, con otros textos anteriores, creando expectativas,...		
2. Entrego el texto con tiempo suficiente para que los lectores puedan preparar sus lecturas en voz (expresiva y comprensivamente).		
3. Trabajo diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos cómic, prensa, poesía, teatro, relacionados con otras áreas, trabajos de los propios alumnos (textos libres).		
4. Realizo con mis alumnos distintas formas de leer: lectura silenciosa, oral, colectiva, compartida,...		
5. Entreno a los alumnos en lecturas con distinta finalidad: lectura de búsqueda de información, para el estudio, para divertirse, leer para hacer ...		
6. Empleo recursos y materiales variados para el aprendizaje de la lectura: cuentos de imágenes, ordenador, grabaciones, juegos de letras, palabras e imágenes.		

<sup>1</sup> Indicadores tomados de *Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la lectura*, Badajoz, Centros de Profesores y Recursos, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Inspección de Educación, 2001; disponible en <http://www.ect.juntaex.es/dp/badajoz/inspec/docu/lectura.doc>

<b>7.</b> Las actividades que realizo con los alumnos son suficientemente variadas y adaptadas para dar respuesta a la diversidad (refuerzos y ampliación).		
<b>8.</b> Implico a mis alumnos de manera activa en la lectura mediante el diálogo y la discusión (trabajo cooperativo), y actúo como modelo y guía para que vayan adquiriendo el control de su actividad de forma progresiva.		
<b>9.</b> Cuido hábitos correctos de lectura, tales como: posición correcta al leer, distancia adecuada entre el alumno y el libro, no reseguir con el dedo, evitar la subvocalización, no realizar movimientos de cabeza,...		
<b>10.</b> Proporciono a mis alumnos estrategias y actividades para trabajar de manera específica: tono, ritmo, intensidad, articulación, signos de puntuación, gestos, etc. adecuados a los distintos tipos de textos.		
<b>11.</b> Realizo ejercicios/actividades que sirvan para mejorar, prevenir y corregir los procesos de iniciación a la lectura: identificación y discriminación de letras, sílabas y palabras, modificación de las estructuras de las palabras mediante la omisión, inversión o adición de fonemas, sílabas,...		
<b>12.</b> Doy a conocer y entreno cómo los signos de puntuación y entonación pueden cambiar el significado de la frase: puntos, comas, interrogaciones, admiraciones,...		
<b>13.</b> Realizo actividades para trabajar la velocidad lectora: cronolectura, relectura, integración visual, rastreo, identificación rápida, fijaciones, ampliación del campo visual,...		
<b>14.</b> Desarrollo el vocabulario mediante actividades de aclaración de palabras difíciles, sinónimos y antónimos, significados por el contexto, uso del diccionario, definir palabras, familias de palabras, palabras derivadas,...		
<b>15.</b> Tengo en cuenta los conocimientos previos de los lectores y que pueden dar lugar a interpretaciones distintas de los textos y animo a mis alumnos a que las expresen.		
<b>16.</b> Fomento que los alumnos formulen hipótesis o anticipen las acciones que van a suceder con respecto al texto que están leyendo, verificándolas o reformulándolas.		
<b>17.</b> Enseño estrategias específicas de comprensión lectora: ilustraciones, seguir la progresión temática del texto, análisis párrafo a párrafo, búsqueda de títulos, esquemas, resúmenes,...		
<b>18.</b> Ejemplifico y doy normas para elaborar los resúmenes y esquemas de un texto a partir de las ideas principales extraídas de los párrafos, aplicando estrategias de supresión, integración y generalización.		
<b>19.</b> Realizo actividades para trabajar la comprensión lectora literal: análisis de las ilustraciones del texto, preguntas y autopreguntas sobre el contenido expreso, seguimiento de instrucciones, integración del significado de una frase, identificación de acciones,...		

<p><b>20.</b> Realizo actividades de comprensión lectora interpretativa: extraer la moraleja del cuento y fábulas, encontrar absurdos en frases y textos, resolver adivinanzas, comprender refranes, preguntas sobre los sentimientos y estados de ánimo de los personajes,...</p>		
<p><b>21.</b> Realizo actividades de comprensión lectora crítica y creativa: inventar finales, cambiar personajes, manifestar ideas y sentimientos personales, tomar posición con opinión propia ...</p>		

④ Visitar la página **Red de Maestros de Maestros** y seleccionar actividades para trabajar con alumnos que presentan problemas de velocidad y comprensión lectora. Las indicaciones que siguen pueden servir para guiar la selección:

[http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_contenido=1128&id\\_seccion=310&id\\_portal=75](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=1128&id_seccion=310&id_portal=75)

#### Algunas actividades prácticas

##### ■ Para mejorar la velocidad lectora

- × **Ejercicios de cronolectura:** consisten en cronometrar varios minutos de lectura. Puede realizarse por unidades lectoras de un minuto de duración, repitiendo la lectura del texto por segunda y tercera vez consecutivas con objeto de que el lector perciba que aumenta su velocidad (ppm) en cada minuto lector, fruto del entrenamiento en el mismo texto.
- × **Ejercicios de identificación rápida:** consisten en observar una o unas palabras modelo durante breves instantes (entre 10 y 15 segundos) y localizarlas de entre un listado amplio de palabras. Se pretende con ello agilizar la visión de rastreo, mejora del campo visual, mejorar la percepción gestáltica de la palabra (su silueta o contorno) y motivar al lector por la inmediatez de la autocorrección.
- × **Ejercicios de rastreo visual:** consisten en realizar barridos visuales en oblicuo o zig-zag, saltándose algunos renglones y no realizando fijaciones oculares sobre una determinada palabra sino deslizando la vista sobre la parte superior de las palabras hasta detectar un objetivo propuesto (localizar un dato, una palabra, una idea, etc.)
- × **Ejercicios de visión periférica:** consisten en fijar la vista en un punto o palabra central y sin realizar ninguna otra fijación intentar abarcar con la vista la mayor amplitud posible. Se pretende lograr un entrenamiento de nuestro campo visual.

##### ■ Para mejorar la comprensión lectora

- × **Idea principal:** consiste en entrenar al lector a que extraiga las ideas principales de un texto.
- × **Claves contextuales:** consisten en conocer nuevas palabras a través de indicadores que aparecen en el texto y que nos pueden servir para comprender el significado de las palabras.
- × **Sinónimos-antónimos:** se trata de asociar palabras con el mismo significado por una parte y palabras contrarias o antónimas por otra.
- × **Procedimiento Cloze:** consiste en la presentación de un texto en el que se han omitido palabras de modo intencional. El patrón de omisión deliberada de palabras es, por lo general, cada seis, aunque pueden realizarse todas las variaciones posibles.

5 Preparar en colaboración con los especialistas del centro una ficha útil para realizar una primera detección de síntomas de dislexia en los alumnos. Pueden servir como indicadores de partida los siguientes<sup>2</sup>:

#### Niños de 12 años en adelante

- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.
- Dificultad en las seriaciones. Esto se manifiesta en la dificultad de uso del diccionario. Les cuesta aprender la ordenación alfabética de las letras.
- Pobreza de expresión oral.
- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Al redactar de forma espontánea pone de manifiesto su mala ortografía en mayor medida que en otros usos de la escritura.
- Dificultad para ordenar las frases, para puntuar con corrección y expresarse con los términos precisos.
- Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
- Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- En Historia les cuesta captar la sucesión temporal y la duración de los períodos.
- En Geografía tienen gran dificultad para localizar y en especial para establecer las coordenadas geográficas y los puntos cardinales.
- En Geometría se producen grandes dificultades por su relación directa con la estructuración espacial.
- Baja auto-estima.
- Dificultad en la percepción del lenguaje, por ejemplo en seguir instrucciones.
- Confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, distraibilidad, torpeza en ocasiones.
- Baja comprensión lectora.
- Aparición de conductas disruptivas o de inhibición progresiva. A veces, depresión.
- Aversión a la lectura y la escritura.

6 Consultar el artículo de Vicente Oltra Abarca “Dislexia: Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia” y realizar un decálogo de principios para el tratamiento de los alumnos disléxicos en la situación del aula a partir de las sugerencias específicas que propone el autor. Artículo disponible en <http://www.psicopedagogia.com/dislexia>

<sup>2</sup> Indicadores tomados de Vicente Oltra Abarca, “Dislexia: Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia”, disponible en <http://www.psicopedagogia.com/dislexia>

## UNIDAD II.2:

### La mejora de la comprensión lectora

Ángel Sanz Moreno \*

#### 1. ¿Qué es comprender un texto?

- 1.1. Factores que intervienen en la comprensión lectora
- 1.2. La decodificación: necesaria pero no suficiente
- 1.3. Comprender es construir el sentido más allá que las palabras
- 1.4. La atención: recurso limitado
- 1.5. Distintas tipologías textuales
- 1.6. Estructuras textuales y comprensión lectora
- 1.7. Memoria y comprensión de textos.

#### 2. Estrategias implicadas en la comprensión lectora

- 2.1. Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión
- 2.2. Tomar conciencia de la comprensión
- 2.3. Marcarse un objetivo en la lectura
- 2.4. Elaborar y reorganizar la información
- 2.5. Centrar la atención y sintetizar
- 2.6. Verificar hipótesis al hilo de la lectura

#### 3. Mejora de la lectura comprensiva: enfoque teórico

- 3.1. Distintas propuestas para mejorar la comprensión de textos
- 3.2. Mejora metacognitiva mediante la enseñanza recíproca
- 3.3. Mejora del autocuestionamiento
- 3.4. Mejora en la utilización del conocimiento previo
- 3.5. Mejora en la utilización de esquemas y mapas conceptuales
- 3.6. Mejora en la comprensión de ideas importantes
- 3.7. Algunos métodos para enseñar a sacar las ideas importantes
- 3.8. Mejora en la elaboración de resúmenes
- 3.9. A modo de conclusión

#### 4. Técnicas para mejorar la comprensión lectora: enfoque práctico

- 4.1. Técnicas para mantener la atención
- 4.2. Técnicas para trabajar los conocimientos previos
- 4.3. Técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura
- 4.4. Técnicas para elaborar y reorganizar la información
- 4.5. Técnicas para la síntesis y la identificación de las ideas principales

#### 5. Bibliografía

\* Ángel Sanz Moreno es Inspector de Educación y profesor de Psicología en el Centro Asociado de la UNED en Navarra.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# La mejora de la comprensión lectora

Ángel Sanz Moreno

## I. ¿Qué es comprender un texto?

### I.1. Factores que intervienen en la comprensión lectora

La comprensión del lenguaje escrito es uno de los fenómenos mentales más complejos; en los últimos años se está estudiando con profusión este tema con el fin de ayudar a los alumnos que tienen dificultades de comprensión. Existen algunos factores que facilitan la comprensión del texto. Algunos son externos al sujeto, tales como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario, y de las estructuras sintácticas implicadas, etc.; otros, internos al propio sujeto lector, tales como cierto número de habilidades de descodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc. La relación entre el conjunto de factores no es sencilla ni unidireccional, sino que se imbrican todos ellos, el problema aparece en toda su complejidad.

Entre los factores externos al texto destacan el *vocabulario* usado en el texto y las estructuras sintácticas del mismo. Así, por ejemplo, aquellas palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas. *La clase de oraciones* que conforman el texto es otro de los factores que facilita o dificulta la lectura. Las oraciones en pasiva y las negativas, por ejemplo, son más difíciles de descodificar que las activas y afirmativas. Frederiksen<sup>1</sup> ha demostrado que cuando las oraciones contienen referencias anafóricas aumenta la dificultad de comprensión de las frases.

Este tipo de información, sumamente valiosa, se centra sobre todo en el análisis de los textos y de sus estructuras sintácticas pero no explica por qué unos sujetos comprenden y otros no. Es decir, estudia los factores facilitadores de la comprensión, pero no la comprensión en sí.

### I.2. La decodificación: necesaria, pero no suficiente

La descodificación implica *procesos secuenciales* que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos). Según Gough<sup>2</sup>, el proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual, pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase “El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas”. Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo.

Estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector. Por ejemplo, Reicher<sup>3</sup> y Wheeler<sup>4</sup> han demostrado que ante tareas de reconocimiento de letras sueltas y dentro de palabras, es más fácil el reconocimiento en este segundo caso.

En este mismo sentido, Schuberth y Eimas<sup>5</sup> han constatado que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases significativas. Esto demuestra que aún siendo la fuente textual importante, no es la única que explica la comprensión del material escrito.

### I.3. Comprender es construir el sentido más allá de las palabras

El lector es un sujeto activo, no se entiende el fenómeno de la comprensión sin tener en cuenta la información que el lector aporta (conocimientos previos) y que interactúa con la información que proviene del texto. Smith<sup>6</sup> distingue, por ello, dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno complejo de la comprensión de la lectura. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. Esta información es capital para explicar la comprensión.

Desde un punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa<sup>7</sup>.

De aquí se desprende, según el autor, que los buenos lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su “información no visual” la lectura será más o menos eficaz.

### I.4. La atención: recurso limitado

La atención es un recurso limitado y, por lo tanto, cuanto más atención requieran los procesos de decodificación menos atención queda disponible para los procesos relacionados con la búsqueda del significado. Y a la inversa, cuanto más mecanizados y con mayor autonomía hayan llegado a constituirse los primeros por la práctica y el hábito, mayores recursos atencionales quedarán liberados para los segundos. Así lo demuestran las investigaciones de Schneider y Shiffrin<sup>8</sup>.

Whimbey<sup>9</sup> considera que una de las causas del fallo en la comprensión lectora estriba en la incapacidad que muestran muchos niños de atender cuidadosamente al significado. Esta habilidad de atención al significado puede ser enseñada, según el autor.

Dado que los recursos cognitivos son limitados, se deben propiciar las mejores estrategias que permitan liberar al máximo esos recursos para dedicarlos a la búsqueda del significado en los procesos de lectura.

En resumen:

- a) El alumno debe ser reconocido como un *sujeto activo* en el proceso lector.
- b) El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con *información visual* como *no visual*.
- c) Cuanto más se *automaticen* los procesos básicos, perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.
- d) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los *niveles superiores* condicionan también los más básicos.
- e) La lectura es un proceso de *búsqueda progresiva del significado* de un texto. Se dan distintos grados de comprensión, siendo difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

### I.5. Distintas tipologías textuales

A la hora de desentrañar las variables que intervienen en los procesos de comprensión lectora, el tipo de texto propuesto es de una gran importancia. No cabe duda que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias y estrategias lectoras diferentes en los sujetos.

Son múltiples las *tipologías textuales* en las diversas ciencias del lenguaje que tratan sobre el texto. Van Dijk<sup>10</sup> distingue entre textos *narrativos*, *argumentativos*, *científicos* y otros de menor rango en cuanto a la claridad de sus estructuras.

En los *textos narrativos* siempre hay una clara referencia a acciones, subordinándose a éstas las descripciones, sucesos de menor rango, etc. Para que un texto narrativo desencadene el proceso lector activo, Van



Dijk considera que estas acciones que configuran una estructura narrativa deben ser interesantes. Generalmente existe una serie de complicaciones y al final se solucionan de alguna forma. A este proceso lo llama “suceso”; éstos, normalmente, se desarrollan dentro de unas coordenadas espacio-temporales, por lo que todo suceso se desarrolla en un marco determinado que especifica las circunstancias. Así pues, cuando un suceso está contextualizado forma un episodio, y una serie de episodios configuran la trama del texto narrativo. Normalmente, existe por parte del escritor una serie de actitudes y valoraciones de dicha trama. Ambos aspectos, es decir, la trama y la evaluación, forman una historia. A veces, el escritor puede explicitar una moraleja; otras, está implícita. Esta especie de estructura narrativa se repite de forma más o menos fija, con sus variaciones en cuanto al contenido concreto, pero respetando la forma descrita.

Los *textos argumentativos* tienen una estructura diferente. Esquemáticamente constan de una serie de hipótesis y de unas conclusiones. Entre ambos extremos se desarrollan una serie de argumentos que van legitimando dichas hipótesis de partida. Esta legitimación va tomando cuerpo conforme se añaden explicaciones que van reforzando la demostración. Al igual que en las estructuras narrativas, en éstas también se precisa una marca que contextualice las situaciones y los argumentos.

Los *textos científicos* son considerados como una variación especial de los argumentativos. Comparten básicamente las mismas estructuras, aunque los textos científicos especifican un problema previo sobre el cual se estructuran las hipótesis. Además, el tipo de justificación o legitimación de los argumentos es más restrictivo que en los textos argumentativos. Por otra parte, el marco de contextualización queda reducido respecto a otras estructuras textuales.

Por último, Van Dijk enumera hasta veinte tipos de textos que presentan una estructura global que los define: textos de ley, conferencia, noticias, discurso público, instrucciones para el uso, etc. son algunos de ellos.

Sin embargo, la tipología más conocida actualmente es la de Werlich<sup>10</sup> que se basa en los procesos cognitivos necesarios para su comprensión. Este autor propone una clasificación en cinco tipos textuales: *descriptivos*, *narrativos*, *expositivos*, *argumentativos* e *instructivos*. Esta clasificación es ampliada por Adams,<sup>11</sup> quien añade los textos *predictivos*, *convencionales* y *retóricos* o poéticos.

No obstante, las tipologías más comunes entre ellas la de Brewer, que han servido de base para elaborar propuestas de mejora para la comprensión de textos, distinguen únicamente tres tipos principales de texto. Brewer<sup>12</sup> distingue únicamente tres tipos principales de textos. Por una parte los *descriptivos*, por otra los *narrativos* y, por último, los *expositivos*. Los primeros se caracterizan por constar de situaciones descritas en términos estáticos; en este tipo de textos se cuentan cómo son las personas, cosas o situaciones. Descripciones de lugares, características físicas o psicológicas de un personaje, serían ejemplos de este tipo.

En la siguiente categoría entrarían las *narraciones*. En este tipo de textos predominan las acciones. Coincidiría con las características que anteriormente ha considerado Van Dijk al hablar de estructuras narrativas.

Por último, los *textos expositivos* describen relaciones entre conceptos, objetos o situaciones abstractas. En este tipo de texto no son imprescindibles las referencias que contextualicen la descripción.

## 1.6. Estructuras textuales y comprensión lectora

Desde el punto de vista lingüístico, suele considerarse a la oración como unidad de análisis y estudio. En la psicolingüística y en los estudios de psicología de la comprensión esta unidad se divide en otras más elementales. A estas unidades semánticas, no sintácticas, se las ha denominado proposiciones. Perfetti, distingue entre frases y proposiciones:

Dado que los textos están compuestos por frases, la comprensión de las frases es un elemento central en la lectura. Las proposiciones son las unidades de significado elementales de las frases<sup>13</sup>.

Un texto puede ser entendido como un conjunto de proposiciones que se relacionan entre ellas. Las proposiciones pueden ser descritas como unidades elementales de significado abstracto.

De Vega<sup>14</sup> considera que esta forma de entender las proposiciones tiene grandes ventajas, ya que se acomoda perfectamente a algunas propiedades de la memoria y del lenguaje humano, como por ejemplo a la constancia del significado, más allá de su enunciación lingüística concreta. Además, el carácter proposicional del conocimiento encaja con la propiedad inferencial de la memoria y del lenguaje.

La posibilidad de organizar las proposiciones en complejas redes semánticas y esquemas coincide con las últimas investigaciones sobre la memoria humana. Otra de las ventajas para la investigación es que las proposiciones permiten una notación explícita, lo cual facilita una cierta cuantificación y tratamiento computacional.

Por último, el autor considera que el formalismo proposicional es un sistema muy poderoso, ya que cualquier tipo de información puede reducirse a la forma proposicional.

Anderson y Bower<sup>15</sup> sostienen, en esta misma línea de interpretación de los fenómenos de memoria y de procesamiento del material escrito, que todo conocimiento se almacena bajo la forma de proposiciones abstractas. Cohen dice de las proposiciones que:

Éstas son el producto de procesos de abstracción, resumen e interpretación. Tanto las entradas verbales como las percepciones visuales se transforman y se almacenan como proposiciones conceptuales<sup>16</sup>.

En cuanto al hecho concreto de la lectura, Johnston afirma que:

Una vez que se ha almacenado la información en la mente, permanece muy poco de la estructura superficial del texto<sup>17</sup>.

Esta distinción entre *estructuras superficiales* y *profundas*, que procede de Chomsky,<sup>18</sup> es de gran relevancia para entender el fenómeno de la comprensión. Un mismo significado puede ser expresado según múltiples estructuras superficiales y, a la inversa, una estructura superficial debe ser codificada de tal forma que el lector procese la estructura profunda, abstracta. Este procesamiento, según los autores considerados, es de tipo semántico y proposicional más que sintáctico y lineal.

## 1.7. Memoria y comprensión de textos

Muchos de los problemas que los alumnos presentan en la comprensión están relacionados con el hecho de que se va perdiendo información conforme se avanza en la lectura del texto. Según distintos estudios de psicología cognitiva la memoria humana tiene una cierta incapacidad para procesar toda la información. En el caso de la lectura nos vemos obligados a realizar una especie de reducción de la misma, conservando únicamente lo estrictamente necesario para mantener la coherencia global del texto. La capacidad de síntesis parece ser un elemento esencial en la comprensión de textos.

Siguiendo a Van Dijk, la comprensión se podría definir como *el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual (representación mental del significado del texto) a partir de la microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales)*. En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

Desde este punto de vista, la comprensión de un texto se manifiesta en la representación mental que el lector realiza a partir de la lectura. Es decir que, cuando un sujeto, después de la lectura, es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido del texto, se puede afirmar que ha habido comprensión del mismo.

## 2. Estrategias implicadas en la comprensión lectora

Al enfrentarse un lector competente a la tarea de comprender un texto, utiliza muchas *estrategias*, generalmente no conscientes. Estas estrategias se aplican de forma automática debido a los años de aprendizaje y práctica de la lectura. Estas estrategias juegan un papel fundamental en la comprensión. Como señalan Nisbert y Schucksmith:

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea<sup>19</sup>.

## 2.1. Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión

Algunas de estas estrategias consisten en la utilización de señales del texto para guiar el proceso de comprensión. Estas señales se refieren a la organización espacial de la lectura, párrafo, tipos de letra, apartados, subtítulos, guiones, etc. Meyer<sup>20</sup> demostró que los buenos lectores utilizan mejor estas señales del texto que los malos lectores.

Las partículas constituyen otro tipo de señalización. Este mismo autor considera que las relaciones entre proposiciones se expresan con cierto tipo de partículas; éstas pueden ser causales: “porque”, “debido a”, “ya que”, etc.; pueden incluir relaciones temporales: “en primer lugar”, “a continuación”, etc. Los buenos lectores utilizan estos marcadores de forma más eficaz que los malos lectores.

## 2.2. Tomar conciencia de la comprensión

Otro tipo de estrategias se relaciona con la conciencia que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Han sido denominadas *estrategias metacognitivas*. El uso de este conjunto de estrategias es muy importante para entender el proceso de la comprensión. Gran parte de los fallos de la comprensión provienen de no tomar conciencia sobre si se entiende o no la lectura.

El hecho de “darse cuenta” de que no se entiende algo es fundamental para poder superar esta limitación. Como indican August, Flavell y Clift<sup>21</sup>, los malos lectores no evalúan su propia comprensión mientras que los buenos lectores sí lo hacen.

## 2.3. Marcarse un objetivo de la lectura

Darse cuenta del *objetivo de la lectura* es otra de las estrategias metacognitivas fundamentales. No es lo mismo leer para buscar un dato, confirmar una opinión, hacerse una idea del tema tratado, o bien comprender en profundidad el significado del texto. No cabe duda de que se precisa, por parte del lector, una gran flexibilidad para captar la finalidad de la lectura.

Collins y Smith<sup>22</sup> afirman que cuando un lector toma conciencia de que no está comprendiendo puede optar por varias soluciones:

- a) Ignorar lo que no entiende y seguir leyendo con la esperanza de que al avanzar la lectura cobre significado lo que no entiende.
- b) Suspender los juicios y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que consciente de las limitaciones de su información no se atreve a sacar una conclusión y “suspende el juicio” hasta tener más datos.
- c) Elaborar una hipótesis de tanteo. Es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
- d) Releer la frase intentando buscar su significado.
- e) Releer el contexto previo. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.
- f) Consultar una fuente experta. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor.

Morles<sup>23</sup> ha identificado cinco grupos de estrategias: de *organización*, *elaboración*, *focalización*, *integración* y *verificación*. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor.

## 2.4. Elaborar y reorganizar la información

Las *estrategias de organización* consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etc.

Las *estrategias de elaboración* se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector. El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc., serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

## 2.5. Centrar la atención y sintetizar

Las *estrategias de focalización* son aquellas que permiten al lector centrar la atención en la lectura y superar las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos previos, entre otras. El lector, al aplicar este tipo de estrategias, se enfrenta al texto desde una finalidad determinada: hacerse una idea global del contenido, resumir la información, contestar a algún tipo de preguntas formuladas, etc.

Las *estrategias de integración* permiten al lector unir las partes en un todo coherente. A medida que va avanzando en la lectura, el sujeto debe integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Estos procesos se ven facilitados si el lector posee unos conocimientos y esquemas ricos sobre la realidad de la que trata la lectura. Si el lector avanza sin conseguir determinar el tema de la lectura, es muy posible que abandone el intento y deje de leer. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cuál es el tema.

## 2.6. Verificar hipótesis al hilo de la lectura

Las *estrategias de verificación*, por último, consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, etc.

Bruce, Rubin, Bolt y Newman<sup>24</sup> estudiaron las estrategias que utilizan los adultos y los buenos lectores para controlar y guiar el uso de hipótesis en la lectura. Los autores concluyeron que estas estrategias eran las siguientes:

- a) *Saltar a las conclusiones.* Esta estrategia se basa en utilizar una información posterior para dar sentido a lo que se está leyendo.
- b) *Otra estrategia consiste en no abandonar una hipótesis a pesar de una evidente contradicción; consiste en suspender el juicio hasta tener más evidencias.*
- c) *Una tercera estrategia se cifra en confiar en el conocimiento que el lector tiene en su mente sobre el tema de la lectura.*

## 3. La mejora de la comprensión lectora: enfoque teórico

Weisberg<sup>25</sup>, después de revisar las últimas investigaciones sobre lectura comprensiva, indica que, según estos estudios, *es posible mejorar la comprensión* mediante actividades de instrucción encaminadas a la utilización del conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema, de las estrategias metacognitivas y del uso de las estructuras del texto.

### 3.1. Distintas propuestas para mejorar la comprensión de textos

Existen, como se ha visto en el anterior apartado, muchas clasificaciones de estrategias para mejorar la comprensión lectora, aunque todas coinciden en lo esencial. Una de las aportaciones más importantes en este

tema se debe a Anderson<sup>26</sup>, quien distingue varias estrategias que el lector puede utilizar para ayudarse a conseguir una representación del significado de forma adecuada. Entre estas estrategias distingue:

- a. La relectura.
- b. La elaboración de esquemas.
- c. La utilización de imágenes y analogías.
- d. El autocuestionamiento.
- e. La utilización de cuestiones que acompañan al texto.
- f. El uso de organizadores previos que sitúan y contextualizan la lectura.

Bird<sup>27</sup> afirma que los lectores hábiles utilizan varias estrategias al enfrentarse a la lectura, tales como *paráfrasis* y el *repaso*. Estas estrategias pueden ser enseñadas con eficacia a aquellos lectores menos hábiles.

Howe<sup>28</sup> aconseja la *paráfrasis* para incrementar la comprensión por parte de los alumnos. Una de las formas recomendadas consiste en ir *tomando notas* al hilo de la lectura. Cuando los sujetos expresan con sus propias palabras el contenido de la lectura en sus notas, la eficacia del método aumenta notablemente.

Brown y Smiley<sup>29</sup> aconsejan también el procedimiento de la *toma de notas* y del *subrayado* para mejorar la comprensión, pero aclaran que estos procedimientos son eficaces siempre y cuando los alumnos sean capaces de identificar los puntos importantes de la información. Los fallos de identificación pueden deberse, según los autores, a que los lectores deficientes tienen una idea distinta de lo que es importante o a que les falta sensibilidad hacia lo importante. En el segundo caso se trataría de un *problema de estrategias metacognitivas*.

Nisbert y Schucksmith<sup>30</sup> resumen las indicaciones de las diversas investigaciones para mejorar la lectura comprensiva. Estas indicaciones se sintetizan en los tres enunciados siguientes:

- a) Establecer fines cognitivos claros. Fijar con claridad el propósito de las tareas de lectura. Dividir esas tareas en sus partes integrantes. Diversificar los fines de la lectura.
- b) Ajustar esos fines a la capacidad de los lectores.
- c) Utilizar estrategias de representación de modelos con vistas a leer para aprender.
- d) Mostrar modelos de diferentes tipos de lectura. Las estrategias pueden ser generales, como aprender a concentrarse, o específicas, como las técnicas de lectura y revisión para comprender ciertas clases de prosa.
- e) Estimular la discusión metacognitiva. Hacer comentarios explícitos sobre tipos, contextos, estilos de lectores, problemas de aprendizaje, etc. Organizar actividades de planificación y revisión que juzguen no solo los resultados, sino también el proceso.

Collins y Smith<sup>31</sup> exponen que la comprensión de un texto puede verse limitada por cuatro tipos de fallos. Puede que no se entienda el significado de una palabra concreta. Este tipo de fallo suele subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el diccionario, el profesor o un compañero. Otra forma de corregir este fallo consiste en deducir por el contexto el significado de la palabra.

Otro tipo de fallo puede ser debido a la falta de comprensión de una frase, bien porque contradice el conocimiento previo del lector, bien porque este no encuentra un referente en su mente que le permita deducir el sentido de la frase. Este fallo puede ser subsanado insertando la frase en un contexto más amplio: el párrafo o todo el texto.

El tercer fallo de comprensión, según estos autores, se produce cuando el lector no entiende las relaciones entre frases.

Por último, el fallo puede deberse a que no entiende el texto globalmente, como un todo. Lógicamente estos dos últimos fallos suelen ser los más graves y aquellos que requieren el entrenamiento en estrategias de comprensión más complejo.

Con el fin de mejorar en los fallos debidos a la falta de comprensión de las relaciones entre frases y del conjunto de la lectura como un todo, Dansereau<sup>32</sup> propuso la técnica denominada *networking* cuya finalidad es enseñar a los alumnos a identificar las conexiones internas de un pasaje. En un primer momento, el alumno divide el pasaje en partes para pasar posteriormente a analizar las interrelaciones.

### 3.2. Mejora metacognitiva mediante la enseñanza recíproca

Un tipo de estrategias implicadas directamente en la comprensión son las denominadas *estrategias metacognitivas*, encaminadas a que el lector tome conciencia de su situación respecto a la comprensión y adopte consecuentemente las oportunas decisiones correctoras, en caso de que no se estén consiguiendo los objetivos de la tarea.

Este tipo de estrategias *puede enseñarse con eficacia*, tal como demostraron Raphael y Mckinney<sup>33</sup> con un modelo de instrucción en la metacognición con alumnos de 5º y 8º grado. Las preguntas iban encaminadas a que los alumnos tomaran conciencia de la tarea que estaban realizando.

Usando el método de *enseñanza recíproca*, Labercane y Battle<sup>34</sup> demostraron cómo alumnos con pocas habilidades escolares podían ser entrenados para mejorar sus estrategias metacognitivas. Entre éstas, se destacaron: el resumen, las preguntas, la clasificación y la predicción. Los estudiantes que siguieron el entrenamiento mejoraron significativamente respecto al grupo de control.

Collins y Smith<sup>35</sup> opinan que utilizando el *cuestionamiento recíproco* se consigue que se interioricen y se desarrollen unas buenas estrategias de autocuestionamiento en la lectura.

### 3.3. Mejora del autocuestionamiento

La eficacia del autocuestionamiento como estrategia metacognitiva es asumida en la literatura unánimemente. André y Anderson<sup>36</sup>, Chodos, Hould y Rusch<sup>37</sup>, Frase y Schwartz<sup>38</sup>, Schemelzer<sup>39</sup>, Weiner<sup>40</sup> son algunos de los autores que han estudiado la eficacia del mismo.

Una forma de facilitar el cuestionamiento consiste en insertar preguntas en un texto. Rothkopf<sup>41</sup> estudió los efectos positivos de este método en las tareas de comprensión de textos.

Cuando el lector se enfrenta a un texto no tiene incluidas preguntas, debe ser él mismo quien se las haga. Brown y Day<sup>42</sup> demostraron, analizando protocolos del pensamiento en voz alta de buenos lectores, que utilizaban unas estrategias comunes. Los autores enseñaron a lectores menos hábiles a usar estas mismas estrategias y demostraron que mejoraban significativamente en la comprensión. Entre estas estrategias destacan aquellas que se refieren al *autocuestionamiento*. Estas son las preguntas que debían hacerse los alumnos para tomar conciencia del logro de la tarea:

- a) *¿Hay alguna frase que resuma el tema de este párrafo?*
- b) *¿No? Entonces, constrúyela.*
- c) *¿Se repite esta información?*
- d) *¿Si? Entonces, suprimela.*

Los lectores competentes, a la hora de resumir y quedarse con lo esencial de un texto, utilizan estas estrategias sin ser conscientes de ellas.

Axelro<sup>43</sup>, para mejorar la comprensión de las ideas importantes de la lectura, propone que se instruya a los alumnos en el *autocuestionamiento*. Las preguntas están encaminadas a diferenciar entre: *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué* de las cosas. Al hacerse estas preguntas, el lector, además de tomar conciencia de su comprensión, va construyendo un "texto base" de la lectura.

### 3.4. Mejora en la utilización del conocimiento previo

Algunas de las propuestas de mejora en la lectura hacen especial hincapié en aquellas actividades que se realizan antes de leer. Estas actividades tienen como finalidad ayudar a los alumnos a enfrentarse al texto desde perspectiva más acorde con la intencionalidad de la lectura. Pretenden desencadenar los conocimientos previos que tenga el sujeto en su mente y que son precisos para entender la lectura.

Arganbright<sup>44</sup> expone una serie de actividades a realizar previamente a la lectura para facilitar su comprensión. Entre estas destaca la aclaración del vocabulario, tanto de las palabras técnicas, como de aquellas de significado múltiple, de poco uso, etc.; otra de las actividades consiste en aplicar el tema de la lectura y los conceptos más relevantes que van a aparecer en la misma. Por último, propone también que se planteen las palabras clave que aparecen en la lectura. Todas estas actividades despertarían en el alumno una conducta de búsqueda activa del significado de la lectura.

Trabajando con alumnos con dificultades escolares, María<sup>45</sup> propone el uso de *estrategias previas a la lectura*, haciendo especial énfasis en aquellas que guían a los niños a destacar las ideas importantes. La autora sugiere una serie de actividades para realizar antes de la lectura y así enseñar estrategias eficaces de lectura.

Muchas veces ocurre que el conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema de la lectura es falso y entra en contradicción con el texto. María y Mac Ginitie<sup>46</sup> exponen los resultados de una investigación que demuestra que es más efectivo realizar actividades encaminadas a contrastar las concepciones del lector con la información textual que proporcionar directamente la información correcta, haciendo caso omiso de las ideas del lector.

Las *actividades previas* a la lectura tienen como finalidad contextualizar la misma. Brasford y Mc Carre<sup>47</sup> demostraron la influencia de los títulos en la comprensión de párrafos sobre todo si se trata de párrafos ambiguos. La explicación que dan los autores es que el título es un indicador que activa un esquema de conocimiento que permite comprender el material escrito. Otros tipos de ayuda previa a la lectura serían, según Gracia Madruga y Luque,<sup>48</sup> los *resúmenes, sumarios, explicitación de objetivos y preguntas*, así como la inclusión de un *esquema previo*. Los autores demostraron experimentalmente que los sujetos que se enfrentaban a la lectura con un esquema previo obtenían mejores resultados en la comprensión y retención de textos que aquellos que no contaban con esta ayuda.

Cooper<sup>49</sup> propone la *discusión en el aula* como un procedimiento adecuado para desarrollar la información previa. Propone una serie de directrices para mejorar esta práctica. Entre éstas, destaca que es importante que el profesor sepa qué puntos hay que resaltar como fundamentales en la lectura. Respecto al tipo de preguntas que debe hacer el maestro, aconseja que sean abiertas; es decir, que exijan una respuesta elaborada y que no lleven a responder únicamente con un "sí" o "no". También aconseja que anime a los alumnos a que formulen sus propias preguntas, y a que participen y respondan activamente.

Otra propuesta del mismo autor consiste en que los alumnos hagan actividades generadoras de información previa, es decir, que piensen en torno a la información que disponen sobre el tema de la lectura. El procedimiento consiste en que los alumnos hagan un listado de todas las ideas que se les ocurran sobre el tema de la lectura; posteriormente, el profesor las recoge y las plasma en la pizarra. Este es uno de los medios más eficaces para desencadenar las ideas previas de los alumnos.

### 3.5. Mejora en la utilización de esquemas y mapas conceptuales

Una de las estrategias empleadas para mejorar la comprensión de textos consiste en utilizar *esquemas o mapas semánticos*. El fundamento teórico de esta técnica se basa en las teorías cognitivas del procesamiento y almacenamiento de la información en forma de esquemas.

Partiendo de la base de que la información no se almacena linealmente, sino formando estructuras de esquemas que representan la información según su importancia jerárquica, distintos autores han supuesto que al utilizar técnicas que compartiesen esos principios se facilitarían la comprensión y retención de textos, ya que se produciría un procesamiento más profundo.

Una estructura de contenido de un texto presenta de forma esquemática las ideas y relaciones que aparecen en una lectura. Permiten una visión global del tema y contextualizan las partes en un todo más general.

Los autores han denominado a estas estructuras de muy distintas formas. Norman, las llama *redes semánticas*. Estas redes representan los *nodos* y sus *relaciones*.

Las redes semánticas proporcionan un modo de representar las relaciones entre los conceptos y los acontecimientos de un sistema de memoria y constituyen una descripción apropiada de nuestro proceso de razonamiento<sup>50</sup>.

Una característica de estas redes es la herencia. Es decir, que los conceptos que aparecen subsumidos en otros en la red guardan las propiedades de aquellos que los contienen. Los esquemas, según el autor, son estructuras más complejas de conocimiento e incluyen las redes semánticas. Novak y Gowin llaman a esas estructuras *mapas conceptuales*:

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica... Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.<sup>51</sup>

Para los autores, estos mapas también deben ser jerárquicos, es decir, que aquellos conceptos más generales deben representarse en la parte superior del mapa y los ejemplos o especificaciones máximas en la parte inferior.

Geva<sup>52</sup> habla de *diagramas de flujo*. Estos diagramas están formados por nodos y relaciones. La diferencia respecto a la anterior propuesta estriba en que esta autora ha caracterizado cada tipo de relación (tema, elaboración, causa-efecto, proceso, ejemplo...) y las representa gráficamente según un código previo.

Holley y otros<sup>53</sup> los llaman *mapas jerárquicos*. Otras denominaciones que se utilizan son: *mapas semánticos*, *mapas de contenido*, *mapas de la historia*, etc. Todas estas técnicas tienen en común que están basadas en las *estrategias de reorganización* de la información de un texto. Precisamente por esta necesidad de reorganización permiten un procesamiento más profundo del significado del texto.

Un estudio presentado por Gordon y Rennie<sup>54</sup> demuestra que el uso de esquemas de contenido ayuda a reestructurar la lectura de forma más eficaz que cuando se presenta la lectura sola, sin ningún tipo de actividad.

Distintas investigaciones han demostrado la eficacia de estas técnicas en la mejora de la comprensión de textos, tanto narrativos como expositivos.

Idol y otros<sup>55</sup> estudiaron el efecto del entrenamiento en los mapas de la historia (*story mapping*) en la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos. Estos mapas hacían hincapié en las estructuras textuales narrativas (problema, fin, desenlace...). El estudio, en el que participaron cinco estudiantes de grado intermedio con poca habilidad para la lectura, demostró que mejoraban en todas las medidas de las variables dependientes.

Respecto a la prosa expositiva, Brooks y Dansereau<sup>56</sup> aplicaron un programa para la mejora de la comprensión lectora basado en el uso de esquemas. Este programa denominado DICEOX dio unos resultados muy positivos.

Ambruster<sup>57</sup>, Holley y otros<sup>58</sup> demostraron, así mismo, que usando diagramas de flujo y mapas conceptuales se mejoran las estrategias de comprensión y aprendizaje con alumnos de escuela secundaria.

Geve<sup>59</sup>, con una investigación centrada en comprobar el efecto del entrenamiento en la ejecución de diagramas de flujo, demostró que este procedimiento mejoró considerablemente el nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que habían seguido el entrenamiento.



Novak<sup>60</sup> presenta los mapas conceptuales como una herramienta que desencadena aprendizajes significativos, según el sentido que da Ausubel a este término. Permite relacionar el conocimiento previo de la persona y el nuevo conocimiento que se le propone.

Al explicitar la relación entre conceptos, permite una negociación de significados, ya que el conocimiento es público y compartido y el aprendizaje privado es idiosincrático.

Existe suficiente evidencia como para pensar que el uso de mapas semánticos, redes, diagramas de flujo, mapas jerárquicos, o como se les quiera llamar, desarrolla estrategias de reorganización y jerarquización que mejoran la comprensión lectora al permitir un procesamiento en profundidad del significado del texto.

Por otra parte, estos procedimientos son idóneos para desencadenar estrategias metacognitivas. Según Novak<sup>61</sup>, los mapas cognitivos son instrumentos útiles para que los estudiantes reflexionen sobre las ideas, para la estructuración de las mismas y para tomar conciencia de cómo se produce el conocimiento en general.

La ayuda que pueden prestar las imágenes visuales a la comprensión se destaca por Cohen, quien afirma que:

La imagen visual tiene una ventaja sobresaliente sobre la información verbal, y es que pueden presentarse simultáneamente en la mente muchos items o elementos. La información verbal es necesariamente secuencial y los elementos deben revisarse de modo sucesivo... Las ayudas visuales son un tipo de imágenes externas igual que las palabras escritas son pensamientos verbales exteriorizados<sup>62</sup>.

Este autor distingue entre imágenes visuales de primer orden e imágenes visuales de segundo orden. Los esquemas y mapas cognitivos corresponderían a este último grupo:

Cuando intentamos evaluar el papel que desempeñan las imágenes visuales en el pensamiento es importante recordar que las imágenes no son sólo un tipo de cine casero interno. También podemos construir y utilizar imágenes visuales de segundo orden: podemos visualizar gráficos y trazados, mapas, signos, símbolos y lenguaje escrito, al igual que escenarios. Las imágenes visuales de segundo orden no están sujetas a las limitaciones que se aplican a las imágenes visuales de primer orden, y pueden representar selecciones temporales, causales y de clase mediante simbolizaciones convencionales<sup>63</sup>.

Esta forma de representar la información, al coincidir con la organización mental y la representación de la información en la mente, permite una mejor comprensión y codificación que la representación en forma lineal. Ehrlich<sup>64</sup> destacó que las representaciones semánticas en la mente tienen más que ver con *formas radiadas* que con *formas lineales*.

### 3.6. Mejora en la comprensión de las ideas importantes

Una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora es la capacidad de distinguir lo esencial de un texto de aquello que no lo es. Foster y Gavalek<sup>65</sup> consideran que los malos lectores son aquellos que tienen dificultad en *procesar la información selectivamente* y que utilizan estrategias inadecuadas. Los malos lectores son incapaces de separar lo esencial de lo accesorio al leer un texto.

Distintos autores, como Eamon<sup>66</sup>, Smiley y otros<sup>67</sup> y Winograd<sup>68</sup>, entre otros, han demostrado que la destreza en la comprensión de ideas importantes discrimina a los buenos de los malos lectores.

Una de las características que diferencia los textos es si estos cuentan con párrafos en los que las ideas principales están *explícitas* en una frase o si están *implícitas* y el lector debe, por lo tanto, elaborar una sentencia que la explicita.

Lógicamente, los textos con párrafos que contienen las ideas principales explícitas, son más fáciles de comprender que aquellos en los que se debe inferir la idea principal del párrafo. No solamente se da esta situación con niños y adolescentes, sino también con adultos. Bridge y otros<sup>69</sup> comprobaron en un experimento los efectos de la estructura del texto en la comprensión y recuerdo de las ideas principales de un pasaje. Los sujetos eran estudiantes universitarios y debían generar e identificar ideas principales. Los resultados demuestran que cuando la idea principal estaba presente en una frase, la tarea mejoraba respecto a los casos en los que la idea principal no estaba presente en una frase.

Esta diferenciación es tenida en cuenta en algunos programas para la mejora de la comprensión de ideas importantes como, por ejemplo, en el de Baumann<sup>70</sup> quien elaboró ocho lecciones de entrenamiento. La lección 1ª pretende entrenar a los alumnos en sacar la idea principal del párrafo cuando está explícita. Una vez conseguido este objetivo, la lección 2ª contempla los casos en los que la idea principal a sacar está implícita y el alumno debe elaborar una sentencia que la recoja. El resto de las lecciones corresponde a tareas más complejas.

Brimble<sup>71</sup> enseñó estrategias de enseñanza basadas en la distinción entre cuestiones literales e inferenciales. Descubrió que los alumnos, al usar dichas estrategias de ayuda, mejoraron considerablemente su comprensión lectora.

### 3.7. Algunos métodos para enseñar a sacar las ideas importantes

Memory<sup>72</sup> comprobó el efecto de un método consistente en ofrecer antes de la lectura una serie de *preguntas* que la encaminaban. La tarea consistía en comprender las ideas importantes en textos expositivos que implicaban relaciones de causa-efecto. Los resultados demuestran que los alumnos que contaron con las preguntas previas, comprendieron mejor las ideas importantes que los alumnos que se enfrentaban directamente al texto.

Otro tipo de estrategias de enseñanza se basan en *actividades* a realizar al hilo de la lectura o después de la misma.

Graves y Lewin<sup>73</sup> mostraron la importancia de las *estrategias* que usa el lector durante el proceso de comprensión. Estos autores comprobaron la eficacia de ciertas estrategias en la lectura. Los resultados indican que aquellos que utilizaron *estrategias de comprensión* encontraron mejor las ideas importantes del texto que los lectores que utilizaron estrategias de recuerdo. Los sujetos de esta investigación fueron niños con problemas de aprendizaje.

Baumann enfatizó el papel del docente para ayudar a los alumnos a desarrollar este tipo de estrategia. Este autor propone que el profesor enseñe explícitamente en grupo a identificar las ideas principales de un texto:

El profesor, de una manera razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, construye modelos, demuestra, enseña la destreza que hay que aprender. La palabra clave es maestro, puesto que es quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la lección, en comparación con tener la instrucción dirigida por un libro, un centro de aprendizaje, un cuadernillo o por un conjunto de materiales <sup>74</sup>.

El método que propone Baumann sigue *cinco pasos* invariables. En primer lugar se *introduce* la destreza; a continuación se *proponen* ejemplos de la misma; posteriormente el profesor *enseña directamente* la destreza; luego viene la *aplicación y ejercicios* de transferencia bajo la supervisión del profesor y, por último, el alumno *realiza* una práctica independiente.

Graves<sup>75</sup> trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje de los grados 5º a 8º, que tenían adquiridas las adecuadas habilidades de descodificación aunque presentaban problemas en la lectura comprensiva, comprobó la eficacia de este *método directo* para hallar las ideas importantes de párrafos. Ahora bien, cuando la instrucción directa era combinada con actividades de *autocuestionamiento*, los resultados eran mejores que cuando el método se basaba únicamente en la instrucción directa.

Axelrod<sup>76</sup> ofrece una serie de ideas y consejos para los profesores que quieran enseñar a sus alumnos las habilidades de comprensión de ideas importantes. Entre estas destacan:

- a. *No decir* a los alumnos que presten especial atención a las primeras o últimas frases, ya que este procedimiento llegaría a constituirse en un truco, más que en una habilidad transferible.
- b. Poner especial *énfasis* en los significados, enseñar a diferenciar entre las ideas principales y los detalles, enseñar a captar la moraleja de la historia o los juicios de valor. Por último, entrenar para hallar el mejor título del texto.
- c. Enseñar a *diferenciar* entre las ideas generales y las ideas específicas.

- d. Enseñar a los alumnos a *diferenciar* entre: *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué*.
- e. Enseñar a los alumnos a *no mezclar* la información proveniente del texto con la información externa: experiencias y vivencias, otras lecturas, etc. Es decir enseñar a *atenerse* al texto.
- f. Cuando se les da una selección de ideas importantes para que elijan los alumnos, se debe procurar no dar pistas ajenas al significado. Por ello procurará el profesor que todas las frases que expresen las ideas importantes tengan la *misma longitud* y la *misma importancia* aparente.
- g. El profesor debe *indicar*, cuando una respuesta no es correcta, el por qué no lo es y cómo en otro contexto podría serlo.

Otros autores proponen otro tipo de ayudas para los alumnos. Así Baumann aconseja que se utilicen muchos *heurísticos*. Por ejemplo, la idea principal es un paraguas o una mesa y las patas, las ideas secundarias, etc. Así mismo aconseja que los alumnos escriban con sus propias palabras las sentencias que contienen las ideas principales. Esta propuesta la basa el autor en una investigación de Bridge y otros que demostró que cuando los sujetos escribían una frase con la idea principal la recordaban mejor que aquellos que indicaron su comprensión oralmente. La *paráfrasis* es un buen procedimiento, ya que permite un procesamiento de las ideas a niveles más profundos; por otra parte, garantiza su relación con otras ideas que el lector pueda tener en su mente.

### 3.8. Mejora en la elaboración de resúmenes

El resumen de textos es un proceso complejo que implica el dominio de diversas habilidades. *Por su carácter de proceso de síntesis contiene las habilidades expuestas anteriormente: habilidad de comprender y distinguir ideas importantes, de jerarquizarlas, de cuestionarse sobre la relevancia de las mismas, de descubrir la estructura textual, entre las principales que se pueden citar.*

La relación que guarda la comprensión de un texto y la elaboración de un resumen del mismo es estrecha. La *lectura* y la *escritura* son dos actividades que deberían ir siempre juntas. La lectura se podría beneficiar de la escritura ya que comprendemos gracias a las transformaciones que el lector realiza a partir del texto. Estas transformaciones se garantizan escribiendo resúmenes, guiones, etc.

Hay que distinguir, no obstante, dos acepciones del término resumen. Por una parte, se identificaría, siguiendo el modelo de Kintsch, y Van Dijk, con la *representación mental* que el lector obtiene después de una lectura. En este caso, el resumen y la lectura serían los mismos procesos; o mejor, uno sería consecuencia directa de la otra.

La otra acepción se refiere a la *exteriorización* mediante la escritura o la expresión oral de este texto representado mentalmente. En este sentido, Brown y Day<sup>77</sup> indican que la tarea de resumir es más compleja que la de la comprensión, pues exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido, sino que, además, el lector debe decidir cuáles de los elementos son los importantes y relevantes de esta representación interna.

Se podría afirmar que el resumen implica el grado más profundo de la comprensión lectora y exige habilidades que se desarrollan con la edad, la enseñanza sistemática y la experiencia del lector.

Aebli<sup>78</sup>, define el resumen de la siguiente manera:

Resumir un texto significa reducirlo a las afirmaciones esenciales que contiene. Esto exige dejar de lado lo que no es esencial y seleccionar lo esencial. Las afirmaciones heterogéneas se agrupan bajo conceptos de orden superior que abarcan lo común, siendo así captadas de modo más generalizado y abstracto. Normalmente existen conceptos que integran series enteras de afirmaciones. Por último, el resumen exige con frecuencia una nueva ordenación de ciertos postulados, de modo que se encuentre unido lo que se corresponde y que lo contrario se halle claramente confrontado.

La capacidad de elaborar buenos resúmenes es, sin duda, un factor que diferencia a los buenos lectores de los lectores que tienen dificultades en la comprensión.

Son muchas las investigaciones que demuestran que los *buenos lectores* tienen un mejor conocimiento implícito de la estructura textual que los malos lectores. Este tipo de conocimiento está muy relacionado con las tareas de resumen ya que guían las actividades de selección de la información ateniéndose a los datos que provienen del texto.

Otro de los factores implicados en el resumen es la *sensibilidad hacia lo importante*. En este aspecto también se diferencian los buenos lectores de los malos. Sin embargo, no se sabe por qué se da esta falta de sensibilidad hacia lo importante en los malos lectores. Como afirman Brown y Smiley, no se sabe si las diferencias son debidas a la falta de sensibilidad hacia lo importante o bien se deben a que los malos lectores tienen ideas diferentes sobre qué es lo importante de un texto.

Como se ha indicado anteriormente, al realizar un resumen, el lector debe transformar el texto original. Brown y Day han demostrado que los buenos lectores se diferencian de los malos en su aptitud para aplicar estas transformaciones usadas al elaborar un resumen. Es posible que exista una relación directa entre la capacidad de realizar transformaciones en el texto y la sensibilidad hacia lo importante.

En la tarea de elaborar un resumen, están implicados varios aspectos. Winograd<sup>79</sup> destaca tres fundamentales: en primer lugar la *conciencia de las demandas* de la tarea al realizar el resumen, la *aptitud de identificar* los elementos importantes del texto y, por último, la *aptitud de transformar* y resumir el significado de un texto a lo esencial. Los dos aspectos primeros son más fáciles que este último. El autor halló que el primer aspecto no diferenciaba a los buenos lectores de los malos; sin embargo, el segundo y tercer aspecto diferenciaban claramente a los lectores según su competencia.

Scardania y Bereiter<sup>80</sup> comprobaron que los sujetos tienen formas diferentes de *representarse el significado* de un texto. Las *representaciones más pobres* se caracterizan por constar de un tema general y un conjunto de detalles relacionados de forma inespecífica con el tema. La *forma elaborada* de representarse mentalmente, o por escrito, un texto se caracteriza por contener un tema general y un desarrollo jerárquico de varios temas específicos que, a su vez, pueden desarrollarse más hasta llegar a los detalles. Este tipo de organización del contenido ideacional implica una estructuración jerárquica. Así pues, los malos lectores tienden a elaborar resúmenes caracterizados por pasar directamente del tema general a una descripción no organizada de detalles más o menos importantes, a diferencia de los resúmenes de los buenos lectores que presentan un desarrollo lógico, ordenado y jerarquizado según la importancia de las ideas que contiene el texto.

Lógicamente, las estrategias implicadas en la elaboración de los resúmenes son diferentes en ambos tipos de lectores. Meyer<sup>81</sup> distinguió dos tipos de estrategia en el resumen: *estrategia de listado* y *estrategia estructural*. En la primera, los sujetos hacen del texto una simple *enumeración* de elementos, sin nexos internos. La estrategia estructural se caracteriza por representar la *organización interna* del texto.

Brown y Day<sup>82</sup> propusieron cinco reglas a los estudiantes para realizar buenos resúmenes. Estas cinco reglas fueron las siguientes: en primer lugar, se debe *eliminar* toda información *sin importancia*, ya que un resumen no debe contener información trivial. En segundo lugar, debe eliminarse toda información que sea *redundante*: en el resumen debe aparecer una sola vez lo importante. En tercer lugar, se deben usar en los resúmenes *oraciones subordinadas* y no un listado de elementos; de esta forma, se garantiza que los alumnos introduzcan la información con cierta estructura orgánica y la relacionen, evitando así un conglomerado inconexo de datos e informaciones. En cuarto lugar, se debe *entresacar* del texto, si es posible, una frase que enuncie de una forma característica el *tema principal*. Por último, si no hay una oración de este tipo, se debe *construir* una e incluirla en el resumen. Los autores entrenaron a un grupo de alumnos con estas reglas y comprobaron su eficacia.

Sánchez<sup>83</sup> mediante un procedimiento específico de instrucción, enseñó las estrategias de comprensión y resumen a alumnos preadolescentes con resultados satisfactorios. Entre las tareas incluidas en el programa de mejora destacan: *titular párrafos*; *glosar* los comentarios, es decir, contar qué es lo que dice del tema; *realizar* actividades de resumen que incluían la instrucción en el uso de las siguientes macrorreglas: de supresión, generalización y de integración o construcción; buscar relaciones entre las ideas aparecidas en el texto; éstas pueden ser comparaciones, relaciones de causación, secuenciación, etc.; autopreguntas sobre los párrafos y, por último, un conjunto de actividades cuya finalidad era descubrir el esquema global.

Taylor<sup>84</sup> recoge una investigación que pretende demostrar la posibilidad de *ayudar* a los alumnos de grado medio a mejorar las habilidades implicadas en el resumen. El procedimiento consistía en enseñar *estrategias de jerarquización y organización* de las ideas del texto. Los resultados demostraron la eficacia de tal procedimiento.

Brown y otros<sup>85</sup> enseñaron estas habilidades con éxito a niños de 12 a 13 años que tenían dificultades en la comprensión de material escrito. El programa contemplaba estas cuatro habilidades: *resumir, interrogar, aclarar y predecir*. A diferencia de otras investigaciones centradas en una sola habilidad, los autores defienden la enseñanza de estas cuatro habilidades en conjunto, ya que es muy poco lo que se sabe en la actualidad sobre la combinación de varias estrategias y su efecto en la comprensión.

Cada habilidad se trabajaba en un contexto de ejecución y con tareas diferentes. Así, el *resumen* se incluía tanto para informar sobre el texto como para comprobar la comprensión. La *aclaración* se introducía cuando un texto lo requería a causa de su ambigüedad o dificultad especial. La *interrogación* se utilizaba para desencadenar estrategias de búsqueda de información. Por último, la *predicción* cobraba sentido cuando se pretendía enseñar estrategias de comprensión total del texto y descubrir incoherencias, así como para desencadenar hipótesis plausibles, factor de suma importancia en la comprensión.

Entre las actividades utilizadas por los autores en la instrucción destacan: el investigador pone *énfasis en el título* y pide al alumno que haga predicciones sobre el contenido. Le insta a que *relacione* el pasaje con su conocimiento previo. Tras la lectura silenciosa, se *resume el contenido* de un párrafo, se *hacen preguntas* para comprobar la comprensión. Por último se *describe* todo el pasaje. Lo característico de esta metodología fue el *diálogo* entre investigador y alumno, así como el continuo *intercambio* de papeles. A veces, el alumno asumía el papel del profesor e interrogaba, otras respondía, etc.

### 3.9. A modo de resumen: principales aspectos a tener en cuenta para desarrollar habilidades de comprensión

Entre los principales aspectos que debe tener en cuenta el profesor que quiera desarrollar correctamente estas habilidades, deberá contemplar:

- a. El establecimiento de *finés cognitivos claros*, marcando objetivos inteligibles, evidentes y explícitos.
- b. *Dividir la tarea*, si es muy compleja, en partes significativas y al final procurar dar una visión sintética de la misma.
- c. *Ajustar las demandas* de la tarea a las capacidades de los alumnos.
- d. *Utilizar modelos*, analogías heurísticas y procedimientos que generen recursos intelectuales y que faciliten la tarea.
- e. *Pautar conductas cognitivas* externamente con el fin de que se interioricen con su uso.
- f. *Desencadenar el conocimiento previo* de los alumnos, condición necesaria para una buena comprensión. Esto se realiza por varios procedimientos: aclaración de vocabulario, comentarios y discusiones sobre el tema de la lectura, listados de ideas relacionadas con el tema, utilización de organizadores previos etc.
- g. *Estimular la discusión metacognitiva* entre los alumnos, potenciando la enseñanza y discusión recíproca.
- h. *Enseñar a los alumnos a planificar* y organizar las tareas y a distribuir adecuadamente los recursos atencionales.
- i. Por último, procurar que toda actuación docente esté presidida por un desencadenamiento de *niveles altos de motivación* e interés.

Respecto a las *estrategias* a desarrollar en los alumnos, de acuerdo a las investigaciones recogidas anteriormente, se pueden trabajar en el aula mediante actividades que impliquen:

- a. La *relectura* como medio de búsqueda de información y de síntesis.
- b. La *elaboración de esquemas y mapas conceptuales* que ayuden a los alumnos a conseguir representaciones mentales correctas, jerarquizadas y sintéticas.
- c. El *hábito de autocuestionarse* al hilo de la lectura, procurando comprobar hipótesis que se van generando y tomando conciencia del logro de la comprensión.
- d. La *utilización de algunas técnicas* que desarrollan habilidades, tales como tomar notas, subrayar, esquematizar, parafrasear, etc.
- e. La *comprensión de las ideas principales*, tomando como referencia el párrafo o el texto tomado como unidad global de significado.

## 4. Técnicas para mejorar la comprensión lectora: enfoque práctico

Convendría, en primer lugar distinguir entre dos conceptos próximos y marcar una clara diferencia entre *técnicas* y *estrategias*. El subrayado, la toma de notas, el esquema, la respuesta a preguntas, etc. serían reglas o técnicas concretas para mejorar la comprensión, mientras que la detección de ideas importantes, por ejemplo, sería una estrategia o una habilidad. En este sentido Gilmartin, Newell y Simon<sup>86</sup> exponen que cuando se ha producido una mejora en una tarea es porque ha habido cambio en las estrategias subyacentes a la misma.

Por lo tanto, el uso de las reglas y técnicas no mejora la lectura comprensiva si no desencadenan las estrategias adecuadas; aunque bien es verdad que, cuando un sujeto debe realizar una tarea repetidamente, suele introducir estrategias que la facilitan y mejoran paulatinamente. Esta consideración hace verdadera la afirmación de que a leer se aprende leyendo, a resumir, resumiendo y a sacar las ideas principales, sacándolas.

Ahora bien, se trata de una verdad a medias, ya que son muchos los lectores que, a pesar de efectuar la tarea repetidamente, no mejoran. La explicación se encuentra en que no ha habido un cambio en el uso de estrategias; de ahí que el hecho de darse cuenta de que no se entiende, o de que no se sabe seleccionar las ideas importantes es un primer paso para cambiar de estrategia.

En este apartado se presentan algunas técnicas concretas que pueden llevarse a la práctica para desencadenar estrategias eficaces de comprensión lectora. Lógicamente no agotan la pluralidad de técnicas útiles y eficaces. Cada docente puede inventar sus propias técnicas y actividades de aula para aplicarlas en el contexto concreto de la clase. La única condición que debe respetar, en tal caso, es que las distintas técnicas y actividades propuestas respondan claramente al desarrollo de algún tipo de estrategia.

### 4.1. Técnicas para mantener la atención

Los lectores poco competentes suelen tener problemas relacionados con la dificultad para mantener la atención a lo largo del texto. A continuación se describen algunas técnicas que se pueden enseñar a los alumnos para que desarrollen este hábito. En todas ellas, los alumnos tienen que hacer algo mientras leen.

#### a) Técnica del “piloto encendido”

Con esta técnica se pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración, el alumno pone un signo (+) si ha entendido, un signo (.) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos casos puede optar por la relectura de la oración o bien esperar a terminar la lectura y volver sobre ellas. Además, va subrayando las palabras o expresiones que no entiende bien. Una vez que ha terminado la lectura resume el proceso de comprensión seguido. Para esto conviene enumerar las oraciones del texto. Véase un ejemplo ficticio que versa sobre un texto expositivo:

1-Los eruditos de los tiempos antiguo y medieval no llegaron a saber nada sobre la naturaleza de la luz.(+) 2- Sugirieron, especulativamente, que podría consistir en partículas emitidas por el objeto radiante o, tal vez, por el propio ojo.(+) 3- Los únicos hechos que pudieron establecer acerca de la cuestión fueron éstos: la luz sigue la trayectoria recta, se refleja en un espejo con un ángulo igual al formado por el rayo incidente, y el rayo luminoso se quiebra ("refracta") cuando pasa del aire al interior de un vaso, un depósito de agua o cualquier otra sustancia transparente.(+)

4-Los primeros experimentos importantes sobre la naturaleza de la luz los realizó Isaac Newton en 1666.(+) 5- Este investigador hizo entrar un rayo de luz solar en una habitación oscurecida; (+) 6- agujereó la persiana para que el rayo cayera oblicuamente sobre la cara de un prisma cristalino triangular. (+) 7-El rayo se dobló al penetrar en el vidrio, y siguió doblándose en la misma dirección cuando emergió por la segunda cara del prisma. (.) 8-Newton captó el rayo emergente en una pantalla blanca, para comprobar el efecto de la doble refracción. (-) 9-Entonces descubrió que en vez de formar una mancha de luz blanca, el rayo se extendía para construir una banda de colores: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul y violado, por este orden. (+)

10-Newton dedujo de ello que la luz blanca corriente era una mezcla de varias luces que excitaban por separado nuestros ojos para producir las diversas sensaciones de colores. (-) 11-La amplia banda de sus componentes se denominó spectrum (palabra latina que significa "espectro"). (.)

Introducción a la ciencia. Pág. 311

Resumen: He entendido las seis primeras oraciones, me he atascado en la séptima y octava oración, he vuelto a entender la novena, la décima no y la última a medias.

¿Qué podría hacer para entender?: Preguntar al profesor de Ciencias.

## b) Técnica: "tomar notas"

Esta vieja técnica, usada por miles de lectores, sigue siendo útil para los lectores de hoy día. No obstante, es preciso matizar algunos extremos de esta técnica para adaptarla al contexto escolar. En primer lugar debe tenerse en cuenta que no se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones. Estas cumplen una función para el lector y, por lo tanto, no debe extrañar que a veces sean crípticas para otra persona diferente al lector. En segundo lugar, conviene utilizar medio folio vertical para escribir libremente pero de forma ordenada la lista de anotaciones que se hagan al hilo de la lectura. En tercer lugar, conviene insistir en que maticen las notas en el caso de que no estén seguros (por ejemplo poniendo un interrogante). Analizar las notas del lector da mucha información sobre qué estrategias usa el alumno. A continuación se expone un ejemplo ficticio:

-¡Qué pasada, señor Ibrahim! Hay que ver qué pobres están los escaparates de los ricos. No tienen nada dentro.

-Eso es el lujo, Momó: nada en el escaparate, nada en la tienda, todo en el precio.

Acabamos en los jardines secretos del Palais-Royal donde el señor Ibrahim me compró un zumo de limón natural y volvió a recuperar su inmovilidad natural sobre uno de los taburetes del bar, mientras se tomaba su Suze de anís a sorbitos lentos.

-Seguro que mola vivir en París.

-Pero si tú vives en París, Momó.

-No, yo vivo en la calle Azul.

Lo observaba saboreando su Suze sabor anís.

-Yo creía que los musulmanes no bebían alcohol.

-Sí, pero yo soy sufí.

Claro, ante eso, me di cuenta de que estaba siendo indiscreto, que el señor Ibrahim no me quería hablar de su enfermedad. Después de todo, tenía todo el derecho del mundo a no hacerlo. Así que me callé hasta que regresamos a nuestra calle Azul.

Por la noche, cogí el diccionario Larousse de mi padre. Debía de estar realmente preocupado por el señor Ibrahim porque, la verdad sea dicha, siempre me han decepcionado los diccionarios.

"Sufismo: corriente mística del Islam, nacida en siglo VIII. Opuesta al legalismo, se enfoca en la religión interior."

¡Claro, como siempre! Los diccionarios sólo explican bien las palabras que ya se conocen.

Bueno, por lo menos comprendí que el sufismo no era una enfermedad, lo cual me tranquilizó un poco. Era una forma de pensar, aunque también haya formas de pensar que sean como enfermedades, tal y como solía decir el señor Ibrahim.

El señor Ibrahim y las flores del Corán, Pág. 34

Eric-Emmanuel Schmitt. Edit. Obelisco.

- comenta escap vacios (M)
- comenta,lujo:-escp +precio (S.I)
- toman algo en el bar.
- S.I toma anís
- no le encaja a M que un musulmán beba licor
- aclaración de S.I, es sufí
- M. Cree que sufí es una enfermedad.
- M. Consulta diccionario
- Desconcierto ante diccionario.
- Descubre que no es enfermedad
- reflexión sobre idea de S.I. ¿algunas formas de pensar son enfermedades?

### c) Técnica de la “visualización”

Esta técnica consiste en visualizar lo que se está leyendo, algo así como si estuviésemos viendo una película. De esta forma se mantiene la atención más fácilmente y se pasa de las palabras a las imágenes mentales. Léase este texto intentando visualizar las oraciones conforme avanzamos en la lectura del mismo.

*Pienso ahora, por qué no, en la primera enfermedad, es decir, en la enfermedad del primer hombre, Adán. No pienso en una enfermedad grave: para lo que quiero pensar, me basta con una gripe.*

*Yo no estuve allí, desde luego, pero tengo para mí que Adán no debió de sentir mucho la pérdida del paraíso. Le ocurriría probablemente como a los que saltan de la cama a una habitación fría y reparan en la baja temperatura hasta el momento en que su cuerpo pierde el calor que había acumulado entre las sábanas; vería Adán el mismo cielo azul que había visto antes, y vería los mismos ríos limpios, y los mismos pájaros, y no tendría otra incomodidad que a provocada por algunas imágenes llegadas como en sueños, imágenes de un ángel con una espada, o de una serpiente, o de un árbol lleno de manzanas a causa del cual, según recordaba lejanamente, habían tenido en el paraíso una gran discusión.*

*¿Durante cuánto tiempo viviría Adán inmerso en aquella inocencia? Ya he dicho antes que no estuve allí, y no lo sé. Lo que sí sé, porque me es fácil imaginarlo, es lo que sintió un día al despertar: dolor de garganta, tos persistente, cierta sensación de mareo y malestar en el estómago. Todo es relativo, y para alguien que había vivido en el paraíso el mal que sentía era terrible. Adán, atemorizado y de un humor que luego, siglos después, alguien llamaría melancolía, se dirigió hacia la mujer que tenía a su lado y exclamó: "¡Eva! ¡Me estoy muriendo!". Por decirlo así, la exclamación resultó en aquel contexto revolucionaria: se utilizaba por primera vez el verbo "morir" y, por primera vez también, aque hombre reparaba en la persona que le había acompañado tras la salida del paraíso. Efectivamente, allí estaba Eva. Y allí estaba él, Adán, muriéndose.*

*Incontables fueron, o debieron de ser, las mutaciones producidas durante los días en que Adán tuvo la gripe, pero en esta somera descripción sólo voy a dar cuenta de aquella que, por primera vez en su vida, y por primera vez en el mundo, permitió a Adán decir una frase ligeramente inútil, del estilo de: ¿Qué color tan bonito tienen esos melocotones! ¿Qué había ocurrido? Pues que, asustado y débil, es decir enfermo, pudo descubrir al fin la belleza de las cosas.*

*Imagino ahora lo que ocurrió una semana después. Imagino que, repuesto de la gripe, abrazaría a su mujer y le diría: "¡Eva, nunca me he sentido mejor!"... expresión que en su caso, viniendo de donde venía, era muchísimo decir. Y supongo -para seguir con mis imaginaciones- que Adán mantuvo aquella convicción hasta el día en que, por poner un ejemplo más que posible, descubrió al pequeño Caín con la frente ardiendo y con el cuerpo lleno de manchitas rojas. Y supongo que volvió a pasarlo mal para luego volverlo a pasar bien, y que vivió así hasta el día en que descubrió que la flaqueza que sentía era la flaqueza final. ¿Qué pensaría entonces Adán? Realmente, me da bastante pena no haber estado allí y no saberlo con seguridad, pero me aventuraría a afirmar que, a pesar de todo, a pesar de encontrarse ya sin salida, a pesar de las desgracias familiares del pasado, comprendió y aceptó que la vida era precisamente lo que había ocurrido después de haber salido del paraíso.*

*Lista de locos y otros alfabetos. Pp. 81-83.*

*Bernardo Atxaga. Edit. Siruela.*

#### Posibilidades y límites de la visualización:

Lógicamente, cualquier lector atento no habrá tenido dificultad en visualizar mentalmente la situación de Adán fuera del paraíso: “saltar de la cama”, “habitación fría”, “cielo azul”, “ríos limpios”, la gripe de Caín, etc. Es decir, todos aquellos elementos del texto de carácter más o menos descriptivo que hacen referencia a los sentidos (sobre todo al sentido de la vista). Pero, ¿qué ocurre con aquellas expresiones verbales que no tienen este carácter?. Piénsese, por ejemplo en la expresión “asustado y débil, es decir enfermo, pudo descubrir al fin la belleza de las cosas”. ¿Cómo visualizar la riqueza semántica que albergan estas palabras?. No cabe duda que esta técnica tiene sus ventajas, pero también sus limitaciones: todo aquello que exija un procesamien-



to profundo de la información, la búsqueda del sentido más allá de las palabras, no se acopla a esta técnica. Para ello, se describirán otras técnicas mucho más adaptadas a esos fines.

Nuestros lectores adolescentes no tendrán dificultades para realizar un cómic con esta historia de la primera enfermedad de Adán; podrían componer sus viñetas con la secuencia adecuada: una primera viñeta representaría la situación parecida al paraíso, la segunda los síntomas de la gripe al despertar un día cualquiera, la tercera el terror al pensar Adán que se moría, la cuarta: Adán postrado descubre la belleza, la quinta: Adán recuperado de la gripe abrazando a Eva, la sexta... Es decir, se puede representar el argumento de la historia usando imágenes visuales secuenciadas.

Una vez más el viejo aforismo de los filósofos empiristas parece que se cumple: ¡a la idea, al sentido por la imagen! Pero, ¿qué ocurre, como se ha indicado anteriormente, con palabras que expresan relaciones sutiles, relaciones causales, relaciones abstractas difícilmente visualizables? Aún en estos casos es posible una representación mental desvaída, idiosincrática, como las imágenes de los sueños, pero no por ello menos eficaces que las imágenes netas y precisas que formamos en nuestra mente después de leer descripciones de carácter visual. No se olvide que Kant consideraba el espacio y el tiempo como las dos grandes categorías del pensamiento que permiten pensar la experiencia. De alguna forma, difícilmente descriptible para nosotros, representamos espacialmente relaciones abstractas que nos permitan comprenderlas.

Véase, a modo de ejemplo el primer párrafo de la presentación que escribe el filósofo Javier Muguerza al libro de Javier Gomá titulado “Imitación y Experiencia”:

*“Conocí a Javier Gomá a través de José Luis Yuste, a quien acaba de suceder como Director de la Fundación Juan March, en una de esas felices, pero a decir verdad más raras de lo que parece creer el refranero, constataciones del principio de transitividad de las relaciones de amistad, es decir, del aserto de que los amigos de nuestros amigos son asimismo amigos nuestros”.*

Al leer esta presentación, se ha podido constatar una especie de “dramatización” de las relaciones entre las personas: ¿quién no se ha imaginado visualmente las relaciones entre las tres personas implicadas?, ¿la relación de sucesión en la Dirección de la Fundación Juan March? En definitiva, también recurrimos a la visualización cuando queremos entender relaciones abstractas.

## 4.2. Técnicas para trabajar los conocimientos previos

Estas técnicas consisten en desencadenar los conocimientos previos que tiene el alumno y que son necesarios para comprender el texto. Se presentan dos técnicas, o mejor dicho, dos modalidades de la misma técnica.

### a) Técnica del listado

Previamente a la lectura del texto, los alumnos hacen una lista con las ideas que tienen sobre el tema. Véase un ejemplo:

Se pide a los alumnos que completen los siguientes cuadros.

CONVIVENCIA	
Cosas que facilitan la convivencia.	Cosas que dificultan la convivencia.

DISIMULAR	
Razones a favor	Razones en contra

A continuación los alumnos leen el siguiente texto:

*La convivencia obliga a aprender que hay que aparentar una cierta simpatía aun con aquellos que no nos despiertan un afecto especial o cuya sola presencia incluso nos incomoda. No hay que escandalizarse ni rasgarse las vestiduras ante ese disfraz o ese cuidar las apariencias en que muchas veces consiste la moralidad. Fingir que se siente lo que no se siente no siempre es reprobable. Aprender a escuchar, a sonreír, a mostrarse agradecido y de buen humor, hacer que el otro se sienta a gusto con uno y no ser siempre un incordio para los demás, es un rasgo elemental de buena educación, sea o no auténtico.*

“Qué hay que enseñar a los hijos”, pág 106.  
Victoria Camps Edit Plaza y Janés.S.A

## b) Técnica de la discusión

En esta técnica el profesor plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de un texto determinado. Se propone, a modo de ejemplo, la lectura de una poesía. Previamente los alumnos han hablado sobre “el tema” del poema. Veamos cómo se podría orientar la discusión:

- ↻ “Si vemos un niño, ¿nos podemos imaginar cómo será de aquí a 20 años?
- ↻ Si vemos una semilla, ¿podemos saber cómo será la planta cuando crezca?
- ↻ ¿Alguien se ha imaginado el futuro de algo que ha visto o de alguien a quien conoce?
- ↻ ¿Podemos imaginarnos el futuro de las personas que estamos en esta clase?
- ↻ y ¿cómo estará el colegio de aquí a cincuenta años?

A continuación los alumnos leen el poema siguiente:

*Es una cosa extraña*

Es una cosa extraña ser poeta,  
es una cosa extraña sentir la propia vida  
llena de muchedumbres,  
escuchar en el propio canto todos los cantos  
y cotidianamente  
morir un poco en todo lo que muere.

Es una cosa extraña ser poeta;  
es sorprender al niño en los ojos del viejo,  
es oír los clamores del bosque en la semilla,  
adivinar que hay una primavera dormida  
bajo cada nevada,  
partir el pan y ver los segadores.

Es una cosa extraña: ser poeta  
es convertirse en tierra para entender la lluvia,  
es convertirse en hoja para saber de otoños,  
es convertirse en muerto para aprender la ausencia.

Punto y aparte.

Miguel D,Ors. Pág 19. Edit Comares.

## 4.3. Técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura

Se presentan tres técnicas cuyo objetivo fundamental es favorecer un tipo de lectura global y que permiten al lector hacerse una idea aproximada de la estructura y del contenido de la lectura.

## a) Técnica de la “mirada panorámica”

Esta técnica consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final, de tal forma que se ha “escaneado” mentalmente el texto en pocos minutos. Es una buena técnica para realizar un primer acercamiento al texto y formarse una primera idea del contenido del mismo.

Véase un ejemplo de cómo podría leerse de esta forma. Se han marcado en negrita las expresiones que se leerían en este primer “vistazo”

**En 1959 yo estaba escribiendo mi novela** *Sobre héroes y tumbas* y quería estar un tiempo aislado para escribir el “Informe sobre ciegos”, que tenía más o menos imaginado. **Sentía la necesidad de estar en algún lugar muy lejano**, bien ajeno al mundo de todos los días en una ciudad.

**Y así nos fuimos a la Patagonia, con Matilde.** Eramos amigos del ingeniero Tortorelli, que dirigía los Parque Nacionales, y él nos consiguió que viviéramos en la casa de **un guardabosques**, en la frontera con Chile, sobre las orillas del lago Huechulafquen, en un **paisaje que podríamos llamar planetario.**

**En aquella ocasión Tortorelli, que era un ingeniero forestal** brillante y apasionado, nos llevó a recorrer con su jeep una parte de la meseta patagónica, antes de ir a aquel remoto confín del país. **El amor de Tortorelli por sus árboles** era conmovedor, **llegaba hasta a abrazar alguno** que le traía recuerdos de la época en que él mismo había sido guardabosques.

**Así tuvimos la emoción de recorrer con él fenómenos** tan impresionantes como el bosque petrificado y el bosque de los arrayanes. **Nos decía, tocando, acariciando el tronco de uno de esos formidables árboles:**

**“Pensá por un momento que cuando surgió el Imperio romano** ya estaba aquí, y siguió estando cuando ese Imperio se derrumbó. Cuando los griegos y los troyanos combatían por Helena este árbol ya estaba aquí, y siguió estando cuando Rómulo y Remo fundaron Roma, y cuando nació Cristo. **Y mientras Roma llegaba** a dominar el mundo y cuando cayó. **Y así pasaron imperios, guerras interminables, Cruzadas, Renacimiento, y la historia entera de Occidente hasta hoy,** y ahí lo tenés todavía”.

**Sus ojos estaban humedecidos por la emoción.** En el silencio augusto de aquella soledad, **los tres estábamos emocionados.**

“Entre la letra y la sangre”. Pág. 85. Y 87

Ernesto Sábato. Edit. Seix Barral

*Nota: se ha adaptado el texto para el objetivo de esta actividad, separando párrafos que no figuran en el original*

## b) Técnica del “juego de la oca”

Es una variante de la anterior técnica, consiste en buscar con la vista los verbos y desplazar la vista hacia la izquierda y la derecha de los mismos. De esta forma se obtiene, al término de la lectura, una idea aproximada del contenido del texto. Haga esta práctica y compruebe por sí mismo si es eficaz (como todas las técnicas expuestas, necesita de un periodo de entrenamiento y aprendizaje).

*Faltaba todavía un cuarto de hora para que el sol traspusiera la montaña, cuando llegamos a la puerta de la casa. La atmósfera estaba cargada y las mujeres mostraban su temor ante la tormenta que parecía estarse formando en el horizonte entre nubecillas grises y cargadas. Disipé su preocupación con pretenciosos conocimientos de meteorología, aun cuando yo mismo empezaba a presentir que nuestra diversión iba a sufrir un duro traspies. Nada más apearme apareció una criada que nos rogó esperásemos un instante, que la señorita Lottchen saldría enseguida. Atravesé el patio y me dirigí a la casa magníficamente construida, y al subir la escalinata y abrir la puerta presenciaron mis ojos el espectáculo más encantador que viera jamás. Seis niños de dos a once años correteaban en la antesala alrededor de una muchacha de hermosa figura y estatura median, que llevaba un sencillo vestido blanco con lazos rosa en los brazos y en el pecho. Tenía una hogaza de pan en la mano e iba cortando para cada pequeño una rebanada según la edad y el apetito; se lo daba con gran afabilidad, y cada uno exclamaba sin el menor artificio ¡gracias!, levantando sus manecitas antes de terminar saltando felices, o los de carácter más tranquilo iban a la puerta del patio para ver a los forasteros y el coche en el que iría Lotte. “Ruego me disculpéis —dijo— porque hayáis tenido que molestaros en entrar y por haber hecho esperar a las señoritas. Con tener que vestirme y dar toda clase de disposiciones para la casa durante mi ausencia, me había olvidado de repartir la merienda a los niños, y como no quiere que les parta nadie más que yo...” Respondí con un cumplido sin importancia; mi alma entera estaba absorta en su figura, su voz, su porte, y apenas había tenido tiempo de reponerme de mi asombro, cuando corrió a su habitación para recoger los guantes y el abanico.*

*Las desventuras del joven Werther. Pág. 70*

*J.W. Von Goethe. Edit. Cátedra.*

### c) Técnica del “atajo”

En muchas lecturas cuando se sabe el final es más fácil interpretar el principio y el medio del texto. Esta técnica consiste precisamente en buscar el final para interpretar el conjunto del texto a la luz de la solución final. Se inicia la lectura del texto y cuando el lector se hace cargo del tema y del enfoque del mismo, pasa a leer el final para después volver al punto anterior. En el siguiente texto se observa que una vez que se ha leído la conclusión el resto del texto cobra un nuevo significado. La última frase “Pensándolo bien, nadie me ha enseñado tanto como ella” descubre el enigma que se esconde detrás de la descripción de una vida anodina y rutinaria.

*La señora Hume no tenía ningún desahogo. Estaba de guardia permanente y su única oportunidad de salir de casa era cuando iba a hacer la compra durante una o dos horas por las tardes. No era precisamente lo que uno llamaría una verdadera vida. Tenía sus revistas, Reader’s Digest y Redbook, alguna que otra novela de misterio, un pequeño televisor en blanco y negro que veía en su cuarto después de haber acostado a Effing, siempre con el sonido muy bajo. Su marido había muerto de cáncer trece años antes y sus tres hijos vivían lejos: una hija en California, otra en Kansas, el hijo destinado en una base militar en Alemania. Les escribía cartas a todos, y su mayor placer era recibir fotografías de sus nietos, que luego metía en las esquinas del espejo de su tocador. En su día libre iba a visitar a su hermano Charlie al hospital de veteranos de Bronx. Había sido piloto de bombarderos en la Segunda Guerra Mundial y, por lo poco que ella me dijo, deduje que no estaba bien de la cabeza. Iba fielmente a verle todos los meses, sin olvidarse nunca de llevarle una bolsita de bombones y un montón de revistas deportivas, y en todo el tiempo que la conocí, nunca la oí quejarse de tener que ir. La señora Hume era una roca. Pensándolo bien, nadie me ha enseñado tanto como ella.*

*El palacio de la luna. Pág. 125-126  
Paul Auster. Edit. Anagrama*

## 4.4. Técnicas para elaborar y reorganizar la información

Se presentan una serie de técnicas que sirven para enseñar a los alumnos a realizar una lectura activa y a desencadenar estrategias de reelaboración y reordenación de la información del texto.

### a) Técnica del “periodista”

Consiste en leer un texto para responder a las preguntas que se hacen los periodistas cuando tienen que contar una noticia: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, etc. Los alumnos completan un cuadro semejante a este después de leer el texto. Para ello, segmentan la lectura en trozos que tengan un sentido completo.

Acontecimientos más importantes del relato ¿Qué?	Personajes implicado ¿Quién?	Circunstancias relevantes ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

1-Y cuando el día más trascendental de su vida empieza —el día en que va a haber una nueva vida el milagro de cuya formación le ha sido confiado-, ella no busca ninguna clase de ayuda humana. Ha sido entrenada y preparada en cuerpo y alma para este su deber más sagrado donde no haya ojos curiosos o compasivos que la turbe, donde toda la naturaleza diga a su espíritu: “¡Es el amor! ¡Es el amor! ¡El cumplimiento de la vida!” 2-Cuando una voz sagrada le llega surgida del silencio y un par de ojos se abren ante ella en medio de la soledad, 3-ella sabe con alegría que ha ejecutado bien su parte en el gran canto de la creación.

4-Al cabo de poco regresa al campamento, llevando consigo el misterioso, santo y queridísimo bultito. Siente su calidez cautivadora y oye su suave respiración. Todavía es una parte de ella, ya que ambos se nutren del mismo bocado, y ninguna mirada de amante podría ser más dulce que su mirada fija, profunda y confiada.

Véase el cuadro completado de acuerdo a la segmentación en cuatro partes del texto; debe leerse el texto, al menos, dos veces:

Acontecimientos más importantes del relato ¿Qué?	Personajes implicados ¿Quién?	Circunstancias relevantes ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?
1-Se aleja del poblado para dar a luz	La mujer india	-Sin ayuda -Sola. -Cerca de la naturaleza
2-Abre los ojos y llora	El bebé recién nacido	-Hay silencio. -Hay soledad.
3- Se da cuenta de que ha cumplido su deber	La mujer india	-Siente alegría
4- Vuelve al campamento con el niño	La mujer india	-Siente el calor del cuerpo. -Le siente respirar. -Le siente parte suya.

### b) Técnica del “problema”

Esta técnica consiste en identificar el “problema” que plantea el texto, descubrir las dificultades y, en su caso, constatar la solución que da el autor al mismo. Muchos textos se pueden analizar con este esquema, siempre que se entienda el término “problema” en un sentido muy amplio.

Problema	Dificultades	Solución (explícita o implícita)

Véase un ejemplo con el siguiente texto:

Después de pasar una semana en el campo –lo que tan raramente puedo permitirme-, libre de mi carga extra de preocupaciones y tonificando mis músculos cavando en el jardín, me siento inclinado a reflexionar sobre la alegría que da el aire libre y el placer y la satisfacción de cultivar la tierra. Puede que os parezca extraño que algo tan tradicional en la vida africana merezca la pena de que se le dediquen comentarios y consejos. Pero adivino una época en la que el crecimiento de nuestras ciudades y el constante emigrar de la gente del campo a la ciudad, será causa de que la vuestra y sucesivas generaciones lleguen a mirar a los campesinos como a ciudadanos de clase inferior. Paradójicamente en el Occidente industrializado, la tierra es algo de tanto valor que muchas veces el terrateniente es rico e influyente. Pero Zambia tiene más de 647.000 kilómetros cuadrados de matorrales, en su mayor parte sin cultivar. Y si os volvéis de espaldas a la herencia pastoril de vuestros antepasados y os convertís en hombres de ciudad que no hace suficiente ejercicio y cuyos hijos creen que la leche se produce en la lechería y las legumbres en el mercado, habréis perdido algo precioso, algo que os vincula a la humanidad desde el amanecer de los tiempos.

*Carta a mis hijos, K.D.Kaunda,  
Edit. Mundo Negro. Pág. 145*

Después de leer dos veces el texto, se descubre que el “problema” que plantea Kenneth D.Kaunda, presidente que fue de Zambia, es que sus hijos dejen de apreciar la naturaleza. Véase el cuadro completo:

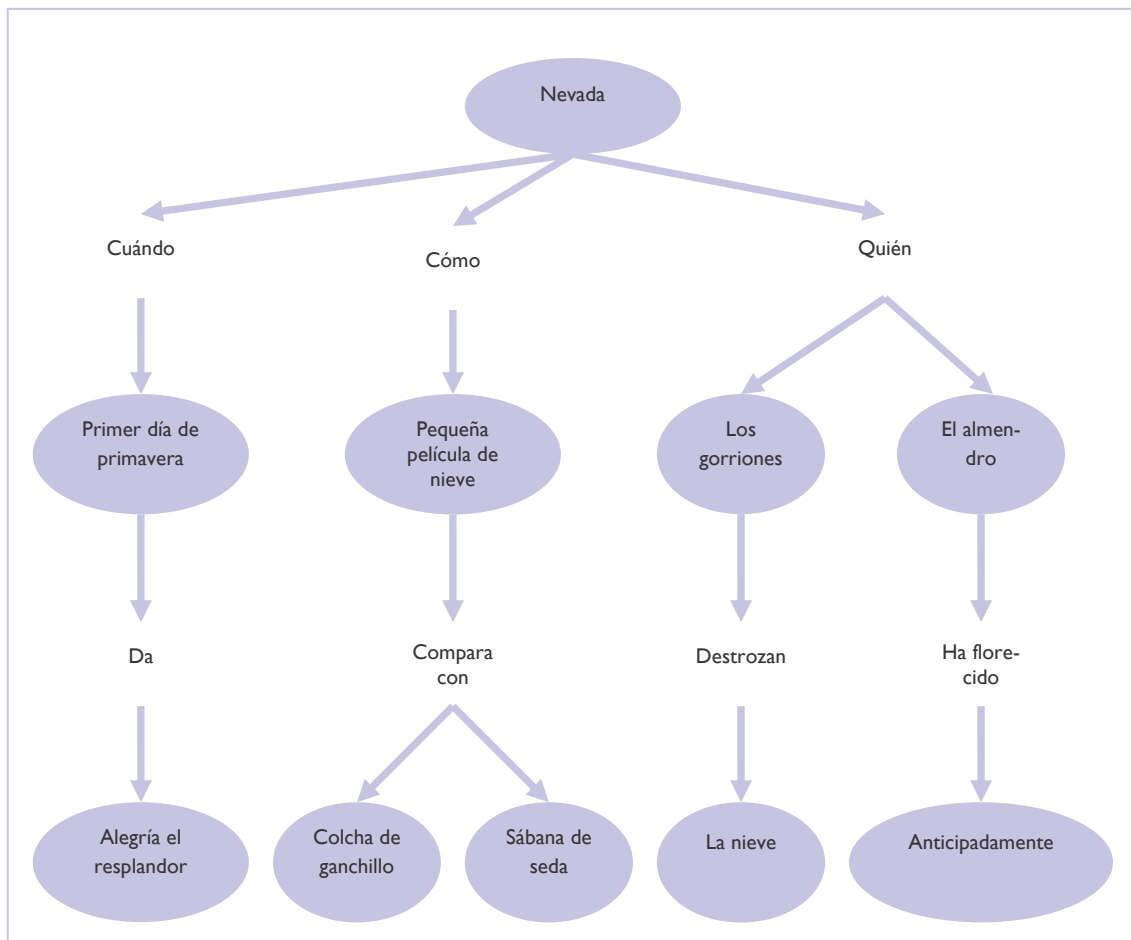
Problema	Dificultades	Solución (explícita o implícita)
Pérdida del valor de la naturaleza e infravaloración de los campesinos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crecimiento de ciudades.</li> <li>-Inmigración a la ciudad.</li> <li>-Tierras sin cultivar y escaso valor de la tierra.</li> <li>-Olvido de la herencia de los antepasados.</li> <li>-Convertirse en hombre de ciudad.</li> </ul>	Implícita: Descubrir, igual que el padre, el placer y la satisfacción de la tierra.

### c) Técnica de los “mapas conceptuales”

Mediante esta técnica los alumnos desarrollan de forma importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y relaciones incluidos en el mismo. Véase el siguiente ejemplo en el que los alumnos elaborarían un mapa conceptual de un texto eminentemente descriptivo:

Una pequeña nevada, en este primer día de primavera. El paisaje no es, sin embargo, el que nos pintó Brueghel: de una tan espesa blancura, de tan gran silencio, con las esbeltas siluetas de los galgos. La nieve es sólo una pequeña película que permite adivinar lo que recubre: como si se hubiera extendido una gran colcha de ganchillo o un a sábana de seda muy fina, pero ¡qué alegría ese resplandor! Los gorriones se han puesto a escarbar en ella y la destrozarán, enseguida; por eso es más hermosa aún: porque dura lo que un relámpago o una sonrisa, lo que las flores del almendro que se han adelantado a nacer imprudentemente y no han contado con la escarcha.

*Los Tres Cuadernos Rojos, José Jiménez Lozano.  
Edit. Ámbito S.A., Pág. 97*



## d) Técnica de las “preguntas”

Esta técnica consiste en intentar descubrir las preguntas a las cuales pretende responder el texto. Conviene que el alumno sea sintético a la hora de buscar las preguntas; por eso, interesa indicarle que plantee de tres a cinco grandes preguntas que subyacen al texto. Véase un ejemplo:

“Hay un solo camino: encontrar las Grietas del Destino, en las profundidades de Orodruin, la Montaña de fuego, y arrojar allí el Anillos. Esto siempre que quieras destruirlo de veras, e impedir que caiga en manos enemigas.

-¡Quiero destruirlo de veras! –Exclamó Frodo-. O que lo destruyan. No estoy hecho para empresas peligrosas. Hubiese preferido no haberlo visto nunca. ¿Por qué vino a mí? ¿Por qué fui elegido?

-Preguntas a las que nadie puede responder –dijo Gandalf-. De lo que puedes estar seguro es de que no fue por ningún mérito que otros no tengan. Ni por poder ni por sabiduría, a lo menos. Pero has sido elegido y necesitarás de todos tus recursos: fuerza, ánimo, inteligencia.

-¡Tengo tan poco de esas cosas! Tú eres sabio y poderoso. ¿No quieres el Anillo?

-¡No, no! –exclamó Gandalf incorporándose-. Mi poder sería entonces demasiado grande y terrible. Y el Anillo adquiriría un poder todavía mayor y más mortal. –Los ojos de Gandalf relampaguearon y la cara se le iluminó como con un fuego interior. – ¡No me tientes! Pues no quiero convertirme en algo semejante al Señor Oscuro. Todo mi interés por el Anillo se apoya en la misericordia, misericordia por los débiles, y deseo de tener fuerzas y poder hacer el bien. ¡No me tientes! No me atrevo ni a tomarlo, ni siquiera para esconderlo y que nadie lo use. La tentación de recurrir al Anillo sería para mí demasiado fuerte. ¡Tal vez lo necesitara! Me acechan grandes peligros.

El Señor de los Anillos, La Comunidad del Anillo. Pág. 81  
J.R.R. Tolkien. Edit. Minotauro.

Preguntas:

- 1º ¿Cómo conseguir que el anillo no caiga en manos de los enemigos?
- 2º ¿Cómo conseguir destruir el anillo?
- 3º ¿Por qué no quiere Gandalf el anillo?

## e) Técnica de la “comparación”

Algunos textos son propicios para aplicar esta técnica que consiste en comparar dos situaciones que se plantean en la lectura. Véase este ejemplo:

Los habitantes de los países que baña el Mediterráneo sentimos la belleza con más intensidad que los países nórdicos, y ellos mismos lo reconocen así. Los del Norte aprecian más la riqueza, que se logra con el esfuerzo del pensamiento. Sus grandes museos lo guardan bien porque son ricos, les cuestan mucho dinero, porque de las obras que contienen se pagan cantidades fabulosas, que jamás cobraron sus autores, los cuales en general, llevaban una vida mísera. Estos autores eran todos del Mediterráneo: egipcios, griegos, italianos, españoles. Los nórdicos se sienten orgullosos de tales riquezas porque no tienen de la vida la visión plástica que nosotros comprendemos fácilmente y que vale más que todas las riquezas.

*El mediterráneo y los bárbaros del norte*, Pág. 60.  
Luis Racionero. Edit. Plaza y Janés.

Mediterráneos.	Nórdicos.
-Sienten más la belleza -Tienen grandes artistas -Tienen una gran visión plástica	-Aprecian más la riqueza -Tienen grandes museos, pero no artistas propios -Se sienten orgullosos de sus riquezas

## f) Técnica de la reorganización atendiendo a los escenarios

Esta técnica pretende relacionar los personajes, las acciones y los escenarios en donde se desarrollan las mismas. Es muy adecuada para trabajar textos expositivos que se desarrollan en distintos lugares y escenarios.

	Escenario nº 1	Escenario nº 2	Escenario nº 3	Escenario nº....
Personajes				
Acciones y sucesos				

Véase el siguiente ejemplo:

El tema de los sueños es uno de los preferidos de *Las mil y una noches*. Admirable es la historia de los dos que soñaron. Un habitante de El Cairo sueña que una voz le ordena en sueños que vaya a la ciudad de Isfaján, en Persia, donde lo aguarda un tesoro. Afronta el largo y peligroso viaje en Isfaján, agotado, se tiende en el patio de una mezquita a descansar. Sin saberlo, está entre ladrones. Los arrestan a todos y el cadí le pregunta por qué ha llegado hasta la ciudad. El egipcio se lo cuenta. El cadí se ríe hasta mostrar las muelas y le dice: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en El Cairo en cuyo fondo hay un jardín y en el jardín un reloj de sol y luego una fuente y una higuera y bajo la fuente está un tesoro. Jamás he dado el menos crédito a esa mentira. Que no te vuelva a ver por Isfaján. Toma esta moneda y vete." El otro se vuelve a El Cairo: ha reconocido en el sueño del cadí su propia casa. Cava bajo la fuente y encuentra el tesoro.

*Siete noches*. Pág. 70

Jorge Luis Borges. Edit. Fondo de Cultura Económica.

	El Cairo	Isfaján	El Cairo: casa del protagonista.
Personajes	El protagonista	Protagonista y el cadí	El protagonista
Acciones y sucesos	Sueña con un tesoro que está en Isfaján.	El cadí se ríe de los sueños del protagonista.	Cava bajo la fuente en su huerto, según el sueño del cadí y encuentra el tesoro.

## 4.5. Técnicas para la síntesis y la identificación de las ideas principales

Estas técnicas que se presentan en esta apartado se utilizan para trabajar la capacidad de síntesis y la sensibilidad hacia las ideas importantes. Al hacer una síntesis de un texto leído el alumno debe diferenciar lo anecdótico de lo esencial y, en muchos casos, tiene que elaborar enunciados más genéricos que los del texto leído.

### a) Técnica de la recapitulación progresiva

Consiste en segmentar la lectura en tres partes. Al final de la primera parte, el lector recapitula mentalmente y continúa con la segunda y vuelve a recapitular la primera y la segunda parte. Se inicia la tercera y al término de la misma se recapitula todo el texto. Suele ser útil contar con un magnetofón. En el siguiente texto se ha fragmentado de forma más o menos significativa en tres partes. Véase esta técnica en el siguiente ejemplo:



1-A partir de entonces, el descenso al submundo del neonazismo español era imparable para Tiger88, ya completamente integrado en la comunidad skinhead. Un complejo entramado de peñas futbolísticas, grupos de rock “patriótico”, asociaciones culturales, partidos políticos, bandas camorristas y colectivos racistas, interrelacionados entre sí como las piezas de un enorme puzzle. Como un perfecto mecanismo de relojería, cuyo tic-tac avanza inexorablemente hacia un destino incierto. 2-Aunque todos mantienen una misma esperanza: recuperar el poder que Adolf Hitler ostentó en la Alemania de 1933.

Unos intentan alcanzar ese sueño extendiendo sus creencias y postulados a través de las letras de sus canciones; otros por medio de sus publicaciones clandestinas. Los hay que organizan conferencias revisionistas o que abogan por el racismo y la supremacía blanca en sus páginas web; mientras que otros prefieren recuperar la antigua religión ariana mediante siniestros rituales paganos. 3-Algunos mimetizan su ideología en programas electorales “nacional-democráticos”, intentando triunfar en democracia sin creer en ella, y los hay que prefieren llevar su “lucha” a las calles, manchando las paredes con pegatinas y pintadas, y el asfalto con la sangre de prostitutas, inmigrantes, judíos y homosexuales. Y yo viviría todas esas situaciones durante mi personal descenso a los fascismos.

*Diario de un Skin. Pág. 110.*

Antonio Salas. Edit. Temas de Hoy.

Véase una posible secuencia de síntesis progresivas:

- 1- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes.*
- 2- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes. Todos quieren recuperar el poder de Hitler, de diferentes formas según el grupo.*
- 3- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes. Todos quieren recuperar el poder de Hitler, de diferentes formas según el grupo. Unos intentan la participación política y otros la acción en las calles.*

## b) Técnica de la “poda y del resumen”

Una vez leído el texto detenidamente, se hace una segunda lectura tachando aquella información que no sea imprescindible para entender el argumento del texto. Una vez hecha la “poda”, el paso siguiente consiste en realizar un resumen reelaborando las oraciones escribiendo otras más genéricas. Véase el siguiente texto:

*Una vez más, la suerte nos favorece, pues al atardecer encontramos otra tienda ocupada por un matrimonio y sus cuatro hijos. Por más que ya sea demasiado pequeña para la familia, no obstante nos hacen sitio junto al fuego. Todo el día siguiente lo pasamos estudiando las costumbres de esos nómadas.*

**Los hombres pasan el invierno sin hacer realmente nada:** cortan correas, se hacen el calzado y se ocupan en pequeños trabajos domésticos. **Entre tanto, las mujeres recogen boñigas de yak, llevando a la espalda al hijo más pequeñín arropado en un abrigo. Cada noche se reúne el ganado y se ordeñan los animales. En invierno, los nómadas comen carne aderezada con grasa. La harina de cebada, alimento básico de los habitantes de las llanuras y de las poblaciones rurales, no se conoce entre los pastores de las altas mesetas del Changtang.**

**Estos nómadas, para subsistir tienen que utilizar hasta al máximo los escasos recursos que la naturaleza pone a su alcance. De todo sacan partido: para dormir se acuestan uno junto a otro y sobre pieles de cordero extendidas en el suelo y se quitan los vestidos y se los echan encima a guisa de manta para no desperdiciar el calor almacenado durante el día. Al amanecer, los primeros pasos son para avivar el fuego con un fuelle y calentar el té. El fuego del hogar es el centro de la vida familiar; no se apaga nunca y el humo sale por una abertura practicada en la techumbre de la tienda. Al igual que en las casas de los campesinos, un altarcillo ocupa el sitio de honor; en general, es un cajón en el que se expone un amuleto, una estatuilla de Buda y el retrato del Dalai Lama. La llama de la lámpara de manteca que arde ante las imágenes apenas resulta visible en este ambiente glacial y rarificado. En esta vida monótona, el único acontecimiento es la feria que se celebra cada año en Gyanyima, donde los pastores concentran sus rebaños, cambiando los corderos por alimentos, utensilios de cocina, agujas, hilo y joyas para sus esposas. El dinero no tiene curso en esta comarca extraviada y las transacciones se realizan exclusivamente por medio de trueques en especie.**

**Con pesar nos despedimos de la familia que nos ha dado asilo y para demostrar nuestro agradecimiento a esas buenas gentes, les regalamos hilo y una caja de pimienta.**

*Siete años en el Tibet. Pág.64*

Heinrich Harrer. Edit. Juventud.SA

Véase ahora el texto una vez “podado”:

Al atardecer encontramos otra tienda ocupada por un matrimonio y sus cuatro hijos. Nos hacen sitio junto al fuego. Todo el día siguiente lo pasamos estudiando las costumbres de esos nómadas.

Los hombres pasan el invierno sin hacer realmente nada. Las mujeres recogen boñigas de yak, llevando a la espalda al hijo más pequeñín. Cada noche se reúne el ganado y se ordeñan los animales. En invierno, los nómadas comen carne aderezada con grasa.

Estos nómadas, para subsistir tienen que utilizar hasta al máximo los escasos recursos que la naturaleza pone a su alcance. De todo sacan partido: para dormir se acuestan uno junto a otro y sobre pieles de cordero extendidas en el suelo y se quitan los vestidos y se los echan encima a guisa de manta para no desperdiciar el calor almacenado durante el día. Al amanecer, los primeros pasos son para avivar el fuego con un fuelle y calentar el té. El fuego del hogar es el centro de la vida familiar; no se apaga nunca y el humo sale por una abertura. Un altarcillo ocupa el sitio de honor. La llama de la lámpara de manteca que arde ante las imágenes apenas resulta visible. En esta vida monótona, el único acontecimiento es la feria que se celebra cada año en Gyanyima. El dinero no tiene curso en esta comarca extraviada.

Nos despedimos de la familia y para demostrar nuestro agradecimiento, les regalamos hilo y una caja de pimienta.

A partir de aquí puede iniciarse una segunda fase. Para ello, es preciso dar un paso más y pasar del nivel de la literalidad al nivel de la elaboración de frases nuevas de contenido más genérico. De esa forma se consigue un texto todavía más resumido. Véase el ejemplo:

Son invitados por un matrimonio a pasar al noche. Al día siguiente observan las costumbres de este pueblo. Los hombres no hacen nada en invierno y las mujeres recogen boñigas y cargan encima a los niños. Ordeñan a los animales y comen carne con grasa. Tienen que ingeniárselas para aprovechar los recursos escasos, incluido el calor de los cuerpos. El fuego es el centro del hogar y siempre está encendido. Tienen también un altarcillo. Lo único que rompe la monotonía es la feria. El dinero no vale, se hace trueque. Al final se despiden de la familia y les regalan hilo y pimienta.

### c) Técnica: “titular párrafos”

Consiste esta técnica en buscar la idea matriz de cada uno de los párrafos. Debe buscarse una idea que abarque el conjunto del contenido del párrafo. Prácticamente se puede hacer de distintas maneras: se puede escribir el título con lápiz de punta fina en el espacio en blanco entre párrafos, se puede escribir en un lateral a modo de “ladillo”; es posible, también, no escribir en el texto y apuntar en hoja aparte, etc. Sí que es importante constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo, o al menos, las más relevantes. Véase en el siguiente ejemplo:

#### Variación y selección natural

La selección natural sólo puede producirse si hay “variación”. La “variación” supone que los descendientes, si bien pueden tener muchos caracteres en común con sus padres, nunca son idénticos a ellos. Por ejemplo, puede tratarse de variaciones de tamaño, de color, de coordinación muscular y de otras características estructurales o de comportamiento. Los hijos nunca son exactamente iguales entre sí, salvo en los casos raros de gemelos idénticos. Hay un grado notorio de variación, tanto en las familias como en la población.

#### Variación a nivel molecular: los genes.

Hoy tenemos la ventaja sobre Darwin de que podemos comprender cómo se produce la variación a nivel molecular. Sabemos que las características con transmitidas de padres a hijos por unidades químicas a las que llamamos “genes”. Es su mayor parte, la variación es debida a una recombinación de los genes cuando se superponen las instrucciones genéticas de los progenitores.

#### La selección natural favorece a los más adaptados

La selección natural actúa sobre la variación, “favoreciendo” más a unos animales que a otros. Los animales sobreviven en el mundo haciéndose capaces de obtener la comida que necesitan, agua, abrigo adecuado, etcétera. También han de poder huir de sus depredadores y evitar otros peligros.

#### Sobreviven los más adaptados al entorno

Ésta es una regla que se aplica a todo el mundo vivo. Además, para dar descendientes, deben tener éxito en apareamiento, el nacimiento y cuidado de las crías. Es en este aspecto de la vida en el que opera el proceso de selección, puesto que los individuos producen más descendientes de los que llegan a sobrevivir. Algunos hijos tendrán mala suerte y serán víctimas de un depredador en una etapa temprana, pero, en conjunto, los que sobreviven lo consiguen porque están mejor adaptados a su entorno.

#### Los más adaptados dejan más descendencia.

A consecuencia de la variación, resulta que algunos individuos tienen posibilidades de ser más capaces que otros. Son éstos, los “mejor dotados”, los que sobreviven, los que prosperan y los que dejan más descendencia tras de sí.

*La formación de la humanidad. Pág. 29-30*

Richard E. Leakey. Edit. Orbis.S.A.

Nota: Se ha hecho una ligera adaptación del original, ya que de los dos párrafos se ha pasado a cinco en esta versión para ejemplificar mejor la técnica.

### c) Técnicas del “subrayado y del esquema”

Tal vez sean las técnicas más aplicadas en el mundo y sobre las que se han escrito más manuales y libros, además de ser objeto de múltiples cursillos y seminarios, no sólo a nivel académico sino también a nivel empresarial. Se podría decir que son unas técnicas universales. Por su eficacia probada y simplicidad formal ( no así en la práctica ), se incluyen aquí también como unas técnicas más que se pueden utilizar para aprender a leer comprensivamente. Se presentan como dos técnicas combinadas, aunque pueden utilizarse perfectamente de forma independiente. Véase el siguiente ejemplo:

Pasteur fue el primero en establecer una conexión definitiva entre los microorganismos y la enfermedad, creando así la moderna ciencia de la “bacteriología” o, para utilizar un término más generalizado, de la “microbiología”. Y ello tuvo lugar por la preocupación de Pasteur con algo que más bien parecía tratarse de un problema industrial que médico.

En la década de 1860, la industria francesa de la seda se estaba arruinando a causa de una epidemia entre los gusanos de seda. Pasteur, que ya salvara a los productores vitivinícolas de Francia, se encontró también enfrentado con aquel problema. Y de nuevo, haciendo inspirado uso del microscopio, como hiciera antes al estudiar del fermento, Pasteur descubrió microorganismos que infectaban a los gusanos de seda y a las hojas de morera que les servían de alimento.

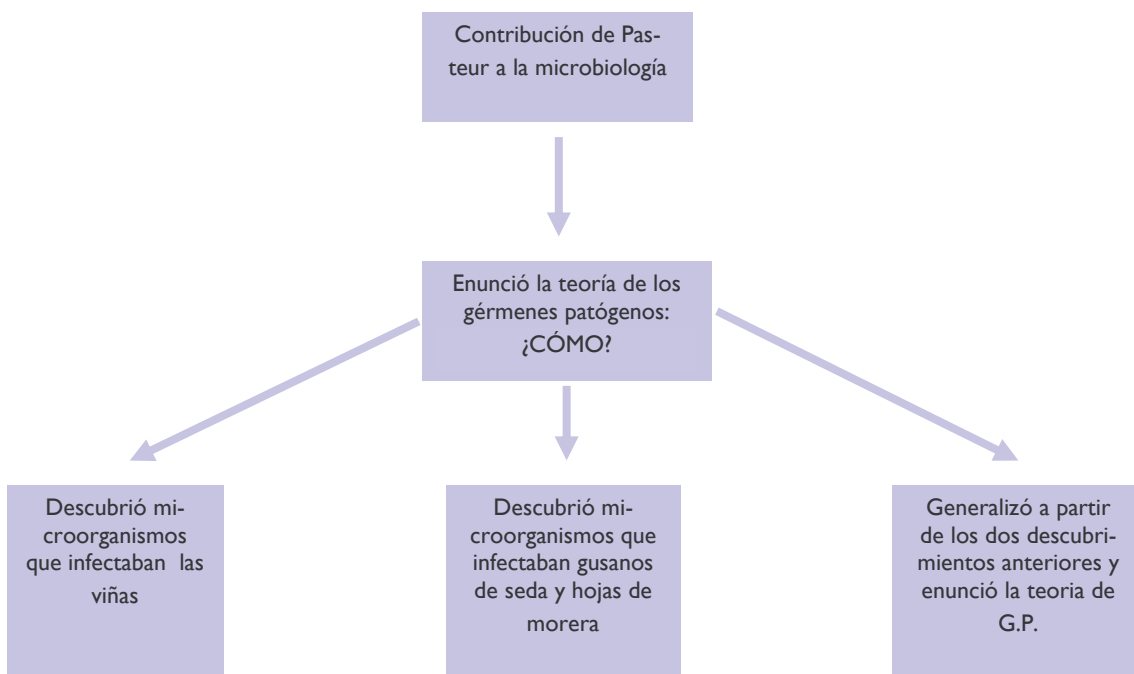
Recomendó la destrucción de todos los gusanos y hojas infectadas y empezar de nuevo con los gusanos y hojas libres de infección. Se puso en práctica aquella drástica medida con excelentes resultados.

Con tales investigaciones, Pasteur logró algo más que dar nuevo impulso a la sericultura: Generalizó sus conclusiones y enunció la “teoría de los gérmenes patógenos”, que constituyó, sin duda alguna, uno de los descubrimientos más grandes que jamás se hicieran (y esto, no por un médico, sino por un químico, como estos últimos se complacen en subrayar).

*Introducción a la ciencia II. Pág. 596  
Isaac Asimov. Edit. Orbis. S.A.*

Nota: Se ha hecho una ligera adaptación del original, ya que de los dos párrafos se ha pasado a cinco en esta versión para ejemplificar mejor la técnica.

Véase a continuación un posible esquema del texto anterior:



## 5. Bibliografía y notas

1. FREDERIKSEN, J.R.: "A componential theory of reading skills and their interactions". Sternberg, R.J. (ed). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 1, Hillsdale; N.J., Erlbaum, 1982.
2. GOUGH, P.B.: "One second of reading". En Kavanagh J.F., y Mattingly J.G. (eds.): *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1972.
3. REICHER G.M.: "Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material". *Journal of Experimental Psychology*, 1969, n° 8, pág. 275-280.
4. WHEELER, D.D.: "Processes in word recognition". *Cognitive Psychology*. 1970, n° 1, pág. 59-85.
5. SCHUBERTH, R.E. y EIMAS, P.D.: "Effects of context on the classification of words and nonwords". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1977, n° 3, pág. 27-36.
6. SMITH, F.: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. USA. 1971.
7. SMITH, F.: Op. cit. (trad. castellana) pág. 7.
8. SCHNEIDER, W. y SHIFFRIN, R.M.: "Controlled and automatic human information processing, I: Detection, search, and attention". *Psychological Review*, 1977, n° 84, pág. 1-66.
9. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1983.
10. WERLICH, E.: *Typologie der texte*, Heidelberg. Quelle y Meyer, 1975.
11. ADAMS: "Quel types de textes". *Le français dans le monde*, n° 92, 1985.
12. BREWER, W.F.: "Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology". In R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N.J. LEA. (1980).
13. PERFETTI, C.A.: "Capacidad de lectura", en *Las capacidades humanas*. Steinberg. Op. cit., pág. 81.
14. DE VEGA, M.: Op. cit., pág. 265.
15. ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H.: *Human Associative Memory*. Winston-Wiley, Sashinton y N. York, 1973.
16. COHEN, G.: Op. cit. pág. 53.
17. JOHNSTON, P.M.: Op. cit., pág. 71.
18. CHOMSKY, N.: *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
19. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1986, pág. 97.
20. MEYER, B.J.F.: *The organization of prose and its effects on memory*. The Hague. Mouton, 1975.
21. AUGUST, D.L.; FLAVELL, J.M. y CLIFT, R.: "Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes". *Infancia y aprendizaje* n. ° 31-32. Madrid, 1985.
22. COLLINS, A. y SMITH, E.: "Teaching the process of reading comprehension". Urbana. Universidad de Illinois. *Center for the study of Reading*. Sept., 1980. Inf. Tec. n° 182.
23. MORLES, A.: "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Puente, A. (Comp.) Edit. Pirámide. Madrid, 1991.
24. BRUCE, B.; RUBIN, A.; BOLT, B.; y NEWMAN, I.: "Estrategias for Controlling Hypothesis Formation in Reading". Univ. Urbana Illinois 1981. *Reading Education Report*. n ° 22.
25. WEISBERG, R.: "A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading". *Learning Disability Quarterly*, vol. 11-2, 1988.
26. ANDERSON, T.H.: "Study strategies and adjuncts aids". En Spiro, R. J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F.: *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J. LEA, 1980.
27. BIRD, M.: *Reading comprehension strategies: A direct teaching approach*. Tesis doctoral inédita, Univ. Toronto, 1980
28. HOWE, M.J.A.: "Learning and the acquisition of knowledge by students: some experimental investigations". En Howe, M.J.A. (ed.) *Adult learning: Psychological Research and applications*. Wiley, London, 1977.
29. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: "The development of strategies for studying texts". *Child Development*, n ° 49, 1978.
30. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 103.
31. COLLINS, A. y SMITH, E. E.: "Teaching the process of reading comprehension", en Detterman D. K. And R. J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. Jersey, Ablex, 1982.
32. DANSEREAU, D.F.: "Learning strategies research", en *Thinking and learning skills*, Segal E. J. y Glaser R. (eds.), vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1985.
33. RAPHAEL, T. E.; Mc KINNEY, J.: "An examination of fifth and eighth grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition". *Journal of Reading Behavior*, n ° 15, 1983.
34. LABERCANE, F. y BATTLE, J.: "Cognitive processing strategies, self-esteem, and reading comprehension of learning disabled students", B. C. *Journal of special education*, vol. 11, n ° 2, 1987.
35. COLLINS, A. y SMITH, E.E.: "Teaching the process of reading comprehension", en Detterman, D.K. Y Sternberg, R. J.: (Eds.) *How and how much can intelligencya be increased?* Norwood, N. J. Ablex, 1982.
36. ANDRÉ, M.E. y ANDERSON, T.H.: "The development and evaluation of a self-questioning study technique". *Reading Research Quarterly*, n ° 79, 1978.
37. CHODOS, L.B.; HOUDK, S. M. y RUSCH, R.R.: "Effect of student generated pre-questions and post statements on immediate and delayed recall of fourth grade social studies content", en Pearson P.D. y Hasen J. (eds.) *Reading: theory, research, and practice*, 26<sup>th</sup> Yearbook of the National Reading Conference, 1977.
38. FRASE, L.T. y SCHWARTZ, B.J.: "Effect of question production on prose recall", *Journal of Educational Research*, n ° 48, 1978.
39. SCHMELZER, R.V.: "The effect of college student constructed questions on the comprehension of a passage of expository prose". *Dissertation Abstracts International*, 36, 162 A, 1975.
40. WEINER, C.: *The effect of teacher training in questioning and student question generation on reading achievement*. Tesis doctoral inédita, Univ. of Oregon, 1977.
41. ROTHKOPF, E.Z.: "The concept of mathemagenic activities", *Review of Educational Research*, n ° 40, 1970.

42. BROWN, A.L. y DAY, J.D.: "Developmental trends in the use of summarization rules". Ponencia presentada en el Congreso de *American Educational Research Association*, Boston, 1980.
43. AXELROD, J.: "Getting the main idea is still the main idea", *Journal of Reading*, vol. 15, n° 5, 1975.
44. ARGANBRIGHT, E.: "Improving Reading comprehension". Ponencia presentada al *Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the international Reading Association*, Nebraska, oct. 1981.
45. MARIA, K.: "Developing disadvantaged children's background Knowledge interactively". *Reading Teacher*, vol. 42, n° 4, 1989.
46. MARIA, K. y MAC GINITIE, W.: "Learning from texts that refute the reader's prior Knowledge". *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 4, 1987.
47. BRANSFORD, J.D. y Mc CARREL, N.: "A sketch of a cognitive approach to comprehension. Some thoughts about understanding what it means to comprehend", en Weimer V. B. y Palermo D. S. (eds.), *Cognition and the symbolic processes*, Hillsdale, N. J.: LEA.
48. GRACIA MADRUGA, J.A. y LUQUE, J.: "Comprensión y aprendizaje de textos: la intervención sobre el texto". Ponencia presentada en el *V simposio sobre la lectura*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.
49. COOPER, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, MEC, Visor, Madrid, 1990.
50. NORMAN, D.A.: *El aprendizaje y la memoria*, pág. 68, Alianza, Madrid, 1985.
51. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, pág. 33.
52. GEVA, E.: "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo", *Infancia y aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
53. HOLLEY, C.D.; DANSEREAU, D.F.; Mc Donald, B. A.; GARLAD, J. C. y COLLINS, K.W.: "Influence of a reorganization strategy on performance with naturally occurring prose". Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, San Francisco, abril, 1979.
54. GORDON, C.J.; RENNIE, B.J.: "Restructuring content schemata: An Intervention Study". *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 3, 1987.
55. IDOL, L.; GROLL, V.J.; BOLT, B. y NEWMAN, I.: The effects of training in story mapping procedures on the reading comprehension of poor readers. *Center for the study of reading*, Urbana, Illinois, 1985, Inf. Éc, n° 352.
56. BROOKS, L.S. y DANSEREAU, D.F.: "Effects of schema training and text organization on expository processing", *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, n° 4, 1983.
57. AMBRUSTER, B.B.: *An investigation of the effectiveness of mapping text as a studying strategy for middle school children*. Tesis doctoral inédita, Univ. Illinois, 1979.
58. HOLLEY, C.D. et al: Op. cit.
59. GEVA, E.: Op. cit.
60. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
61. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
62. COHEN, G.: *Ibid*, pág. 54.
63. *Ibidem*.
64. ERLICH, M.F.: "Un estudio experimental de la relación entre comprensión y memorización de un texto", en Le Ny, J. F. Kintsch, W. (Eds.) *Language and comprehension*, Amsterdam, North Holland.
65. FOSTER, R.N. y GAVELEK, J.R.: "Development of intentional forgetting in normal and reading-delayed children". *Journal of Experimental Psychology*, n° 75, 1983.
66. EAMON, D.B.: "Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers". *Reading Research Quarterly*, n° 14, 1978-1979.
67. SMILEY, S. S.; OAKLEY, D. D.; WORTHEM, D.; CAMPIONE, J. C. y BROWN, A.L.: "Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation", *Journal of Educational Psychology*, n° 69, 1977.
68. WINOGRAD, P.N.: "Dificultades de estrategia en el resumen de textos". *Infancia y Aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
69. BRIGDE, C. A. et al.: "Topicalization and memory for main ideas in prose", *Journal of Reading Behavior*, vol. 16, n° 1, 1984.
70. BAUMANN, J.F.: "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas importantes", *Infancia y Aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
71. BRIMBLE, R.: "An interaction, question-response strategy: forms on the sentence in content reading", *Australian Journal of Reading*, vol. 9, n° 2, 1986.
72. MEMORY, D.M.: "Main idea prequestions as adjunct aids with good and low-average middle grade readers", *Journal of Reading Behavior*, vol. 15-2, 1983.
73. GRAVES, A.V.; LEVIN, J.R.: "Comparison of monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students", *Learning Disability Quarterly*, vol. 13, n° 3, 1989.
74. BAUMANN, J.F.: "A generic comprehension instructional strategy", *Reading wold*, n° 22, 1983.
75. GRAVES, Op.Cit.
76. AXELROD. Op. Cit.
77. BROWN Y DAY. Op. Cit.
78. AEBLI. H. Doce formas básicas de enseñar. Narcea. Madrid. 1988.
79. WINOGRAD. P.N. Op. Cit.
80. SCARDANALIA. N Y BEREITER. C: "Development strategies in text processing". En Mandl H., Stein. N. y Trabasso. T. (Ed) *Learning and comprehension of text*; Hilldale, N.J. Erlbaum, 1984.
81. MEYER. Op. Cit.
82. BROWN Y DAY. Op. Cit.
83. SÁNCHEZ, E. "Aprender a leer y leer para aprender Características del escolar con pobre capacidad de comprensión." *Infancia y Aprendizaje* n° 44. Madrid, 1988.
84. TAYLOR. B.M. Op. Cit.
85. BROWN Y OTROS. Op. Cit.
86. GILMARTIN, K.J.; NEWELL, A. y SIMON, H. A.: "Un programa que modela la memoria a corto plazo bajo control de estrategias", en *Estructura de la memoria humana*. Cofer C. N. (Comp.) Omega, Barcelona, 1979.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

## UNIDAD II.2: Mejora de la comprensión lectora

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Los factores que intervienen en la comprensión lectora son:
  - a. Factores internos.
  - b. Factores externos.
  - c. Factores tanto internos como externos.
  - d. No se puede hablar de factores que influyen.
  
- 2) La decodificación explica por sí misma la comprensión del texto.
  - a. Falso, porque no es necesario decodificar para comprender globalmente el texto.
  - b. Verdadero, porque sin decodificación no hay comprensión.
  - c. Falso, porque la decodificación explica parcialmente la comprensión.
  - d. Ninguna de las anteriores.
  
- 3) La decodificación implica procesos secuenciales:
  - a. Que van de las frases al texto.
  - b. Que van del reconocimiento de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas) hacia otras más complejas (palabras, frases, textos).
  - c. Que se inician en las palabras y luego identifican automáticamente las sílabas y fonemas.
  - d. Que no son conocidos en el estado actual de investigación psicolingüística.
  
- 4) Smith hizo la siguiente afirmación que revolucionó la forma de entender la lectura:
  - a. La información que el cerebro aporta a la comprensión lectora es más importante que la información proporcionada en forma impresa.
  - b. La lectura es la puerta del conocimiento y requiere que los docentes la tengan como una prioridad en la labor educativa.
  - c. La información que aporta la letra impresa es tan importante como la que aporta el lector.
  - d. No es posible leer si no se logra automatizar unos procesos lectores y no se adquiere un hábito lector mínimo.
  
- 5) La relación entre atención y comprensión lectora es la siguiente:
  - a. No hay relación directa, son dos procesos independientes.
  - b. La falta de atención explica todos los fallos de comprensión que se producen en los alumnos.
  - c. La comprensión lectora aumenta cuando disminuye la atención.
  - d. Cuanta más atención requieran los procesos de decodificación más dificultad tendrá el lector para captar el sentido y el significado del texto.
  
- 6) Según Van Dijk, los textos se pueden clasificar en:
  - a. Narrativos, argumentativos e instructivos.
  - b. Narrativos, argumentativos, científicos y otros.
  - c. Descriptivos, narrativos y expositivos.
  - d. Narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos.
  
- 7) Una proposición es lo mismo que una oración simple.
  - a. Falso, porque la proposición equivale a una oración compuesta.

- b. Verdadero, porque el término proposición se refiere al contenido de la oración simple.
  - c. Falso, porque en una oración simple puede haber más de una proposición.
  - d. No se sabe a ciencia cierta la diferencia.
- 8) La distinción Chomskyana entre estructuras superficiales y profundas:
- a. Es irrelevante para entender los procesos implicados en la comprensión lectora.
  - b. Es una distinción teórica que sirve para explicar el paso de la literalidad al sentido semántico en el proceso lector.
  - c. Ayuda a entender la comprensión, ya que captamos la estructura profunda y posteriormente la transformamos dando lugar a la estructura superficial.
  - d. No se ha demostrado empíricamente y, por lo tanto, no se puede aplicar a la comprensión de textos.
- 9) La memoria interviene en la comprensión lectora, por ello el lector:
- a. Debe memorizar todas y cada una de las palabras y frases para comprender el texto.
  - b. Debe desarrollar la memoria con procedimientos mnemotécnicos para luego leer más comprensivamente.
  - c. Debe leer textos muy cortos adaptados a su capacidad de memorizar.
  - d. Debe realizar síntesis al hilo de la lectura para no perder la coherencia global del texto.
- 10) Una estrategia lectora es:
- a. Una habilidad para comprender.
  - b. Un hábito lector.
  - c. Una serie de procedimientos mentales que el lector aplica flexiblemente.
  - d. Un método para aprender a leer eficazmente.
- 11) Las estrategias metacognitivas se refieren a:
- a. La toma de conciencia de la comprensión por parte del lector.
  - b. Las estrategias relacionadas con las tareas de aprendizaje.
  - c. Las estrategias de ensayo y error.
  - d. Las estrategias relacionadas con el conocimiento previo del lector.
- 12) Según Collins y Smith, cuando un lector se da cuenta de que no está comprendiendo la lectura, puede:
- a. Ignorar, releer o consultar una fuente externa, entre otras cosas.
  - b. Ignorar, interrumpir la lectura y darse cuenta del fracaso.
  - c. Releer y volver a releer hasta que lo entienda.
  - d. Consultar el diccionario.
- 13) Las estrategias de elaboración y reorganización de la información:
- a. Tienen por finalidad ayudar a sintetizar y resumir el contenido del texto.
  - b. No son adecuadas para niños y adolescentes con problemas de comprensión lectora.
  - c. Son estrategias sencillas que pueden ser aplicables con niños pequeños.
  - d. Ayudan al lector a pasar de la literalidad de las palabras al contenido semántico de carácter global.
- 14) Los lectores competentes:
- a. Utilizan la paráfrasis y el repaso.
  - b. Utilizan las mismas estrategias que los lectores poco competentes.
  - c. No se sabe por qué comprenden mejor que los no competentes.
  - d. Son aquellos que decodifican mejor.



- 15) Los mapas conceptuales:
- Siguen la estructura lineal del texto.
  - Se organizan jerárquicamente.
  - Se organizan lineal y jerárquicamente.
  - Son una representación no verbal sino pictórica del texto.
- 16) La discusión previa es una forma de sacar los conocimientos previos.
- Falso: los conocimientos previos son inconscientes para el sujeto lector.
  - Falso: la discusión únicamente sirve para motivar al lector.
  - Verdadero: la discusión dirigida saca a la luz los conocimientos relacionados con la lectura.
  - Ninguna de las anteriores.
- 17) El subrayado es una buena técnica para sacar las ideas importantes del texto.
- Verdadero: porque al prestar atención nos ayuda a distinguir la importancia de las ideas.
  - Es verdad parcialmente, porque hay casos en que las ideas importantes están explícitas en el texto, pero hay veces que deben elaborarse.
  - Falso. porque no sirve para nada.
  - No se sabe, no hay estudios serios sobre la cuestión.
- 18) El resumen de un texto:
- Es una actividad de expresión escrita que no está relacionada con la comprensión.
  - Es una actividad que requiere una buena comprensión del texto.
  - Es una actividad con poco poder formativo por su carácter rutinario.
  - Es aconsejable únicamente con alumnos desmotivados.
- 19) Scardanalia y Bereiter descubrieron que había dos tipos de estrategias para resumir un texto:
- Una consistía en ser muy sintética y la otra en ser más desarrollada.
  - Una consistía en referirse únicamente a la idea principal, mientras la otra se refería únicamente a los detalles.
  - Una consistía en destacar el tema principal acompañado de detalles y la otra en recoger el tema principal únicamente.
  - Una consistía en destacar el tema principal y un conjunto de detalles y la otra consistía en destacar el tema principal y un desarrollo jerárquico.
- 20) En consonancia con las investigaciones sobre comprensión de textos, se puede afirmar que:
- La comprensión lectora depende de factores genéticos y es muy difícil mejorarla.
  - la comprensión lectora se puede mejorar pero hay que ser realistas porque depende de muchos factores.
  - las investigaciones no aportan información relevante sobre si es posible mejorarla o no.
  - La comprensión lectora se puede enseñar y hacer expertos lectores a todos los alumnos.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

## UNIDAD II.2: La mejora de la comprensión lectora

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

① Conversar con un compañero sobre la lectura comprensiva para intentar deducir qué "modelo de lectura" tiene implícito dicho compañero y qué tipo de actividades de lectura se corresponden con dicho modelo.

Autoevalúese: ¿Qué técnicas de las descritas en esta unidad didáctica utiliza habitualmente cuando lee?

② Manejar varios manuales escolares de Lengua y Literatura de la E.S.O. y analizar las actividades que propone para trabajar la comprensión del texto.

- a. ¿Qué tipo de estrategias se trabajan?
- b. Añada algún tipo de actividad complementaria para desarrollar la comprensión lectora.

③ Realizar una evaluación de la lectura comprensiva de los grupos de alumnos a los que se imparte docencia basada en la técnica del subrayado y en la técnica de titular los párrafos.

- a. Haga usted mismo el ejercicio previamente.
- b. Clasifique las producciones de los alumnos en tres grupos:
  1. los que han comprendido bien la lectura (les llamaremos "lectores competentes"),
  2. los que la han comprendido regularmente y
  3. los que no han comprendido el texto (les llamaremos "lectores deficientes")
- c. Compare las producciones de los lectores competentes y de los lectores deficientes.

④ Seleccionar un texto narrativo y elegir aquellas técnicas que mejor se puedan aplicar al mismo.

- ⇒ Idem con un texto descriptivo.
- ⇒ Idem con un texto expositivo.

⑤ Diseñar un "taller de lectura comprensiva" para la E.S.O.

- a. Elija las estrategias que quiera enseñar.
- b. Elija las técnicas más adecuadas para trabajar las estrategias elegidas.
- c. Haga un cuadro de doble entrada con estrategias y técnicas.

☞ Más información sobre cómo diseñar actividades de comprensión lectora en el trabajo del autor publicado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf> (A. Sanz Moreno, *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*, 2003, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Blitz, Serie Amarilla).

⑥ Elegir las tres técnicas que, según la propia opinión, más ayudan a desarrollar la comprensión lectora.

- a. Aplíquelas con sus alumnos.
- b. Hable con ellos para que verbalicen en voz alta las dificultades y los procedimientos que utilizan para comprender el texto.
- c. Tome nota y piense una técnica nueva para remover esas dificultades.

⑦  Constituir un seminario de formación con varios compañeros para profundizar en la lectura comprensiva.

- a. Dedique las tres primeras sesiones a profundizar en los apartados teóricos de esta Unidad Didáctica.
- b. Dedique cinco sesiones a realizar personalmente las técnicas sobre textos elegidos por ustedes y discutan sobre las ventajas e inconvenientes de cada una (pueden adaptarlas y mejorarlas).
- c. Dedique diez sesiones a seleccionar textos y técnicas para aplicarlas a sus alumnos. Discuta con sus compañeros los problemas que han tenido.

## UNIDAD II.3:

### Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado \*

1. **Uso, variedad y educación lingüística: la lógica de la diversidad**
2. **Algunas cuestiones para iniciar la reflexión**
3. **Un modelo teórico-didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral y escrita**
4. **Algunos principios y objetivos para la educación lingüístico-literaria**
  - 4.1. Principios básicos de procedimiento
  - 4.2. Objetivos
5. **Estrategias metodológicas y actividades para dar cabida a la diversidad**
6. **A modo de conclusión**
7. **Materiales complementarios**
8. **Bibliografía**

\* M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado es profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado

## I. Uso, variedad y educación lingüística: la lógica de la diversidad

Sin duda, el concepto de *atención a la diversidad* es uno de los más polémicos del sistema educativo actual y más aún en Secundaria. Y lo es porque, reducido a su sentido más simple —el que la entiende como una atención personalizada a cada uno de los alumnos por parte de un profesor que puede tener a más de cien a su cargo—, se transforma en una cuestión de “cantidad”, de volumen de trabajo. Necesitamos, pues, otro sentido para el sintagma que nos ayude a darnos cuenta de que éste incluye un conjunto de prácticas perfectamente factibles y que, en realidad, no son nuevas. Se trata más bien, nos parece, de una cuestión de perspectiva, y la que nosotros proponemos es la que nos proporciona el ámbito de la educación lingüística y literaria.

En primer lugar, la diversidad no es, en modo alguno, un concepto novedoso. Hay todo un discurso social configurado sobre el tema, que presenta muchas contradicciones que hay que analizar para evitar incoherencias: la lógica de la diversidad estriba en que las personas somos diversas y así nos gusta que se nos reconozca; en contextos sociales y personales nos molesta que nos homogeneicen, nos gusta ser distintos y especiales, únicos incluso. Sin embargo, en la escuela opera en una dinámica que rebate radicalmente este hecho tan arraigado en nuestras creencias y sentimientos personales, y pretendemos que allí todos —los alumnos— son iguales y que eso hasta garantiza la justicia en la evaluación. No es cierto, no lo ha sido nunca, y por eso podemos afirmar que el tratamiento de la diversidad se ha dado siempre en la institución escolar y, especialmente, en las aulas de lengua y literatura, con lo que llegamos al segundo argumento que queremos aportar.

Las lenguas son diversas y también esa variedad se erige en señal de identidad colectiva. Pero, además, cada usuario posee un caudal comunicativo que forma parte de su persona, tanto como su compleción física o sus rasgos de carácter. Cada uno de los alumnos y alumnas que se sientan diariamente en las aulas de lengua de los institutos llegan a ellas con unos usos que se parecen en muchos rasgos —pobreza de vocabulario; abuso de clichés, jerga y vulgarismos; frases inacabadas; errores de coherencia, cohesión y adecuación, etc.—, pero que también difieren según su nivel sociocultural de procedencia, su experiencia escolar anterior, sus hábitos de ocio, sus gustos, etc. Cada uno de ellos parte con un bagaje que se ve modificado por la experiencia educativa, porque la lengua evoluciona con nosotros; por lo tanto, si la variedad es y ha sido siempre consustancial al uso, no puede quedar fuera de las aulas.

Desde esta perspectiva, la educación lingüística y literaria se nos presenta, pues, como una tarea sumamente compleja que nosotros queremos mostrar más que como un problema, como un reto: el de lograr el máximo desarrollo posible de las capacidades comunicativas —y, por lo tanto, lingüísticas, sociales, culturales, literarias, etc.— de las personas, con el fin de proporcionarles los medios para regular su conducta y la de los demás, para relacionarse con el medio, para acceder al conocimiento y para (en el caso de que esto fuera posible) poder entender el mundo y a sí mismas. De esta concepción se desprende que enseñar lengua y literatura desde esta perspectiva integral y humanística en que pretendemos situarnos va más allá de una mera transmisión de contenidos, por muy amplios y útiles que éstos sean, pues proporcionar a alguien los medios y las ocasiones para mejorar su dominio del lenguaje y para favorecer su disfrute de la literatura es abrirle puertas al mundo, ampliar su pensamiento, enriquecer su conocimiento, facilitar su inculturación y, por lo tanto, mejorar su vida.

Si queda asentado, entonces, que el aprendizaje de la lengua debe satisfacer unas necesidades de tipo social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de la multitud de aspectos que intervienen en la comunicación a través del lenguaje, habremos de pensar en la educación lingüística desde una “perspectiva implicada” en el sentido que le da Lomas (2002: 22) cuando afirma que ésta debe contribuir no sólo a lograr en

los alumnos y en las alumnas el mayor grado de competencia comunicativa sino el aprendizaje de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos que son, a la postre, prejuicios sobre las personas que utilizan las lenguas. De modo que hay que apostar por “una educación lingüística implicada con la emancipación lingüística de los alumnos, con el afán ético y democrático de convertir el lenguaje y las lenguas en herramientas de comunicación y de convivencia y con una alfabetización crítica orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura cabal e inteligente de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir”.

Esta multitud de dimensiones convierte la tarea de los docentes en un reto apasionante aunque no exento de dificultades hasta el punto de que trabajar para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos conlleva un plus de actitud de responsabilidad y rigor: responsabilidad de conducir a cada uno de los niños y niñas al nivel máximo de desarrollo social y personal que sus capacidades le permitan, y rigor para hacerlo de forma sistemática, programada científicamente y desde una formación sólida de verdadero especialista que ayude a superar el desánimo y las dificultades y que, paulatinamente, vaya cambiando las percepciones sociales sobre el profesorado y, de paso, mejorando su propia valoración profesional.

En este marco, resulta imprescindible el recurso a la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ciencia cuyo cometido esencial consiste, precisamente, en establecer tanto las bases teóricas como las estrategias de actuación que hagan posible la educación lingüístico-literaria desde criterios e intervenciones bien cimentadas. Así, y para iniciar el camino, en estas páginas nos vamos a ocupar de algunos aspectos básicos y previos a la intervención en el aula.

Por una parte, de ofrecer unas pautas para la reflexión que, a nuestro juicio, debería hacerse en el seno de equipos de trabajo más que de forma individual porque, como decía hace ya muchos años Lázaro Carreter, todo el que usa la lengua para enseñar es, en alguna medida, profesor de lengua, y porque, como es una falacia pensar que los alumnos sólo aprenden lengua en clase de lengua, igualmente lo es asumir la responsabilidad en solitario, por más que los colegas de otras áreas así nos lo manifiesten una y otra vez.

Por otra parte, de presentar un modelo teórico que actúe como eje vertebrador tanto para el diseño como para la puesta en práctica de una educación lingüística que busca llevar a los alumnos a su éxito académico, social y personal por medio de un manejo solvente de la lengua en la multitud de situaciones que requiere la vida actual.

Por fin, de establecer unos principios y objetivos generales que, asumidos por todo el profesorado, sirvan de punto de referencia constante para programar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como algunas consideraciones sobre las actividades de aula.

## 2. Algunas cuestiones para iniciar la reflexión

La decisión de aceptar el reto de atender a la diversidad de intereses, motivaciones, ritmos, etc. en el aprendizaje de los alumnos requiere interiorizar la tarea, y para ello proponemos intentar dar respuesta, mediante la reflexión y el debate, y partiendo de la experiencia de cada uno, a cuestiones como las siguientes:

- Qué tipos de diversidad solemos encontrarnos en nuestro centro y en nuestras aulas.
- Cómo concebimos la atención a la diversidad: como problema técnico, como problema de eficacia, como problema ético,...
- Qué condiciones y requisitos se necesitan en el aula y en el centro para poder abordar el tratamiento de la diversidad.
- Revisar nuestras prácticas habituales para ver si en ellas podemos dar cabida a algún tipo de tratamiento diferenciado.
- Analizar el currículum del área para extraer lo verdaderamente básico.
- Conocer y analizar las propuestas de atención a la diversidad del actual sistema educativo para ver sus posibilidades de llevarlo a la práctica.
- Conocer y analizar propuestas de otros centros para ver su posible utilización.

Una vez hemos llegado a este punto, necesitamos empezar a dar respuestas y, en el caso del área de Lengua y Literatura, lo primero que necesitamos es contar con un marco que nos sirva de referencia para



saber de qué estamos hablando cuando decimos que un alumno avanza —o no— en su dominio lingüístico y para determinar con la mayor exactitud posible dónde están sus dificultades. Lógicamente, esta referencia no puede ser el grado de asimilación de los contenidos al uso, sino un modelo de competencia discursiva cuyo esbozo ofrecemos a continuación.

### 3. Un modelo teórico-didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral y escrita

La cuestión a la que debe dar respuesta cualquier profesional que se proponga desarrollar la competencia lingüística y literaria de los y las escolares es la que tiene que ver con lo que supone usar una lengua, o dicho con otras palabras, la que se plantea lo que tiene que saber (o, de hecho, sabe) una persona para usar el lenguaje y para disfrutar de la literatura. Para ello, el aspecto que debe ser examinado en primer lugar es el de la fundamentación epistemológica de la competencia discursiva o comunicativa de los alumnos y las alumnas.

No es tarea fácil encontrar un modelo de descripción que se ajuste sin fisuras a la totalidad de los fines de la misma. Por otra parte, no es esto lo importante, e incluso sería arriesgado intentar una explotación pedagógica lineal de una teoría concreta, ya que no es tarea ni preocupación del lingüista plantearse las posibilidades de aplicación a la enseñanza de sus elaboraciones. La actitud más realista consiste en buscar un modelo bien asentado en lo teórico, con posibilidades reales de aplicación/transposición, que los docentes deben convertir en propuestas para el aula. Pensamos que, grosso modo, el modelo que más se ajusta a estas características es el de Eugenio Coseriu (1987 y 1992), quien, desde el punto de vista didáctico, defiende además la imposibilidad de separar la lengua de la literatura, en tanto la segunda no es más que la plena potencialidad de las virtualidades de la primera.

Para Coseriu, los saberes que aplicamos los hablantes cuando usamos una lengua son de tres tipos.

1. El saber elocutivo se aplica a los principios generales del pensamiento y sus características más relevantes consisten en que nos permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente, nos permite interpretar lo dicho, así como dar sentido a un contrasentido cuando éste es intencionado. Pero el saber elocutivo también se refiere a nuestro conocimiento sobre las cosas. Éste impone restricciones y tiene formas diferentes de manifestarse. Así, nos permite aceptar lo dicho como congruente o rechazarlo como incongruente, hace posible que no hagamos explícito lo que se presupone y que interpretemos lo incongruente de forma congruente. Para Coseriu no es el contexto, sino el conocimiento que tenemos de las cosas, el que determina la interpretación última que hacemos de un enunciado, ese conocimiento nos permite evaluar qué tiene más sentido en un contexto determinado.

2. El saber lingüístico que corresponde al plano de la lengua particular es el *saber idiomático*, que abarca las reglas propias de un idioma que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Los juicios en que se manifiestan son los de correcto o incorrecto.

3. El tercer plano de la competencia lingüística se asienta en el hecho de que la actividad cultural del hablar la realizan siempre hablantes individuales en situaciones particulares: estamos ante el plano individual. El saber que se aplica a cómo se habla en determinadas situaciones es el saber expresivo. Éste se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo y consiste en saber aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo. El hablar individual, es decir, el hablar en tanto en cuanto produce textos, siempre está determinado por cuatro factores: el hablante, el destinatario, el objeto y la situación, y los juicios que se refieren a él son los de adecuación o inadecuación.

A este núcleo central, hemos de añadir algunas aportaciones más de distintas ciencias para llegar a configurar un modelo de competencia discursiva más útil para la enseñanza (M<sup>a</sup> P. Núñez, 2002). Forzosamente hemos de recurrir a otras teorías que —en coherencia con el planteamiento general— centran su atención en el discurso, en el proceso de enunciación, en el funcionamiento interpersonal y social de los signos y en la actividad del receptor como constructor de significados. Hemos tomado, pues, aspectos de la Lingüística del Texto (Halliday y Hassan, 1976; Van Dijk, 1989); de la Pragmática (Leech, 1983; Haverkate, 1994); de la Etnografía Lingüística y de la Antropología de la Comunicación (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986), etc.

Con estos presupuestos teóricos –y algunos más que iremos viendo– hemos elaborado una relación inicial en la que se definen las distintas categorías y subcategorías que proponemos como componentes de la competencia discursiva. Tras esta definición, y como parte de su transposición didáctica, aparece también el desarrollo de las mismas en forma de objetivos-criterios de evaluación.

**A. La coherencia.** Para Coseriu la coherencia (o incoherencia) de un texto ha de ser observada en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo. La lógica del discurso se entiende como un hablar congruente con los principios generales del pensamiento y, por tanto, común a todas las lenguas del mundo; es decir, como un saber cuyo dominio permite: a) aceptar algo como coherente, y expresarlo como tal, o rechazarlo como incoherente; b) interpretar lo dicho a la luz de la desviación voluntaria del hablante respecto a las leyes del pensar; y, c) interpretar con sentido el contrasentido intencionado. La construcción del discurso se contempla como un saber común a todas las lenguas que se basa en el saber general sobre las cosas, en virtud del cual hay formas diferentes de manifestarse. Este saber nos permite: a) aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente con el conocimiento general de las cosas, es decir, tal como son normalmente; b) no decir lo que, por conocimiento de las cosas, ya se sabe o se sobreentiende; y, c) permite interpretar lo ostensiblemente incongruente, sobre todo en el caso de identificación de personas y cosas.

Otros autores la consideran como una propiedad textual que tiene que ver con diversos factores. Desde el punto de vista didáctico, y pasando por encima de esta falta de unanimidad, podemos acordar con Salvador Gutiérrez (1997: 47) que un texto es coherente “*cuando sus partes presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo completo y cerrado*”.

Según las edades y el grado de necesidades educativas especiales, este aspecto debe ser trabajado con especial intensidad, sobre todo en las patologías que suponen una afectación mental, pues contribuye al –y se construye trabajando sobre– el conocimiento de cómo funcionan el mundo y el pensamiento, ayuda a distinguir lo real de lo inventado, en suma, a comprender mejor el entorno y a expresarlo de forma coherente. Así, tratando de conjugar las distintas perspectivas examinadas, algunos de los objetivos que pueden plantearse para estos alumnos en relación con esta categoría son:

#### 1. Lógica del discurso

- Construir textos congruentes que respondan a los principios lógicos del pensamiento.
- Interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes.
- Pensar y planificar antes de expresarse.
- Detectar incongruencias en el discurso propio y en el de los demás.
- Exponer las ideas clara y comprensiblemente, de forma completa, progresiva y ordenada.
- Establecer coordenadas espaciales y temporales en el discurso.
- Usar ejemplos para hacerse entender mejor.
- Desarrollar las ideas de forma completa y evitar las inacabadas.

#### 2. Construcción del discurso

- Evitar y detectar incongruencias en relación con el conocimiento de la realidad.
- Distinguir fantasía, realidad y deseos e indicarlo.
- Exponer la información con sencillez y fluidez.
- Evitar repeticiones, lo muy sabido y los detalles superfluos.
- Procurar no mezclar temas ni perder el hilo del discurso.
- Evitar las repeticiones de ideas, salvo para insistir en lo que se considera fundamental.
- Interpretar con sentido contrasentidos intencionados (ironía, sarcasmo, humor...).

**B. La corrección.** En la teoría de Coseriu se relaciona con el saber idiomático, mientras que Cassany, Luna y Sanz (1994) la identifican con la gramática, pues es la propiedad textual que regula la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto.

Cuando se trabaja con alumnado con dificultades, sobre todo con deficientes psíquicos o con inmigrantes, la corrección fonético-fonológica debe ser una meta irrenunciable y preferente, pues los defectos en la fonación y en la articulación repercuten sobremanera en la imagen que proyectan ante los demás como deficientes, como “distintos”, e incluso pueden dificultarles la comunicación con personas que no sean de su entorno inmediato, limitando evidentemente sus posibilidades de socialización y su autonomía. Sin embargo, la

corrección gramatical y la léxico-semántica pueden subordinarse a aspectos más pragmáticos y culturales de la competencia discursiva, es decir, no serían tan prioritarios.

Entre los objetivos que incluyen estas subcategorías podemos destacar éstos:

**3. Corrección fonético-fonológica**

- Vocalizar con claridad.
- Pronunciar con corrección.
- Regular la intensidad de la voz.
- Regular la velocidad de la elocución.
- Poseer fluidez.
- Acompañar la expresión oral con gestos adecuados, sincrónicos, medidos.

**4. Corrección gramatical**

- Construir períodos progresivamente más complejos según las posibilidades de cada cual.
- Marcar relaciones entre elementos lingüísticos mediante los nexos apropiados.
- Utilizar correctamente las formas verbales.
- Evitar errores de concordancia.

**5. Corrección léxico-semántica**

- Manejar un léxico progresivamente más amplio y preciso.
- Usar sinónimos para expresarse con más claridad.
- Evitar el abuso de clichés, frases hechas y muletillas.
- Evitar vulgarismos e incorrecciones.

**C. La adecuación.** Esta propiedad de los textos consiste, para Cassany, Luna y Sanz (1994), en saber escoger entre todas las posibilidades que ofrece la lengua, la más apropiada a cada situación de comunicación; es la propiedad que se relaciona con el dominio de la diversidad lingüística. Coseriu la sitúa en el plano del discurso y considera también, además de la situación, el objeto del discurso y el interlocutor. Algunos de los objetivos que se relacionan con la adecuación, y que resultan básicos para moverse en diferentes contextos sociales sabiendo ajustar el registro, el tema y el tono, son los que siguen:

**6. Adecuación al objeto del discurso**

- Tener en cuenta la finalidad de la comunicación.
- Atenerse al tema.
- Utilizar el registro apropiado, en la medida de lo posible.

**7. Adecuación a la situación**

- Tener en cuenta el contexto de comunicación.
- Adecuar el tema a la situación.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que exige la situación.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige la situación.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

**8. Adecuación al interlocutor**

- Adecuar el tema a la capacidad e intereses del interlocutor.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que requiere el interlocutor.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige el interlocutor.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

**D. La cohesión.** No aparece en la teoría de Coseriu, pero sí en la obra de Halliday y Hassan (1976), que la definen como la propiedad que hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. La cohesión la constituyen, pues, los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en éste.

La relación que podemos hacer de los aspectos que incluye la cohesión es bastante exhaustiva por lo que, dados nuestros fines, la hemos simplificado considerando solamente dos subcategorías de mecanismos de cohesión, algunos de cuyos objetivos, también muy básicos, son los siguientes:

### 9. Relaciones semánticas

- Incluir en el propio discurso y detectar en el de los demás las relaciones semánticas más usuales (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
- Utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado de un texto (onomatopeyas, gestos, entonación expresiva, etc.).
- Ligar las partes del discurso.
- Introducir en un texto elementos deícticos exofóricos y endofóricos.

### 10. Uso de conectores

- Marcar en un texto las relaciones lógicas más usuales (temporales, causales, etc.) utilizando los conectores apropiados.

**E. La cooperación.** Los objetivos que podemos establecer en esta categoría, siguiendo a Grice (1975) y a Sperber y Wilson (1986) son:

### 11. Pertinencia

- Seleccionar la información pertinente y no decir cosas que no vienen al caso.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Saber cambiar de tema y señalarlo.
- Contestar las preguntas con respuestas razonadas.

### 12. Claridad

- Procurar que las intervenciones en la interacción sean claras.
- Exponer la información de forma breve y equilibrada, sin alargarse en exceso pero sin ser lacónico.
- Exponer la información de forma ordenada.
- Preocuparse por ser comprendido.
- Evitar repetir lo ya dicho.

**F. La cortesía.** La importancia de la cortesía como código que rige las interacciones sociales está fuera de toda duda, así como la importancia de su dominio por parte de los alumnos para favorecer su socialización. Objetivos relacionados con la cortesía son:

### 13. Cortesía

- Conocer y utilizar las normas sociales de cortesía más usuales y las fórmulas verbales que las expresan.
- Mostrar interés por los temas.
- Evitar la inhibición.
- Evitar prevalecer sobre los demás.
- Saber mostrar acuerdo o desacuerdo de forma correcta.
- Mirar al interlocutor o al auditorio.
- Escuchar sin interrumpir.

**G. Las actitudes.** Las actitudes —positivas, negativas o indiferentes— están en estrecha relación con la motivación y ésta, a su vez, con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que nos haya parecido importante incluirlas en nuestro modelo.

Juzgamos necesario observar las actitudes del alumnado ante los contenidos y actividades que se le proponen porque en ellas está la clave del interés que aquél pueda tener por el desarrollo de su competencia comunicativa. Hay más garantías de que el proceso educativo sea eficaz si observamos que su aplicación va acompañada de una participación activa por parte del alumnado y si logra despertar la preocupación por avanzar en el dominio de habilidades básicas que desarrollen la autonomía. Habrá que valorar como algo muy positivo el hecho de que estos alumnos y alumnas muestren interés por mejorar su forma de expresarse, por conseguir que los demás los comprendan sin dificultad, por conocer recursos que les permitan mejorar sus relaciones con los otros, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos. De este modo, algunos de los objetivos que se pueden proponer en relación con las actitudes son los que siguen:

- Participar activamente en las dinámicas de clase.
- Mostrar seguridad en las propias posibilidades.

- Interesarse por desarrollar las propias capacidades comunicativas.
- No dejarse vencer por las dificultades de comunicación o de uso del lenguaje.
- Preguntar dudas y pedir ayuda.
- Esforzarse por comprender a los demás.
- Mostrar interés por corregir errores y mejorar las capacidades comunicativas.
- Valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección.
- Colaborar con los compañeros en el desarrollo de tareas y en otros ámbitos de la vida académica.
- Aceptar críticas y correcciones.
- Mostrar interés por desarrollar la autonomía en la todos los ámbitos posibles.

Estamos ante un modelo global cuya utilidad principal es la de servir como marco para determinar con mayor concreción qué queremos conseguir cuando hablamos de forma genérica de que la educación lingüística y literaria persigue mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Como modelo global que es, ha de ser adaptado por los equipos profesionales a los contextos de los centros, las aulas y los alumnos y alumnas concretos con que se vaya a utilizar. En el caso de que éstos sean niños y niñas con necesidades educativas especiales, la adaptación deberá ser prácticamente individualizada como lo será, sin duda, la “necesidad especial” que presenten; no obstante, y salvando esta premisa, podemos afirmar que las categorías y subcategorías que habrán de ser antepuestas serán aquellas que más contribuyan a la integración en la vida escolar y en la vida social en general. Desde nuestro punto de vista, las actitudes que hemos seleccionado deberán ser reforzadas a cada momento y, a continuación, la corrección fonético-fonológica, la adecuación y la cortesía por su mayor “visibilidad”, seguidas de la cooperación y la coherencia, para terminar con la cohesión y las categorías restantes de la corrección. Se trata, en cualquier caso, de decisiones que habrá de tomar el equipo docente asesorado por el equipo de orientación.

#### 4. Algunos principios y objetivos para la educación lingüístico-literaria

Tomando como punto de partida el modelo de competencia discursiva, la elaboración de programas para la enseñanza de la lengua en alumnos y alumnas con necesidades especiales, o la reflexión sobre las pautas que se derivan para la misma del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, no pueden perder de vista una serie de hechos fundamentales que condicionan —o al menos deberían hacerlo— los procesos que luego se pongan en marcha en la práctica del aula.

En primer lugar, la concepción actual de las llamadas “Necesidades Educativas Especiales” en sentido amplio, como algo que todos tenemos en tanto aprendemos de formas distintas, a través de métodos y materiales distintos, por lo que lo que hay que buscar es el ajuste de la intervención a las características peculiares de cada sujeto.

Así, a la hora de determinar el punto de partida para establecer los objetivos básicos de la educación lingüística y literaria son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta y que, lógicamente, habrán de ser conocidos y asumidos por los docentes como retos y como principios de procedimiento que guíen su práctica. Es cierto, como ya hemos dicho, que en el caso de este alumnado es imposible establecer un perfil genérico, pues podemos afirmar con toda seguridad que cada uno de estos sujetos presenta unas peculiaridades absolutamente idiosincráticas —niveles de competencia y desarrollo variables en distintos aspectos, origen socioeconómico, actitud de la familia, etc.— de cuyo conocimiento exacto hay que partir para planificar la intervención. No obstante, también es cierto que el hecho de contar con unas líneas maestras de actuación puede facilitar enormemente el camino e iluminar la toma de decisiones sobre metodología, materiales o selección de actividades.

Para ello las programaciones deberán recoger de forma clara y explícita las opciones que se tomen como presupuestos de partida que funcionarán a modo de principios de procedimiento que guíen el diseño teórico y la ejecución práctica de la educación lingüística y literaria. Algunos de estos principios y objetivos pueden ser los que siguen a continuación (Rigault, 1973; Allen, 1975; Tost, 1991; González Nieto, 1994; Mendoza, López Valero y Martos, 1996; Lomas, 1999; Briz, 2003).

## 4.1. Principios básicos de procedimiento

Quizás lo primero que han de tener en cuenta los equipos docentes es que las aportaciones más recientes de las distintas ciencias literarias y del lenguaje han ampliado los objetivos de la educación lingüístico-literaria, que ha de contemplar el lenguaje, además de como objeto de aprendizaje, como instrumento de desarrollo intelectual, como construcción cultural, de conocimiento y como metalenguaje.

1) Así, de lo que se ha dado en llamar *lenguaje integrado*, uno de los movimientos de estudio y enseñanza del lenguaje que más ha influido en el diseño curricular de las áreas lingüísticas en nuestro país, extraemos algunas formulaciones que nos parecen interesantes para la elaboración de programas didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura (Goodman, 1995):

- a. La concepción del lenguaje como una actividad centrada en el significado que recomienda que las clases se estructuren en torno a tareas significativas para los alumnos.
- b. La creencia de que el lenguaje, tanto el oral como el escrito, se aprende mejor en los contextos de uso y en relación con las metas que generan esos contextos.
- c. La consideración integrada de las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar de forma que los diferentes aspectos del lenguaje queden conectados por los mismos significados.
- d. La afirmación de que el lenguaje se aprende a través de la práctica y de que ésta no es ajena al entorno social en que se produce.
- e. La importancia que se da, no sólo a aprender el lenguaje, sino también a aprender a través del lenguaje.
- f. La aceptación de que el aprendizaje del lenguaje supone la interacción y contraste de dos fuerzas, una centrípeta (social) y otra centrífuga (individual), que conforman el desarrollo lingüístico y entre las que hay que establecer un equilibrio.
- g. El convencimiento de que el alumno en las condiciones ambientales adecuadas puede adquirir por sí mismo las habilidades que necesita y de que, por tanto, la planificación del docente está influida por los intereses de los alumnos.

2) Esta manera de proceder coincide en gran medida con la inspiración constructivista que prima el papel del que aprende en tanto que arranca de sus experiencias y conocimientos previos y utiliza como incentivos sus necesidades en la vida real. En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, y en consonancia con esta opción, la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje será la adquisición y mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, y de todos los factores culturales, afectivos, estéticos, cognitivos, etc. a ellas asociados, incluida la experiencia literaria.

3) Trabajar dentro de los postulados de enfoques comunicativos y pragmáticos con la consiguiente reconceptualización de los fenómenos de la comunicación y de la lengua. Además de las aportaciones de ciencias como la Pragmática, la Antropología Lingüística, el Análisis del Discurso, la Semiótica o la Sociología del Lenguaje, la Lingüística Cognitiva y la Psicolingüística deberán adquirir un papel destacado para poder articular una programación lingüística y comunicativa que se adapte a las peculiaridades del desarrollo psicopedagógico y psicosocial de cada alumno y alumna.

El marco conceptual delimitado por las llamadas nuevas ciencias literarias y del lenguaje facilita el sentar las bases de una formación plena que conjugue el desarrollo de la identidad y la autonomía personales con el de los aspectos sociales y culturales de la comunicación. El lenguaje se ha de contemplar entonces como un repertorio de códigos cuya significación se construye y se renueva mediante estrategias de interacción, por lo cual ha de ser presentado ante todo como un entramado de signos verbales y no verbales (gestuales, icónicos, musicales, etc.) de todo tipo y en cualquier soporte que se complementan para ayudarnos a conseguir nuestro propósito. Se trata de una meta cuya consecución redundará en la inserción de los alumnos, en su evolución personal y en su éxito académico, de ahí que, además de ser una finalidad, deba convertirse también en un criterio didáctico que inspire los contenidos, las actividades y la evaluación de todas las áreas curriculares y, en especial, de las lingüísticas.

4) Contar con un modelo psicodidáctico de aprendizaje escolar que integre los distintos elementos interdependientes que se conjugan en cada periodo educativo y vital de los alumnos. Éstos son para Zabalza (1987) el medio socio-ambiental de procedencia de los niños y las niñas, las características individuales de los

mismos, el marco normativo de referencia y la acción educativa propiamente dicha, los cuales estructura en cuatro niveles (p. 22) que juzgamos claros y acertados:

- a. Nivel orético-expresivo: expresión de las necesidades y pulsiones del sujeto.
- b. Nivel sensorial-psicomotor: adquisición y desarrollo de las destrezas, estructuras y cualidades motoras y sensoriales.
- c. Nivel social-relacional: adquisición de los *patterns* relacionales, adaptativos y de manejo de y en el medio.
- d. Nivel intelectual-cognitivo: adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades cognitivas.

Tampoco podemos olvidar a este respecto la importancia de promover el desarrollo sin prisa pero sin pausa, pues constantemente se están configurando las estructuras de toda la dinámica del sujeto en torno a los ejes básicos del desarrollo que también tomamos de Zabalza (1987): la relación yo-yo, que dará origen al auto-concepto; la relación yo-tú, yo-otros que, además de la autoestima, fundamenta el desarrollo de las estrategias de relación social, y la relación yo-medio, con claras implicaciones en el desarrollo de lo cognitivo, del pensamiento, la abstracción, etc.

5) La fundamentación teórica en sus distintos aspectos deberá quedar explícita en la programación, que así concebida deja de ser una imposición administrativa para convertirse en un documento teórico-práctico esencialmente dinámico en el que el equipo docente recoge las habilidades y estructuras que pretende trabajar, así como las dificultades previsibles, y aplica las soluciones según las vaya exigiendo el desarrollo del diseño.

## 4.2. Objetivos

Cualquier programa didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua debe partir de una doble consideración. Por un lado, la de que ningún niño, y tampoco los niños y las niñas con necesidades educativas especiales por muy graves que sean sus carencias, llega a la escuela con las manos vacías, sino con un bagaje de conocimientos lingüísticos. Por otro, la de que la escuela puede intervenir sobre ese caudal comunicativo para mejorarlo y ampliarlo puesto que los conocimientos lingüísticos son socialmente construibles.

1) El lenguaje del niño potencia y condiciona los restantes aspectos de su desarrollo, con lo que no hace falta insistir en la importancia del tratamiento didáctico del mismo en el caso de este alumnado. La escuela ha de hacer posible que progresen en su uso del lenguaje y la comunicación hasta el punto de permitirles ir ascendiendo desde las interacciones sociales más habituales a las más formales y a los conocimientos que la escuela transmite.

2) La segunda de las metas que habrá de plantearse la enseñanza de la lengua y la literatura para con estos sujetos es la combinación de objetivos prioritariamente utilitarios e inmediatos con una dimensión humanística de la lengua y la literatura que incluya elementos encaminados a desarrollar en todos los alumnos y alumnas la comprensión y el respeto de la diferencia, valorándola como una riqueza, al tiempo que se les hace ver la importancia del apoyo mutuo para desarrollar las potencialidades de todos y cada uno.

3) Además de trabajar las actitudes del alumnado, las del profesorado también deberán modificarse, defendiendo constantemente la evidencia de que el aprendizaje lingüístico-literario debe ser compartido por profesores de todas las materias y que no es responsabilidad exclusiva de los especialistas.

4) El punto de partida de la intervención será siempre diagnosticar y definir claramente las necesidades verbales y comunicativas de este alumnado, considerando lo que ya sabe, lo que la sociedad demanda y lo que son capaces de lograr.

5) Esta perspectiva obligará a enfocar el grueso del trabajo hacia el desarrollo de las habilidades básicas comprensivas y expresivas.

6) Habrá que dar presencia prioritaria a la lengua oral por su valor social en la comunicación cotidiana y basar en ella el aprendizaje, si procede, de la lengua escrita, de forma que una y otra se trabajen en su especificidad y en su complementariedad.

7) El camino será sin duda proponer tipologías de actividades adaptadas a las diferentes capacidades y niveles de los alumnos y alumnas que incluyan los diferentes componentes lingüísticos y comunicativos (estratégicos, sociales, etc.) del lenguaje.

8) Y, por ende, proveerse de un conjunto completo de materiales didácticos, ejercicios, explicaciones, etc., en distintos formatos y soportes.

9) Las tecnologías de la información y la comunicación por sus posibilidades para superar barreras, y por las repercusiones que están teniendo en la configuración de nuestras sociedades, tanto en los usos lingüísticos como en el consumo de literatura, serán de obligada presencia en las aulas de educación especial.

10) Además de por medio de los recursos tecnológicos, la inserción de los alumnos con dificultades en el aula habrá de potenciarse mediante el trabajo en grupos de diversa configuración que permitan poner en práctica actitudes y estrategias comunicativas diversas.

11) Los escolares tienen ante sí un largo camino por recorrer en el uso del lenguaje según las múltiples situaciones comunicativas posibles. La escuela debe aspirar a convertirse en el contexto privilegiado donde el niño tenga la ocasión de llegar a dominar el lenguaje en la medida que sus capacidades lo permitan. Estas condiciones implican una opción por el respeto a su desarrollo, por una enseñanza personalizada y por una acción motivadora y liberadora. Para lograr esta aspiración (Sonsoles Fernández, 1987):

- i) el lenguaje ha de tratarse a partir del deseo y de la necesidad de comunicación;
- ii) la comunicación necesita la presencia del otro; y
- iii) la observación del desarrollo del lenguaje para favorecerlo se convierte en una necesidad.

A tal fin la escuela ha de proporcionar las siguientes condiciones:

- Vida y experiencias.
- Intercambios verbales a partir de esas experiencias.
- Escucha atenta.
- Adaptación a la evolución del niño.
- Ambiente liberador.
- Modelos lingüísticos correctos y expresivos.

12) La literatura es un bien cultural al que todos tenemos derecho, por lo que debe suministrar a estos alumnos y alumnas modelos de textos, estructuras, ritmos, etc., que estimulen su imaginación, los pongan en contacto con los personajes y los símbolos del imaginario colectivo, contribuyan al conocimiento de su entorno inmediato y del mundo, enriquezcan su experiencia personal y, en suma, les proporcionen una experiencia lúdica y estética. Los textos literarios no son meros instrumentos para el desarrollo lingüístico, sino productos artísticos que los alumnos pueden aprender a gozar si se les enseña a ello.

## 5. Estrategias metodológicas y actividades para dar cabida a la diversidad

Por concretar un paso más, algunas pautas metodológicas coherentes con lo que venimos exponiendo son las que siguen:

- 1) Seleccionar para toda el aula las estrategias metodológicas que, siendo útiles para todos los alumnos, favorezcan especialmente a los que tengan dificultades.
- 2) Plantear actividades que favorezcan la experiencia directa, la expresión, la comprensión y la reflexión.
- 3) Promover agrupamientos que faciliten las ayudas entre alumnos: trabajo por parejas, alumnos tutores, investigaciones grupales, etc.
- 4) Utilizar estrategias que recapitulen u orden los contenidos para repasarlos con todo el grupo: resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, audiovisuales, etc.
- 5) Organizar el tiempo de forma que confluyan diversas actividades dentro del aula de modo que permitan al profesor/a atender a grupos o a alumnos específicos.
- 6) Utilizar materiales diversos que puedan ser utilizados por todos y que permitan adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.



7) Buscar y elaborar materiales complementarios que puedan ser utilizados como refuerzo o ampliación: dossieres informativos, bibliotecas de aula, documentos audiovisuales e informáticos, etc.

De entre ellas, resaltaremos tres modelos organizativos y de enfoque que son, asimismo, los que mejor se ajustan a estos propósitos.

**a) El enfoque por tareas.** Una tarea en el sentido común de la palabra es un fragmento o unidad de trabajo que en el campo de la enseñanza de las lenguas, sobre todo de las lenguas extranjeras, ha recibido numerosas definiciones y que consta de seis componentes: Objetivos, Input o información de entrada, Actividades, Papel del Profesor, Papel del Estudiante y Contexto (Nunan, 1996). Estos seis componentes implican que las tareas son entidades orientadas hacia un objetivo, que requieren una fuente de información lingüística como punto de partida, que implican a profesor y estudiantes en una serie de actividades que les obligan a asumir diferentes papeles y que pueden desarrollarse en diferentes contextos dentro o fuera del aula.

Así, Zanón (1999: 45-48) recoge seis tipos de actividades que podríamos añadir a esta presentación del término tarea. Estas actividades representan lo que se puede hacer en el aula: i) actividades de relaciones personales; ii) actividades de decisiones y transacciones; iii) actividades de obtención de información; iv) actividades de proporcionar información; v) actividades de reacción personal, y vi) actividades de expresión personal.

Desde nuestra perspectiva, una tarea es la suma de actividades desarrolladas para producir algo a partir de un *input*. Estas actividades son los medios para alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la tarea debe ser un producto material de la vida real, aunque valen tanto el producto como el mismo proceso de ejecución. La realización del producto supone, por tanto, la consecución de los objetivos, que han de ser más de tipo procedimental. Las tareas no son incompatibles con las tradicionales actividades; al contrario, para que sean adecuadas para un mayor número de alumnos deben combinar ejercicios sobre técnicas o estructuras determinadas con actividades de comprensión y expresión que combinen, a la vez, la lengua oral y la lengua escrita.

En las tareas, las actividades de lengua, tanto oral como escrita, se conciben como integradoras en el sentido de que permiten abordar, durante su puesta en práctica, la enseñanza de procedimientos y actitudes, esto es: a lo largo del desarrollo de una tarea se practican una o varias habilidades comunicativas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones.

**b) El aprendizaje cooperativo.** El aprendizaje cooperativo cuadra perfectamente con el enfoque por tareas o proyectos de trabajo porque hay una presencia dominante de inputs y outputs lingüísticos. Se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y “roles”, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran. Además de para el aprendizaje lingüístico, es una metodología que desarrolla especialmente las destrezas cognitivas y las habilidades sociales, con lo cual se potencia el componente cultural que reivindicamos para la educación lingüística.

Para definir qué es el aprendizaje cooperativo podemos comenzar exponiendo claramente qué no es: trabajo espontáneo en grupo, sin más preparación por parte del profesor y de los estudiantes. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del estudiante. En todo caso, es trabajo en grupo cuidadosamente estructurado para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. Díaz-Aguado (2003: 108) resume en tres rasgos las “condiciones” para el aprendizaje cooperativo:

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

En suma, el aprendizaje cooperativo puede ser (Fathman y Kessler, 1993: 134) “una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos,

mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas”.

**c) El enfoque basado en contenidos.** La principal virtualidad de este enfoque es que propone rentabilizar didácticamente el hecho de que la educación es en sí misma una actividad lingüística y, por lo tanto, propone que los alumnos aprendan lengua trabajando los contenidos de cualquiera de las materias curriculares. Es decir, da forma a una vieja aspiración del profesorado de lengua y a una afirmación muy difundida a raíz de la LOGSE: la que sostiene que todos somos profesores de lengua.

El objetivo global de esta metodología es el de desarrollar, al mismo tiempo, lenguaje, cognición y contenidos, es decir, promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de las áreas curriculares.

Desde esta perspectiva, existen tres tipos de “Aprendizaje de Lenguas y Contenidos Integrados”: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

Por último, es importante también hacer algunas consideraciones sobre las actividades entendidas al modo tradicional, que también pueden utilizarse de manera que favorezcan la atención a la diversidad. La primera posibilidad pasa por algo tan sencillo como establecer una clasificación de las actividades disponibles para cada tema o unidad didácticas —sean éstas las propuestas por el libro de texto u otras complementarias extraídas de otras fuentes—. García Vidal y González Manjón (1993) ofrecen ésta:

• **De presentación-motivación.** Sirven para introducir al alumnado en el tema que se aborda. Se caracterizan:

- Son las primeras en la secuencia de enseñanza-aprendizaje.
- Suelen realizarse en grupo.
- Son comunes a todos los alumnos.
- El profesor tiene un papel determinante.

• **De evaluación de los conocimientos previos.** Sirven para proporcionar al profesor información sobre lo que saben los alumnos sobre un tema concreto. Se caracterizan por:

- Son imprescindibles para adecuar las siguientes actividades.
- Suelen realizarse en grupo medio.
- Son comunes a todos los alumnos.
- Pueden llevarse a cabo junto con las de presentación - motivación.

• **De desarrollo de los contenidos.** Permiten al alumno adquirir los nuevos aprendizajes de la unidad didáctica.

- Son imprescindibles para lograr los aprendizajes.
- Admiten diversos agrupamientos de alumnos.
- Son comunes a la mayoría de los alumnos.
- El papel determinante lo cumple el alumno.

• **De refuerzo.** Permiten a los alumnos con dificultades de aprendizaje alcanzar los mismos objetivos que el grupo. Se caracterizan por:

- Atienden a la diversidad.
- Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
- Tienen un “nivel de exigencia” menor.
- Suelen trabajarse en pequeños grupos o individualmente.

• **De ampliación.** Son las que permiten a los alumnos que superan fácilmente los objetivos planteados profundizar en los conocimientos de la unidad correspondiente. Se caracterizan por:

- Son imprescindibles para la atención a la diversidad.
- Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
- Plantean a los alumnos un mayor nivel de exigencia.
- Toman los contenidos ordinarios como puntos de partida.
- Suelen ser individuales o de pequeño grupo.

• **De síntesis y transferencia.** Son las que permiten a los alumnos recapitular, comparar, aplicar, etc., los aprendizajes. Se caracterizan por:

- Son comunes para todos los alumnos.
- Se centran en la aplicación de los contenidos trabajados.
- Suelen realizarse en grupo medio y ayudan a generalizar los aprendizajes en otros contextos.

Atendiendo a la naturaleza propia de cada actividad es interesante clasificarlas según otros criterios:

- **De conocimiento.** Destinadas sobre todo a la adquisición de contenidos conceptuales.
- **De comprensión.** Destinadas a la adquisición de conocimientos conceptuales, teorías y/o principios, pero insistiendo en la finalidad y las condiciones de aplicación de lo aprendido en la unidad didáctica.
- **De aplicación.** Destinadas a la adquisición de procedimientos o a convertir contenidos conceptuales en procedimientos.
- **De análisis.** Encaminadas al conocimiento en detalle de los contenidos.
- **De síntesis.** Pretenden integrar aspectos parciales previamente estudiados mediante procesos de análisis. Son complementarias de las anteriores.

Otros elementos que se pueden integrar en esta pauta para enriquecer las posibilidades son formularlas en lenguajes diversos, utilizando el componente icónico, explicando oralmente las instrucciones que se den por escrito aclarando las dudas de lenguaje y facilitando así la comprensión. Se puede, asimismo, proponer actividades de libre elección en distintos niveles de dificultad así como ofrecer más de una actividad para el mismo contenido, pero sin llegar a la exhaustividad que puede provocar cansancio.

Con la aplicación de estos criterios y la búsqueda de coherencia de los mismos tanto *hacia arriba*, en el ámbito de la programación, como *hacia abajo*, en la práctica de las aulas, estamos proponiendo en realidad un modo de concebir la educación lingüística y literaria y la profesión docente.

## 6. A modo de conclusión

Así pues, para cualquier etapa educativa podemos establecer un objetivo global para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura: conseguir que los alumnos aprendan a relacionarse con el medio entendido en sentido amplio, que aprendan a comunicarse. Este objetivo global podemos desglosarlo en una serie de objetivos más concretos necesarios para la consecución del primero (Domínguez, 1990):

- a. Aprender a pensar. Dada la vinculación entre lenguaje y pensamiento, hablar bien significa aprender a organizar el pensamiento.
- b. Aprender a expresarse venciendo la timidez y la inhibición, y mejorar la comprensión.
- c. Aprender a dialogar, es decir, a hablar y a escuchar.
- d. Aprender a convivir. El diálogo se ejercita en la convivencia y la convivencia se facilita a través del diálogo.
- e. Aprender a participar en la vida social del aula.
- f. Aprender a utilizar lengua para las diversas funciones que exige la vida escolar y la vida social.
- g. Aprender a gustar de la palabra como arte.

Conviene tener en cuenta —como señalan Gómez-Villalba y Rodríguez Iglesias (1998)— que los niños aprenden a hablar al tiempo que aprenden a pensar y a razonar y esto confiere una gran importancia a una interacción estimulante, rica afectivamente, generadora de placer, provocadora de actitudes de razonamiento, que les lleven por su propia experiencia al mundo de la significación, ya que el lenguaje humano no se aprende nunca por simple imitación, sino que debe ser conquistado y formado de nuevo. Los profesores han de ser

conscientes de este proceso e intervenir de forma planificada para lograr que culmine con éxito, sin limitarse a dejar que el lenguaje de los alumnos evolucione de forma natural, dinamizando y coordinando.

Para terminar, nos gustaría poner de manifiesto que no basta con afirmar que enseñar lengua es enseñar a usar la lengua: esa intención debe ser visible tanto en la elaboración de programas como en el trabajo en las aulas, teniendo, además, en cuenta que la lengua es al mismo tiempo instrumento de comunicación y objeto de enseñanza-aprendizaje, lo cual configura diferentes ámbitos en este panorama de la educación lingüística y literaria que hacen más difícil, pero también más apasionante, la tarea.

Ciertamente, la modificación del actual estado de cosas no es fácil y, en nuestra opinión, gran parte del protagonismo corresponde al profesorado que habrá de dotarse para ello de una formación sólida, congruente y funcional, adaptada a las nuevas necesidades, flexible para afrontar con éxito los cambios cada vez más rápidos de nuestras sociedades. Esta formación deberá abarcar múltiples aspectos históricos, psicopedagógicos, lingüísticos y literarios, culturales, etc., una vasta gama de conocimientos teórico-prácticos orientados a la configuración de la docencia como una actividad cualificada y profesionalizada.

## 7. Materiales complementarios

**En el CD que se adjunta a este manual, se encuentran disponibles los siguientes materiales complementarios a esta unidad:**

- Pruebas de lengua para ESO
- “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística”
- Programa de comprensión lectora

## 8. Bibliografía comentada y referencias

### Bibliografía comentada

- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.  
Se trata de un libro que, pese a que tiene ya diez años, sigue siendo muy válido porque se orienta más a la práctica que a la teoría de la enseñanza de la lengua. Sin que falte este tipo de referentes, se incluyen muchas propuestas de actividades. Por otra parte, la estructura del contenido lo hace muy manejable. El núcleo central lo constituyen cuatro capítulos dedicado cada uno de ellos a las cuatro grandes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). El estilo es dinámico y accesible.
- ❖ LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona: Paidós.  
Quizás el tratamiento de esta obra concede más espacio a la fundamentación teórica, pero siempre desde la perspectiva de la práctica. Las fuentes son muy actuales y novedosas, pues uno de los méritos del autor —y de sus colaboradores, Andrés Osoro y Amparo Tusón— ha sido la de difundir en nuestro país las ciencias del lenguaje de cuño más reciente, así como la perspectiva crítica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Los capítulos dedicados a los medios de comunicación y al lenguaje de la imagen son especialmente interesantes. Por otra parte, Carlos Lomas escribe muy bien y se lee con verdadero agrado.
- ❖ MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal  
Éste es el primer manual que se publicó en nuestro país sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la ciencia que tiene como objeto el estudio y la investigación sobre la multitud de factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. Quizás adolece de cierto desorden estructural, pero sigue siendo una referencia imprescindible.  
Más reciente es la referencia MENDOZA (coord.) (2003), pero el resultado es más desigual, a nuestro juicio.
- ❖ MENDOZA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.

Otro manual conjunto, con algunos trabajos muy buenos, por lo novedosos, como el de Widdowson o el de Anna Camps por citar algunos.

- ❖ NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.  
Se trata de un trabajo monográfico sobre las actividades y tareas para la clase de lengua, pero, además de actualizar mucho los referentes, ofrece muchas ideas y posibilidades.
- ❖ NÚÑEZ, M<sup>a</sup> P. (2002): “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”, en *Lenguaje y Textos*, 19: 161-199.  
La inclusión de este trabajo responde sólo al deseo de proporcionar la referencia en la que se desarrolla de forma más completa y detallada (con más explicaciones de las categorías y subcategorías y con más objetivos derivados de cada una) del modelo de competencia discursiva que se ofrece.

## Referencias bibliográficas

- ❖ ALLEN, J.P.B. (1975): “Gramática pedagógica”, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- ❖ BARTOLOMÉ, A.R., (2000): “Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela”, en *Textos* 24: 13-28.
- ❖ BRIZ, E. (2003): “El enfoque comunicativo”, en MENDOZA, A.(coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- ❖ CANALE, M.; SWAIN, M. (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos*, 17 y 18: 54-62 y 78-89.
- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ❖ COSERIU, E. (1987): “Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura”, en VV.AA. *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC.
- ❖ COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- ❖ DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ❖ DIJK, T. van (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- ❖ DOMÍNGUEZ, J. (1990): “Enseñanza y aprendizaje de la lengua hablada”, en SOLER, E. et alii (1990): *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: Rialp.
- ❖ FATHMAN, A. K., Y KESSLER, C. (1993): Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140.
- ❖ FERNÁNDEZ, S. (1987): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- ❖ GARCÍA VIDAL, J. Y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993): *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- ❖ GÓMEZ-VILLALBA, E.; RODRÍGUEZ IGLESIAS, B. (1998a): “Didáctica de la lengua”, en GALLEGO, J.L. (coord.): *Educación Infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ❖ GONZÁLEZ NIETO, L. (1994): “La formación lingüística del profesorado de lenguas”, en *Textos* 2: 69-75.
- ❖ GOODMAN, K. (1995): “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, en *Textos* 3: 77-91.
- ❖ GRICE, P. (1969): “Las intenciones y el significado del hablante”, en VALDÉS, L. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- ❖ GRICE, P. (1975): “Lógica y conversación”, en VALDÉS, L. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- ❖ GUTIÉRREZ, S. (1997): “Nuevos caminos en la lingüística. (Aspectos de la competencia comunicativa)”, en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J.E. (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- ❖ HALLIDAY, M.A.K; HASSAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- ❖ HAVELOCK, E. (1995): “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”, en OLSON, D.; TORRANCE, N. (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- ❖ LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- ❖ LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona: Paidós.
- ❖ LOMAS, C. (2002): “La educación lingüística en la escuela obligatoria, un reto para la comunicación y la convivencia entre personas”, en *Kikiriki* 64: 23-26.
- ❖ MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal
- ❖ NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.
- ❖ NÚÑEZ, M<sup>a</sup> P. (2002): “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”, en

*Lenguaje y Textos*, 19: 161-199.

- ❖ RIGAULT, A. (1973): “Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas”, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- ❖ TOST, M. (1991): “Planificar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, hoy, en nuestro país”, en SIGUÁN, M. (coord.): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- ❖ SPERBER, D.; WILSON, D. (1986): *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- ❖ ZABALZA, M. A. (1987): *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- ❖ ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

## UNIDAD II.3: Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según la autora, el concepto de *atención a la diversidad* debe entenderse como:
  - a. Un problema de cantidad generado por la atención personalizada a cada uno de los alumnos por parte del profesor.
  - b. Un concepto novedoso que no genera contradicciones ni polémicas.
  - c. Un conjunto de prácticas factibles que garantizan la homogeneización en la institución escolar.
  - d. Una cuestión de perspectiva desde la cual la educación lingüística y literaria se concibe como una tarea multidimensional.
  
- 2) El cometido esencial de la Didáctica de la Lengua y la Literatura consiste en:
  - a. Establecer las bases teóricas de la educación lingüística y literaria.
  - b. Establecer las estrategias de actuación que hagan posible la educación lingüística y literaria.
  - c. Lo expresado en a. y en b. desde criterios e intervenciones bien cimentadas.
  - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.
  
- 3) La determinación del avance y las dificultades del alumno en el dominio lingüístico debe tener como referencia:
  - a. El grado de asimilación de los contenidos de Lengua y Literatura.
  - b. Un modelo de descripción gramatical bien asentado en lo teórico y debidamente aplicado a la enseñanza.
  - c. Un modelo de competencia discursiva bien asentado en lo teórico y debidamente aplicado a la enseñanza.
  - d. Un modelo basado en la etnografía lingüística con posibilidades de aplicación didáctica.
  
- 4) Se proponen como categorías componentes de la competencia discursiva:
  - a. La coherencia y la adecuación lingüísticas.
  - b. La construcción del discurso y la corrección gramatical.
  - c. La cohesión, la cooperación y las actitudes.
  - d. Lo expresado en a. y en c.
  
- 5) La educación lingüística y literaria de los alumnos con necesidades educativas especiales debería priorizar en general:
  - a. Las actitudes del alumnado ante los contenidos y actividades que se le proponen.
  - b. La coherencia y la cohesión textuales.
  - c. La corrección fonético-fonológica.
  - d. La cooperación y la cortesía.
  
- 6) Programar según los presupuestos teóricos del *Lenguaje integrado* implica:
  - a. Programar por separado el desarrollo de las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar.
  - b. Programar sin tener en cuenta los intereses de los alumnos.
  - c. Considerar la práctica del lenguaje como algo ajeno al entorno social.
  - d. Considerar que el alumno en condiciones ambientales adecuadas puede adquirir por sí mismo las habilidades que necesita.

- 7) Entre los principios que conforman los objetivos de un programa didáctico que atiende a la diversidad se encuentra la necesidad de:
- Enfocar el trabajo hacia el desarrollo de la corrección gramatical.
  - Diagnosticar y definir claramente las necesidades verbales y comunicativas del alumnado, considerando lo que ya sabe, lo que la sociedad demanda y lo que son capaces de lograr.
  - Establecer un perfil genérico considerando lo que es necesario evaluar.
  - No dejarse guiar en ningún caso por principios básicos de procedimiento sobre metodología, materiales o selección de actividades.
- 8)Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el aprendizaje cooperativo es correcta:
- El aprendizaje cooperativo es incompatible con el enfoque por tareas.
  - Es trabajo en grupo espontáneo e intuitivo que desarrolla las destrezas cognitivas y las habilidades sociales.
  - Es trabajo en grupo cuidadosamente estructurado para que todos los estudiantes intercambien información y puedan ser evaluados individualmente.
  - Consiste en dividir la clase en equipos de aprendizaje generalmente homogéneos en rendimiento.
- 9) Cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos hablamos de:
- La enseñanza articulada lenguaje-contenidos.
  - La enseñanza sensible al lenguaje.
  - La enseñanza basada en contenidos.
  - Ninguna de las anteriores.
- 10) Las actividades disponibles para cada tema o unidad didáctica deben ser:
- De presentación-motivación, de síntesis y transferencia.
  - De desarrollo, de refuerzo y de ampliación.
  - De refuerzo, de ampliación y las citadas en a.
  - De evaluación de los conceptos previos y las citadas en a. y en b.



## UNIDAD II.3: Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Contestar a las cuestiones previas sobre el tratamiento de la diversidad que se plantean en el punto 2 del tema. Se puede hacer de forma individual o por departamentos didácticos.

- Qué tipos de diversidad solemos encontrarnos en nuestro centro y en nuestras aulas.
- Cómo concebimos la atención a la diversidad: como problema técnico, como problema de eficacia, como problema ético,...
- Qué condiciones y requisitos se necesitan en el aula y en el centro para poder abordar el tratamiento de la diversidad.
- Revisar nuestras prácticas habituales para ver si en ellas podemos dar cabida a algún tipo de tratamiento diferenciado.
- Analizar el currículum del área para extraer lo verdaderamente básico.
- Conocer y analizar las propuestas de atención a la diversidad del actual sistema educativo para ver sus posibilidades de llevarlo a la práctica.
- Conocer y analizar propuestas de otros centros para ver su posible utilización.

❷ Priorizar, según el contexto del centro o del aula de cada uno, o tomando como referencia a un alumno/a concreto, las subcategorías y objetivos del modelo de competencia discursiva de manera que éste sirva de guía (e incluso de pauta para la evaluación) de la evolución de ese sujeto o sujetos en el área de Lengua y Literatura.

❸ Clasificar las actividades de un tema de los de su programa habitual según los criterios de García Vidal y G. Manjón y evaluar si hay equilibrio entre todas, si es necesario buscar otras, para qué aspectos, etc.

• **De presentación-motivación.** Sirven para introducir al alumnado en el tema que se aborda. Se caracterizan:

- Son las primeras en la secuencia de enseñanza-aprendizaje.
- Suelen realizarse en grupo.
- Son comunes a todos los alumnos.
- El profesor tiene un papel determinante.

• **De evaluación de los conocimientos previos.** Sirven para proporcionar al profesor información sobre lo que saben los alumnos sobre un tema concreto. Se caracterizan por:

- Son imprescindibles para adecuar las siguientes actividades.
- Suelen realizarse en grupo medio.
- Son comunes a todos los alumnos.
- Pueden llevarse a cabo junto con las de presentación - motivación.

• **De desarrollo de los contenidos.** Permiten al alumno adquirir los nuevos aprendizajes de la unidad didáctica.

- Son imprescindibles para lograr los aprendizajes.
- Admiten diversos agrupamientos de alumnos.
- Son comunes a la mayoría de los alumnos.
- El papel determinante lo cumple el alumno.

- **De refuerzo.** Permiten a los alumnos con dificultades de aprendizaje alcanzar los mismos objetivos que el grupo. Se caracterizan por:
  - Atienden a la diversidad.
  - Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
  - Tienen un “nivel de exigencia” menor.
  - Suelen trabajarse en pequeños grupos o individualmente.
  
- **De ampliación.** Son las que permiten a los alumnos que superan fácilmente los objetivos planteados profundizar en los conocimientos de la unidad correspondiente. Se caracterizan por:
  - Son imprescindibles para la atención a la diversidad.
  - Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
  - Plantean a los alumnos un mayor nivel de exigencia.
  - Toman los contenidos ordinarios como puntos de partida.
  - Suelen ser individuales o de pequeño grupo.
  
- **De síntesis y transferencia.** Son las que permiten a los alumnos recapitular, comparar, aplicar, etc., los aprendizajes. Se caracterizan por:
  - Son comunes para todos los alumnos.
  - Se centran en la aplicación de los contenidos trabajados.
  - Suelen realizarse en grupo medio y ayudan a generalizar los aprendizajes en otros contextos.

④ Comentar la última prueba de diagnóstico de la competencia comunicativa realizada a los alumnos recientemente especificando el nivel. Se propone la aplicación de alguna de las ofrecidas en el documento anexo en el caso de que no se tengan referencias recientes.

⑤ Esbozar el diseño de una tarea, por ejemplo, elaborar un folleto turístico para hacer propaganda de la localidad en que se vive: diseñar objetivos, contenidos, agrupamientos, tiempos, espacios, etc. y establecer también la secuencia de pasos de la tarea.

⑥ Visitar la página **Recursos de Atención a la Diversidad** y seleccionar fichas y documentos útiles para programar la adaptación curricular y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Realizar un breve comentario de los documentos seleccionados.  
**<http://www.gratisweb.com/lozar1958/ori/recursosad.htm>**

⑦ Leer y comentar alguno de los artículos de la bibliografía, de modo que luego todos tengan las reseñas de todos y conformen una especie de comunidad de lectura.



Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa es un objetivo esencial que anima todo el programa de Lengua y literatura. En el caso de la enseñanza del español al alumnado extranjero conviene analizar la complejidad que implican los procesos de adquisición y aprendizaje de cada una de las destrezas lingüísticas básicas para determinar actuaciones didácticas y diseñar actividades específicas.

El hecho de que este alumnado extranjero procede de universos lingüísticos y culturales muy diversos y presenta también grandes diferencias en los grados de conocimiento de la lengua y la cultura de nuestro país orienta necesariamente la línea de actuación de este módulo hacia el ofrecimiento de estrategias eficaces que faciliten la enseñanza del español como medio de comunicación y como medio para desarrollar una consciencia intercultural. Para ello, estimamos necesaria la formación relativa a la didáctica de las lenguas y la relativa a una metodología flexible que pueda adecuarse a las necesidades concretas de cada aula y de cada alumno, así como la relativa a los principios básicos de atención a la diversidad cultural que impida cualquier tipo de discriminación y que haga efectivo el principio educativo de la igualdad de oportunidades.

- ☒ En la **unidad III.1 “Enseñanza y aprendizaje del español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares”**, **Rocío Lineros Quintero** abre el camino formativo con un completo análisis que atiende a cada uno de los factores que intervienen en el tratamiento educativo del alumnado inmigrante. Los datos demográficos que corroboran el contexto escolar nacional y regional de diversidad lingüística y cultural constituyen el punto de partida para dar a conocer los fundamentos teóricos que rigen la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua. El objetivo es ofrecer al profesorado una formación didáctica y pedagógica adecuada planteando las finalidades de la enseñanza de español como segunda lengua y los métodos de trabajo utilizados en la actualidad para este propósito.

- ⊗ **Pilar García García** se encarga en la **unidad III.2 “Hacia una pedagogía de le interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua”** de establecer la líneas que hacen posible el encuentro en las aulas de las diversas culturas y modelos culturales. Según expone la autora, “es necesario un enfoque que atienda al análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el grupo de los alumnos, que atienda a sus factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomente una competencia a través de la cual pueda desarrollar valores, como la convivencia, el respeto y las habilidades culturales”. Desde cualquier área curricular se puede propiciar y fomentar este acercamiento.
  
- ⊗ En la **unidad III.3 “Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares”**, **Rocío Lineros Quintero** sugiere pautas pedagógicas para facilitar la labor del profesorado ante esta responsabilidad docente. Ofrece además criterios útiles para el análisis de los materiales didácticos disponibles para la enseñanza de español como segunda lengua, a partir de los cuales el profesorado puede programar su actividad docente en un aula lingüística y culturalmente diversa y adaptarla lo mejor posible a las necesidades e intereses de sus alumnos.

Los objetivos de formación de acuerdo con el Programa de lengua y Literatura son los siguientes:

1. Dar a conocer el marco institucional que propone las referencias para la actuación docente en materia de enseñanza de español como segunda lengua.
2. Ofrecer estrategias que permitan el tratamiento adecuado de la diversidad lingüística y cultural del alumnado extranjero.
3. Dar a conocer los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de segundas lenguas y aplicarlos a contextos escolares caracterizados por la diversidad cultural.
4. Adquirir la técnica suficiente en programación de unidades didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua.

## UNIDAD III.I:

# Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero \*

1. **La inmigración en los centros escolares: el caso de la Región de Murcia**
2. **La formación del profesorado en E/L2**
3. **Enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares**
  - 3.1. Español segunda lengua (E/L2) / lengua extranjera (E/LE)
  - 3.2. Fundamentos teóricos en la enseñanza de E/L2
  - 3.3. Finalidades de la enseñanza de E/L2
  - 3.4. Métodos y enfoques de trabajo en la enseñanza de E/L2
4. **Aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares**
  - 4.1. Fases en el proceso de aprendizaje de E/L2
  - 4.2. Variables en el aprendizaje de E/L2
5. **Referencias bibliográficas**

\* Rocío Lineros Quintero es profesora de Lengua y Literatura y asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, de Torre Pacheco, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero

## I. La inmigración en los centros escolares: el caso de la Región de Murcia

Estamos asistiendo a un momento de cambio. La vertiginosa transformación social, económica y cultural producida en España desde los inicios del siglo está configurando un momento de cambio en el hecho educativo. Cada vez más llegan a nuestros centros escolares alumnado inmigrante que proviene de diferentes países, originando un nuevo panorama en la educación, una nueva perspectiva que no sólo queda reflejada en la organización del sistema educativo sino también en los contenidos curriculares y en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Hacer frente a esta situación de plurilingüismo y multiculturalidad no es tarea fácil, y menos aún, en contextos escolares acostumbrados a espacios lingüísticos y culturales homogéneos. Este nuevo escenario escolar debe venir acompañado de una reflexión profunda sobre cómo atender esta inevitable diversidad, cómo organizar nuestro sistema educativo avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de razas, culturas o lenguas.

Un primer paso hacia esta equidad del sistema educativo y sus diversos contextos escolares es la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (E/L2). Enseñar y aprender español L2 supone para muchos profesores y profesoras un nuevo reto en su actividad docente, al tiempo que una revisión profunda de aspectos didácticos que parecían, hasta el momento, estar resueltos en nuestro sistema educativo.

Digamos que la llegada de alumnos inmigrantes a los centros escolares implica una autoevaluación del profesorado, una reflexión de la actividad docente y un planteamiento nuevo del sistema educativo orientado hacia los conceptos de igualdad y calidad.

Buena prueba de la importancia que han adquirido, en los últimos tiempos, estos conceptos en la revisión del sistema educativo es el desarrollo legislativo producido en este sentido.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, dedicaba el Título V en su totalidad a establecer los principios básicos de la compensación de desigualdades, estableciendo otras medidas de discriminación positiva que hacen efectivo el principio de oportunidades, matizando las preferencias que se deben otorgar en la escolarización de los alumnos con desventajas económicas, geográficas o de otro tipo y contemplando la dotación de recursos materiales y humanos adicionales con el fin de compensar la situación de los centros a los que asiste alumnado de estas características.

De otra parte, la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), garantiza en su Disposición Adicional Segunda la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes sostenidos con fondos públicos, especificando que estas necesidades educativas pueden ser motivadas no sólo por trastornos físicos, psíquicos o sensoriales sino derivadas también de alteraciones graves de conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida.

Finalmente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), dedica específicamente su capítulo VIII, Artículo 42, al fenómeno de la inmigración en los contextos escolares. Dicha ley establece que las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria, desarrollando programas específicos de aprendizaje para aquellos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Como puede comprobarse, el desarrollo legislativo producido en los últimos tiempos da buena cuenta del hecho social vigente y, por ende, del hecho educativo. La transformación social ha originado que la legislación en materia educativa se sienta comprometida con el contexto escolar, dirigiendo los principios de compensación educativa a un alumnado desfavorecido por causas diversas y culminando esta compensación con programas específicos orientados a alumnado proveniente de países extranjeros.

Paralelo desarrollo legislativo se ha producido en la Región de Murcia. La realidad social y económica de la Región de Murcia ha variado considerablemente en los últimos años, pasando a ser una Región altamente receptora de ciudadanos emigrantes que han originado una creciente pluralidad sociocultural y escolar.

En marzo de 2001, la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, planteó la necesidad de un *Plan Regional de Solidaridad en la Educación*<sup>1</sup>. Consciente de la situación plural originada en los centros educativos de la Región, el *Plan de Solidaridad en la Educación* propuso el desarrollo de medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado inmigrante con el fin de hacer efectivo su acceso a la educación en igualdad de oportunidades y facilitar su incorporación e integración social.

En atención al alumnado inmigrante, el *Plan Regional de Solidaridad en la Educación* tiene por objetivos:

1. potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia y
2. desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

Entre las acciones complementarias para la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares murcianos se contempla la enseñanza de español como segunda lengua, la incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a la integración de minorías étnicas y la formación del profesorado y de equipos docentes en torno a la educación intercultural, la integración de minorías y la adquisición de la segunda lengua.

Desde marzo de 2001 la situación en los centros escolares de la Región de Murcia ha cambiado considerablemente. Frente a los 4.481 alumnos inmigrantes integrados en las aulas de los centros escolares murcianos en el curso 2000-2001, hemos pasado a 21.894 alumnos inmigrantes en el curso escolar 2004-2005.

Atendiendo a los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, el incremento de alumnos extranjeros en la Región de Murcia durante el último quinquenio ha sufrido un importante y sustancial aumento:

<b>I. Alumnado extranjero por comunidad autónoma</b>					
	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>	<b>2004-05</b>
<b>TOTAL</b>	<b>141.868</b>	<b>207.252</b>	<b>309.058</b>	<b>401.381</b>	<b>457.245</b>
Andalucía	17.698	22.749	34.334	44.240	51.316
Aragón	2.943	5.214	8.725	11.762	13.805
Asturias (Principado de)	1.037	1.661	2.594	3.236	4.020
Baleares (Illes)	6.125	8.712	12.519	15.591	17.193
Canarias	10.523	14.185	17.831	21.996	24.946
Cantabria	715	1.097	1.873	2.609	3.365
Castilla y León	4.334	6.274	9.868	11.584	15.440
Castilla-La Mancha	3.529	5.801	9.958	13.419	17.185
Cataluña (2)	24.902	36.308	54.009	77.273	89.031
Comunidad Valenciana	14.329	23.139	37.941	52.830	62.411
Extremadura	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507
Galicia (3)	2.350	3.497	5.317	6.539	7.274
Madrid (Comunidad de)	40.967	57.573	81.723	98.020	102.978

<sup>1</sup> Véase <http://www.educarm.com/diversidad/docs/plansolidaridad.pdf>



<b>Murcia (Región de)</b>	<b>4.481</b>	<b>8.370</b>	<b>13.919</b>	<b>18.740</b>	<b>21.894</b>
Navarra (Comunidad Foral de)	1.840	3.611	5.680	7.101	7.937
País Vasco	3.268	4.723	6.724	8.618	9.817
Rioja (La)	848	1.520	2.640	3.472	4.129
Ceuta	55	135	136	182	225
Melilla	500	733	591	1.013	772

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Los datos demuestran que el aumento de alumnado inmigrante en la Región de Murcia está creciendo de forma considerable y, en consecuencia, comienza a tener cierta importancia. Más allá de las actuaciones de compensación educativa que proponía el *Plan Regional de Solidaridad en la Educación*, la actividad docente debe atender las demandas de un alumnado inmigrante diverso, que viene marcado no sólo por factores lingüísticos sino también por otros como el grado de escolarización previa en sus sistemas educativos, la filiación entre su lengua materna y el español o los distintos niveles de aptitud para el aprendizaje. Sin dejar de lado la importancia de los distintos estados afectivo-emocionales que presentan.

Este incremento de alumnado inmigrante ha causado el que la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua sea, en nuestros días, uno de los ámbitos docentes que mayor incertidumbre profesional provoca.

La siguiente tabla demuestra, en tantos por cientos, cómo se ha producido este incremento interanual, constando la progresión y aumento del alumnado extranjero en la Región de Murcia.

<b>2. Incrementos interanuales de alumnado extranjero</b>										
	<b>2000-01</b>		<b>2001-02</b>		<b>2002-03</b>		<b>2003-04</b>		<b>2004-05</b>	
	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>34.567</b>	<b>32,2</b>	<b>65.384</b>	<b>46,1</b>	<b>101.806</b>	<b>49,1</b>	<b>92.323</b>	<b>29,9</b>	<b>55.864</b>	<b>13,9</b>
Andalucía	3.025	20,6	5.051	28,5	11.585	50,9	9.906	28,9	7.076	16,0
Aragón	1.123	61,7	2.271	77,2	3.511	67,3	3.037	34,8	2.043	17,4
Asturias (Principado de)	211	25,5	624	60,2	933	56,2	642	24,7	784	24,2
Balears (Illes)	1.385	29,2	2.587	42,2	3.807	43,7	3.072	24,5	1.602	10,3
Canarias	1.774	20,3	3.662	34,8	3.646	25,7	4.165	23,4	2.950	13,4
Cantabria	154	27,5	382	53,4	776	70,7	736	39,3	756	29,0
Castilla y León	955	28,3	1.940	44,8	3.594	57,3	1.716	17,4	3.856	33,3
Castilla-La Mancha	1.261	55,6	2.272	64,4	4.157	71,7	3.461	34,8	3.766	28,1
Cataluña	5.081	25,6	11.406	45,8	17.701	48,8	23.264	43,1	11.758	15,2
Comunidad Valenciana	4.868	51,5	8.810	61,5	14.802	64,0	14.889	39,2	9.581	18,1
Extremadura	297	26,4	526	36,9	726	37,2	480	17,9	351	11,1
Galicia (I)	421	21,8	1.147	48,8	1.820	52,0	1.222	23,0	735	11,2
Madrid (Comunidad de)	10.449	34,2	16.606	40,5	24.150	41,9	16.297	19,9	4.958	5,1
<b>Murcia (Región de)</b>	<b>1.560</b>	<b>53,4</b>	<b>3.889</b>	<b>86,8</b>	<b>5.549</b>	<b>66,3</b>	<b>4.821</b>	<b>34,6</b>	<b>3.154</b>	<b>16,8</b>
Navarra (Comunidad Foral de)	829	82,0	1.771	96,3	2.069	57,3	1.421	25,0	836	11,8
País Vasco	855	35,4	1.455	44,5	2.001	42,4	1.894	28,2	1.199	13,9
Rioja (La)	341	67,3	672	79,2	1.120	73,7	832	31,5	657	18,9
Ceuta	16	41,0	80	145,5	1	0,7	46	33,8	43	23,6
Melilla	-38	-7,1	233	46,6	-142	-19,4	422	71,4	-241	-23,8

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Atendiendo a los niveles educativos, la Educación Primaria es la que concentra el mayor volumen de alumnos extranjeros. En cambio, la Educación Secundaria es la etapa educativa que ha sufrido el aumento más espectacular. Este hecho es debido principalmente al crecimiento de edad de los propios alumnos y al asentamiento definitivo de las familias inmigradas. Los alumnos extranjeros crecen en las aulas españolas. En cuanto al Bachillerato es de destacar la progresión que, aunque leve, ha duplicado con creces el número inicial de este último quinquenio, además de igualarse a los incrementos producidos en la Formación Profesional.

### 3. Alumnado extranjero por enseñanza

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
<b>TOTAL</b>	<b>141.868</b>	<b>207.252</b>	<b>309.058</b>	<b>401.381</b>	<b>457.245</b>
E. Infantil / Preescolar	24.571	39.048	60.042	78.986	<b>83.353</b>
E. Primaria / E.G.B.	59.387	87.685	132.453	174.721	<b>199.418</b>
Educación Especial	428	560	965	1.331	<b>1.788</b>
E.S.O.	38.163	55.246	80.286	106.929	<b>124.320</b>
Bachilleratos	7.061	8.605	12.099	15.444	<b>19.222</b>
Formación Profesional	4.574	6.728	10.467	14.628	<b>19.064</b>

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

El número de alumnos inmigrantes por etapa educativa en la Región de Murcia sufre paralelamente las mismas consecuencias que en el estado nacional.

### 4. Alumnado extranjero por enseñanza y comunidad autónoma

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato	F. Profesional
<b>TOTAL</b>	<b>457.245</b>	<b>83.353</b>	<b>199.418</b>	<b>1.788</b>	<b>124.320</b>	<b>19.222</b>	<b>19.064</b>
Andalucía	51.316	8.382	23.674	100	14.524	2.020	1.508
Aragón	13.805	3.047	5.775	52	3.431	408	482
Asturias (Principado de)	4.020	565	1.532	12	1.171	294	268
Baleares (Illes)	17.193	3.141	7.556	44	4.508	665	335
Canarias	24.946	3.620	10.031	34	7.026	1.573	808
Cantabria	3.365	469	1.284	6	900	134	196
Castilla y León	15.440	2.476	6.303	32	4.159	601	571
Castilla-La Mancha	17.185	3.403	7.396	17	4.705	699	457
Cataluña	89.031	17.172	40.254	699	23.544	3.738	3.624
Comunidad Valenciana	62.411	10.840	27.909	158	18.344	2.584	2.272
Extremadura	3.507	640	1.608	9	900	114	110
Galicia (I)	7.274	978	3.016	15	2.219	534	368
Madrid (Comunidad de)	102.978	19.412	43.109	426	27.948	4.522	2.840
<b>Murcia (Región de)</b>	<b>21.894</b>	<b>4.699</b>	<b>10.068</b>	<b>68</b>	<b>5.324</b>	<b>548</b>	<b>466</b>
Navarra (C. Foral)	7.937	1.460	3.587	18	1.779	210	288
País Vasco	9.817	2.026	3.997	83	2.590	452	665
Rioja (La)	4.129	868	1.881	13	1.016	85	145
Ceuta	225	45	82	2	36	3	27
Melilla	772	110	356	0	196	38	25

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Una cuestión relevante que se desprende de la anterior tabla estadística es la referente al abandono del sistema educativo de estos alumnos una vez cursada la educación obligatoria. Abandono que supera con creces al resto de alumnado. Igualmente existe un claro desequilibrio en la escolarización de estos alumnos en centros públicos y privados. La mayoría de los centros públicos escolarizan a alumnado extranjero, especialmente aquellos provenientes de los considerados países pobres. En cambio, los centros privados escolarizan un número muy inferior de alumnos extranjeros y que, además, son en su mayoría provenientes de países ricos de Europa. Esta situación queda confirmada en el estudio que realizó la Confederación Sindical de Comisiones Obreras en *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. (2002:7-124)*, en el cual se destaca que

mientras que los centros públicos aumentaron la escolarización de alumnos inmigrantes en siete puntos en el curso escolar 2000-2001, los centros privados y concertados descendieron esta escolarización en cinco puntos en el mismo año escolar.

Durante el curso escolar 2004-2005 los centros públicos de la Región de Murcia incrementaron, con respecto al curso escolar 2003-2004, sus matriculaciones en 2.838 alumnos inmigrantes, mientras que los centros privados concertados tan sólo lo hicieron en 316 alumnos según las fuentes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para terminar con esta presentación estadística nos detenemos en la diversidad de origen del alumnado extranjero llegado a nuestro país y, concretamente, a la Región de Murcia. En líneas generales encontramos dos grandes grupos migratorios; por un lado, los emigrantes con una situación económica y cultural satisfactoria que encuentra en nuestro país el bienestar climático deseado. Estos inmigrantes, que pueden regresar sin problemas a sus lugares o países de origen, se asientan, sobre todo, en el levante español. El excesivo aumento en la construcción de urbanizaciones destinadas a tal fin refleja el estado de estos movimientos migratorios así como el rápido aumento de núcleos extranjeros provenientes de países europeos en el litoral español.

Por otro lado, el segundo de los grupos migratorios corresponde a aquellos que se asientan en nuestro país huyendo del hambre o de situaciones de persecución en sus países de origen y que, por supuesto, no tienen perspectivas de regreso, además de poseer un nivel económico muy por debajo de la media nacional. La sociedad española suele asociar el término “inmigrante” a este tipo de grupo. Personas que vienen a trabajar a nuestro país, casi siempre en los peores trabajos, con un nivel sociocultural muy empobrecido y originarios de países subdesarrollados o en vías de desarrollo que no sólo no disponen de condiciones favorables sino que, además, corren el riesgo de pasar a formar parte del estrato social de excluidos o marginados.

<b>5. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad</b>					
	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>	<b>2004-05</b>
<b>TOTAL</b>	<b>141.868</b>	<b>207.252</b>	<b>309.058</b>	<b>401.381</b>	<b>457.245</b>
Europa	43.202	54.408	79.507	99.987	<b>120.361</b>
- Unión Europea	30.775	34.416	43.525	49.896	61.692
- Resto de Europa	12.427	19.992	35.982	50.091	58.669
África	38.873	48.887	60.613	75.803	<b>87.196</b>
América del Norte	2.824	3.664	3.972	4.707	<b>5.034</b>
América Central	8.791	10.729	13.171	15.252	<b>17.195</b>
América del Sur	37.667	76.545	136.205	186.514	<b>204.872</b>
Asia	10.233	12.209	14.887	18.218	<b>21.217</b>
Oceanía	134	169	188	231	<b>226</b>
No consta país	144	641	515	669	<b>1.144</b>

**Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

En el caso de la Región de Murcia cabe destacar cómo durante el curso escolar 2004-2005, el segundo de los grupos migratorios que mencionábamos supera considerablemente al primero de ellos. Esto significa que nuestra Región es propicia a la contratación, en el supuesto de que así sea, de mano de obra de bajo coste en trabajos no deseados por los trabajadores nacionales. Tal es el caso de la agricultura o de aprendices en la construcción, la hostelería o los servicios.

En este contexto de diversidad de países de origen destacamos igualmente la diversidad lingüística y cultural de los alumnos emigrados a la Región de Murcia. Una diversidad que en líneas generales, se puede establecer entre aquellos alumnos que poseen el español como lengua materna y una cultura cercana al grupo mayoritario de aquellos alumnos cuya lengua materna y cultura se encuentra más alejada de la de la sociedad de acogida. En los últimos años y debido al aumento considerable de escolarización de alumnado de habla no hispana, la diversidad de ambos grupos lingüísticos se ha igualado en los centros de la Región de Murcia. En el curso escolar 2004-2005, el 55% de los alumnos inmigrantes poseen el español como lengua materna frente al 45% de habla no hispana.

Este hecho corrobora el que la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua deba considerarse materia obligatoria e inicial para este grupo de alumnos inmigrantes con la finalidad de integrarlos en la sociedad de acogida e introducirlos en las diferentes áreas de conocimiento de los niveles educativos en los que se hallan escolarizados. Por consiguiente, enseñar español como segunda lengua no supone solamente enseñar la lengua de la comunicación que favorece el desenvolvimiento del alumno en los contextos escolares de acogida, también significa enseñar la lengua de la instrucción, es decir, la lengua que les dará acceso a nuevos conocimientos y materias.

#### 6. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad y comunidad autónoma

	TOTAL	Europa		África	del Norte	América		Asia	Oceanía	No consta país
		Unión Europea.	Resto			Central	del Sur			
<b>TOTAL</b>	<b>457.245</b>	<b>61.692</b>	<b>58.669</b>	<b>87.196</b>	<b>5.034</b>	<b>17.195</b>	<b>204.872</b>	<b>21.217</b>	<b>226</b>	<b>1.144</b>
Andalucía	51.316	16.196	5.665	10.334	733	774	15.157	1.811	40	606
Aragón	13.805	927	3.215	3.139	115	475	5.387	543	4	0
Asturias (Principado de)	4.020	504	353	243	128	376	2.295	115	6	0
Balears (Illes)	17.193	3.887	1.172	2.994	105	531	7.823	668	11	2
Canarias	24.946	6.674	1.044	2.219	206	1.350	11.529	1.910	14	0
Cantabria	3.365	252	712	234	107	191	1.716	146	7	0
Castilla y León	15.440	1.628	3.771	2.114	265	1.032	5.986	592	9	43
Castilla-La Mancha	17.185	724	4.273	3.269	141	1.227	6.892	390	5	264
Cataluña	89.031	5.753	8.295	28.209	803	3.513	36.482	5.945	31	0
Comunidad Valenciana	62.411	12.127	12.579	7.408	445	958	27.107	1.719	30	38
Extremadura	3.507	381	198	1.801	36	89	888	108	0	6
Galicia	7.274	947	456	689	143	392	4.450	188	9	0
Madrid (Comunidad de)	102.978	8.149	13.155	14.213	1.490	5.263	54.792	5.872	42	2
<b>Murcia (Región de)</b>	<b>21.894</b>	<b>1.846</b>	<b>1.372</b>	<b>6.086</b>	<b>91</b>	<b>203</b>	<b>11.838</b>	<b>352</b>	<b>7</b>	<b>99</b>
Navarra (C. Foral de)	7.937	593	814	1.012	76	341	4.969	130	2	0
País Vasco	9.817	824	906	1.511	133	406	5.576	453	8	0
Rioja (La)	4.129	235	684	874	11	70	1.967	261	1	26
Ceuta	225	7	5	173	1	1	10	5	0	23
Melilla	772	38	0	674	5	3	8	9	0	35

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Como hemos visto, la inmigración en los últimos cinco años está tomando ciertamente relativa importancia. Y no sólo en el panorama nacional, también en la Región de Murcia. En este contexto afirman Navarro y Huguet (2005:29) que la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas. Mediante la educación aprenden la lengua, adquieren las habilidades y los conocimientos adecuados para vivir en sociedad, conviven con niños y niñas que pertenecen al grupo mayoritario y, unos y otros, aprenden a vivir juntos. Además, la educación, principalmente a través de las escuelas, es una de las fuentes de la comunidad y, en consecuencia, se crea desde ella un tejido social que hace más fácil la vida de las personas inmigradas.

La enseñanza de español como segunda lengua sigue siendo en la actualidad un ámbito educativo relativamente nuevo, de ahí el que todavía no haya formado parte esencial del catálogo de preocupaciones de las instituciones educativas (Trujillo, 2004:16). Muchas comunidades autónomas siguen sin establecer un currículo de español como segunda lengua y, aunque existen muchos intentos y prácticas educativas en este sentido, como son las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de la comunidad andaluza o las Aulas de Acogida en la Región de Murcia, todavía queda mucho camino por recorrer. Un largo camino para hacer realidad el deseo que proclama nuestro sistema educativo, y que consiste en manifestar el mismo tipo de finalidades educativas para todo el alumnado a lo largo de la educación obligatoria (Navarro y Huguet 2005:31).

## 2. La formación del profesorado en E/L2

Otra de las preocupaciones de muchas instituciones educativas es la formación del profesorado en torno a la enseñanza de español como segunda lengua. Cada vez más a menudo se plantea la necesidad de cualificar al profesorado en esta enseñanza, pues de ella depende, en gran parte, la integración del alumnado inmigrante. Por otra parte, la enseñanza de español como segunda lengua se está convirtiendo en un ámbito educativo inquietante para aquellos docentes que ven cómo se incrementa el número de alumnos inmigrantes en sus aulas ocasionando una diversidad lingüística y cultural sin precedentes.

El número 4 de la Revista electrónica *redELE* (2004) se inicia con la transcripción de una serie de entrevistas realizadas a personas e instituciones educativas relacionadas con la formación del profesorado de español como lengua extranjera. Estas entrevistas, cuyo título genérico es “*La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas*” evalúan el estado actual de la formación inicial y permanente del profesorado en esta enseñanza y determinan las directrices que deben guiar la investigación de la didáctica de español como segunda lengua, así como las perspectivas futuras en la formación de los docentes.

La importancia de este documento radica no sólo en las opiniones vertidas por las personas e instituciones entrevistadas: Ana María Cestero (Universidad de Alcalá), Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija), Miquel Llobera (Universidad de Barcelona), Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia), Mariluz Gutiérrez Araus (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Raquel Pinilla (Universidad Rey Juan Carlos) y Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca); también en la coincidencia reflexiva de los mismos en torno a la formación inicial y permanente del profesorado de ELE/EL2 a partir del estado actual de la cuestión. Los avances en la formación del profesorado de ELE/EL2 en los últimos diez años han sido notables, lo que lleva a confirmar su buen estado de salud.

Sin embargo, y aunque el camino de la formación del profesorado de ELE/EL2 está ya iniciado satisfactoriamente, se deriva de estas entrevistas una evidente inquietud por emprender nuevas y conjuntas acciones formativas que, además de mejorar considerablemente los resultados obtenidos en la formación, comprometan en mayor medida a las autoridades educativas.

La edición de estas *Propuestas didácticas y materiales para la educación lingüística y literaria en secundaria* es buena prueba de la preocupación e inquietud que la administración educativa de la Región de Murcia tiene hacia la formación del profesorado de español L2 con el objeto de facilitar a los docentes la adaptación a los nuevos retos que la diversidad actual pone en primer plano (Navarro y Huguet 2005:57).

- Una formación plena de los docentes en la enseñanza de español como segunda lengua debe considerar:
- i. una formación *didáctica* en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para la adquisición de habilidades y técnicas docentes,
  - ii. una formación *metalingüística* del español, necesaria para la adquisición de conocimientos básicos en la enseñanza de español L2,
  - iii. una formación *pedagógica* y de *psicología del aprendizaje*, imprescindibles para la orientación y tutorización del alumnado inmigrante y
  - iv. una formación *intercultural*, requerida para la actividad docente en contextos socioculturales diversos.

En las páginas que siguen a continuación daremos a conocer cuestiones relevantes en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua teniendo en cuenta los ámbitos requeridos para la formación del profesorado de EL2. Iniciaremos el planteamiento de estas cuestiones con la consideración terminológica de “español como segunda lengua” o “español como lengua extranjera”. Seguidamente expondremos los fundamentos teóricos que rigen la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua con la finalidad ofrecer al profesorado una formación didáctica. A continuación, nos detendremos en la formación pedagógica planteando las finalidades de la enseñanza de español como segunda lengua y los métodos de trabajo utilizados en la actualidad para su enseñanza. Por último, y con referencia al aprendizaje de español como segunda lengua expondremos algunas de las cuestiones que figuran en la formación del profesorado en el contexto de la psicología del aprendizaje y la didáctica intercultural.

### 3. Enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares

#### 3.1. Español segunda lengua (E/L2) / lengua extranjera (E/LE).

Empecemos por la denominación; por el propio concepto de “español como segunda lengua” (L2), sobre el que hay ciertos problemas terminológicos en nuestro país (Trujillo 2004: 17).

Tomando como punto de referencia al alumnado inmigrante llegado a nuestro país con la necesidad comunicativa y educativa de aprender español, el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia (Stern 1983), de ahí que se denomine también “lengua materna”. Una “segunda lengua” (L2) sería, por tanto, aquella que se adquiere, cronológicamente hablando, con posterioridad a la L1. Por consiguiente, el español que aprende el alumnado inmigrante afincado en nuestro país es, para ellos, una L2.

Además de esto, se considera que una segunda lengua (L2) es aquella lengua que tiene el estatus de oficial en el país en el que está la persona que aprende la nueva lengua, en cambio, se entiende como lengua extranjera (LE) la lengua de comunicación fuera de las fronteras donde se encuentra el discente y que no se habla en un ambiente inmediato (García 2004:38).

Existe una diferencia fundamental entre la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras y es la situación de “inmersión” lingüística en la que se halla el alumnado inmigrante llegado a nuestras aulas y que la diferencia de lo que suelen ser las clases de idiomas (Villalba y Hernández, 2001:10). El aula no es el único espacio en el que el alumno toma contacto con la nueva lengua, es también el entorno escolar y social el que le proporciona una exposición a la nueva lengua de forma continuada.

Pero también, la enseñanza de español L2 se produce en un contexto muy definido, las aulas de Primaria, Secundaria y Educación de Adultos, claramente delimitado y con unas circunstancias que le son propias. De ahí, la especificación de esta nueva enseñanza: español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, no será la misma enseñanza de E/L2 la que se efectúe en un aula con personas adultas; por otra parte necesitadas de su aprendizaje para la ansiada inserción laboral, que la necesidad de inserción escolar que poseen los niños y niñas inmigrantes. Las finalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje son bien distintas, aun considerándose en ambos casos el aprendizaje de español L2 como el paso indispensable para la integración social.

Hecha esta salvedad, saber que nos encontramos ante la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares, planteemos los fundamentos teóricos de esta enseñanza.

#### 3.2. Fundamentos teóricos de la enseñanza de E/L2.

La didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridad una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje. Esta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje.

La Filología proporciona el campo de estudio, así como los contenidos y ejercicios de manipulación de la lengua, indispensables para que el aprendizaje siga su adecuada progresión. De la Pedagogía toma el docente de español L2 las acciones a través de las cuales planifica su enseñanza, la evalúa y se relaciona con el grupo de estudiantes inmigrantes inmersos en las aulas escolares. Por último, es la Psicología del aprendizaje la disciplina que proporciona los procesos psíquicos o mentales que ocurren en el cerebro a la hora de aprender una segunda lengua.

La unión de estas tres disciplinas en la consecución de un mismo objetivo: el desarrollo de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, consigue que esta nueva didáctica se constituya como una disciplina joven en las aulas de primaria y secundaria, existente como un espacio de intersección, tomando de ellas conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de los aprendizajes.

Es por ello, por lo que la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no debe considerarse como un área de conocimiento pluridisciplinar, sino más bien transversal. Una joven disciplina que mantiene relaciones de contigüidad y complementariedad con los diversos saberes lingüísticos (Lingüística General, Lingüística Aplicada, Lingüística Estructural, Lingüística Pragmática, Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Sociolingüística o Psicolingüística, entre otras) y con las disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Orientación, Didácticas específicas, etc.)

Sin embargo, y siendo conscientes de los conocimientos que requiere la didáctica del español como segunda lengua, debemos apuntar una especificidad aún mayor. El hecho de desarrollar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos muy determinados: los centros de Educación Primaria, Secundaria y de Adultos. Este hecho nos hace adoptar mayores y más amplios puntos de vistas ya que, en este sentido, la enseñanza de español L2 se corresponde con una actividad de aprendizaje realizada por un grupo de alumnos inmigrantes en un contexto muy determinado.

De ahí que debamos considerar la metodología y didáctica del español L2 en contextos escolares como una específica actividad de aprendizaje, guiada por un profesor, que supone la implicación de varios tipos de procesos, comportamientos y estrategias dispuestos según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden.

Esta específica actividad de enseñanza y aprendizaje nos hace apostar por la creación de una nueva didáctica del español como lengua extranjera, pues el alumnado al cual va dirigida la actividad no es el alumnado al que, en un primer momento, van dirigidos ni los manuales de español ni los currículos existentes en la materia.

Definir un currículo adecuado a las necesidades y los intereses del alumnado inmigrante que ocupa las aulas escolares es la principal labor que, como docentes de español L2, debemos abordar. Las unidades didácticas y las programaciones de aula que servirán de apoyo a esta enseñanza deben considerar tanto los principios teóricos, procedimentales y culturales de español como segunda lengua como los aspectos referentes a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo estas situaciones las que definen y clasifican como específica la actividad desarrollada en los centros escolares.

Como ha podido comprobarse es indudable la existencia de numerosos factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Enumerando estos factores podríamos hablar de:

- a. Principios teóricos: se corresponderían con los conocimientos amplios y profundos que debe poseer el docente de español L2 sobre la materia objeto de enseñanza. Estos conocimientos deberán estar, además, fundamentados en el saber filológico, lingüístico y cultural de la Lengua española.
- b. Principios procedimentales: abarcarían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos conocimientos deberán ser tomados de las diversas disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación.
- c. Contenidos de la enseñanza: tomados también de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, los contenidos englobarían los hechos, conceptos, destrezas, normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de segundas lenguas y, particularmente, del español como segunda lengua.
- d. Ámbitos de actuación: consideramos de suma importancia la atención y reflexión de este factor para la enseñanza de español como segunda lengua puesto que es, a partir del conocimiento del ámbito de actuación, cuando se debe reflexionar sobre la metodología llevada a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, la familia, el centro escolar, bien sea de Educación Primaria bien de Educación Secundaria o de Adultos, la obligatoriedad de los niveles de enseñanza, etc., definen y guían el propio ejercicio docente diario.
- e. Situación de la enseñanza: dentro del fenómeno educativo que tratamos, la situación cotidiana de enseñanza es el factor clave que encauzará el quehacer del docente, además de orientar temporal y secuencialmente las unidades didácticas y programaciones de aula a realizar. Considerar los recursos materiales y humanos, los instrumentos habidos al alcance, la disponibilidad de espacios y tiempos o

la carga lectiva serán cruciales para el desarrollo fructífero de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda lengua en contextos escolares.

- f. Situación del aprendizaje: este último factor -no por ello menos importante- requiere una reflexión profunda por parte de aquel docente que decide implicarse en la enseñanza de español L2 en contextos escolares. Es, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor de español L2 deberá tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado inmigrante, la procedencia geográfica y socioeconómica de los mismos, la lengua materna (L1) que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1 y, por último, la edad y el desarrollo físico y psicológico del alumno.

Evidentemente no atenderemos ni enseñaremos igual español L2 a niños inmigrantes que con dificultad se comunican oralmente y por escrito en su lengua materna que a inmigrantes adolescentes con un alto grado de desarrollo comunicativo oral y escrito en su lengua materna pero que, sin embargo, se hallan viviendo en esa encrucijada psicológica tan importante y definitoria como es la adolescencia.

Todos y cada uno de estos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en los centros escolares nos hace considerar, una vez más, la necesidad de una nueva didáctica del español.

En definitiva, no se trata de llevar a las aulas escolares un saber científico y lingüístico del español en sí, sino un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden (Álvarez Méndez 1987:228)

### 3.3. Finalidades de la enseñanza de E/L2.

Afirma J. Tusón (1989) que una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Más adelante asegura que las lenguas se convierten en el instrumento de comunicación humana que nos permite transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. Estas puntualizaciones suponen considerar que la enseñanza de E/L2 en contextos escolares debe tener en cuenta las finalidades mismas del uso de una lengua, esto es: la comunicación e interacción con el mundo exterior y la expresión del mundo interior.

Si a ambas finalidades, intrínsecas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua, añadimos las que le son propias a la enseñanza de español L2 en contextos escolares, obtendríamos la respuesta a la cuestión planteada.

La enseñanza de E/L2 en contextos escolares no debe únicamente responder a las necesidades lingüísticas básicas de comunicación, interacción y expresión; además de ello debe, en el marco del contexto escolar de la educación obligatoria, dar una respuesta educativa acorde con las necesidades escolares del alumnado inmigrante, consiguiendo que este alumnado acceda a los currículos de Educación Primaria y Secundaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el alumnado nativo.

Esto significa que al enseñar español L2 debe favorecerse el acceso a estos alumnos a la lengua escolar, es decir, a la lengua de instrucción (Villalba y Hernández 2004:71) necesaria para su inserción escolar.

La enseñanza y aprendizaje de español L2 como lengua de comunicación y lengua de instrucción permitirá el proceso de integración del estudiante inmigrante en situaciones y actividades de vida cotidiana y en situaciones y actividades de vida escolar y formativa como son, por ejemplo, acceder a los currículos de las diversas áreas, intervenir activamente en la vida escolar, seguir las explicaciones del profesor sobre los contenidos de la materia, participar en las actividades de clase, etc.

Por consiguiente, el español que enseñamos al alumnado inmigrante escolarizado en nuestro sistema educativo debe asegurar una respuesta lingüística suficiente como para capacitarlo en sus intercambios comunicativos de vida cotidiana y de vida escolar. Pudiendo, con esta capacitación, integrarse en los niveles educativos de la educación obligatoria hasta completar su proceso formativo curricular.

Esta capacitación supone considerar que el alumno inmigrante desarrollará su conocimiento lingüístico por medio de la ejercitación de las competencias comunicativa y académica. Con la primera de ellas, el alum-



no adquirirá los conocimientos básicos en el español de la comunicación, mientras que a través de la competencia académica aprenderá los usos del español como lengua de instrucción.

Los contextos escolares en los que se produce la adquisición de estas competencias están claramente delimitados en los centros educativos de la Región de Murcia. Por medio de las Aulas de Acogida el alumno toma contacto con la lengua de la comunicación, distinguiéndose claramente su progreso en los niveles educativos en los que están estructuradas estas aulas.

Así, el objetivo principal de las Aulas de Acogida en su nivel I es *capacitar al alumno para el desarrollo mínimo a nivel oral, permitiéndole interpretar adecuadamente la vida del centro y del entorno*. En el nivel II de las Aulas de Acogida el objetivo a seguir es la *introducción del alumno en las áreas instrumentales con la finalidad de acercarle al aprendizaje de la competencia académica*. Por último, en el nivel III del Aula de Acogida se produce la *adscripción paulatina al resto de áreas curriculares*, estimando que el aprendizaje de la competencia académica por el alumno se producirá con la introducción de éste en las aulas ordinarias.

Como puede verse, el proceso de aprendizaje de ambas competencias es un proceso lento que, además de realizarse a largo plazo, se produce en contextos escolares diferentes, las Aulas de Acogida y las aulas ordinarias.

De este proceso se desprenden las finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:14)

- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de comunicación, desarrollando en el alumno la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.
- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de instrucción, desarrollando en el alumno la competencia lingüística académica que lo capacita para su inserción en actividades de vida escolar y académica.

Ambas finalidades contribuirán, en definitiva, a que el alumno inmigrante se desarrolle como persona en una sociedad plurilingüe y multicultural, accediendo a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades.

Dentro de la competencia comunicativa que el alumno inmigrante debe adquirir en su primera fase del proceso de aprendizaje, se establecen cuatro habilidades o áreas de conocimiento de las que surgen nuevas competencias. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale 1995).

Se considera que a través de la competencia gramatical se centra el conocimiento en el desarrollo de la habilidad requerida para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones escritas u orales. Asimismo, esta habilidad se desglosa en destrezas léxicas, fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas.

A través de la competencia sociolingüística se incide en factores contextuales que envuelven el acto de comunicación y que tienen directamente que ver con la intención, los propósitos o las presuposiciones contextuales.

Desde la competencia discursiva el alumno adquiere la habilidad de dar forma, cohesión y coherencia al significado de los textos orales o escritos con la finalidad de favorecer su expresión y comprensión.

Por último, la adquisición de la competencia estratégica permite que, mediante recursos verbales y no verbales, el alumno sepa compensar los fallos o carencias en la comunicación de tal manera que llegue a la comprensión y expresión plena de la comunicación al solventar los errores.

Estas son las cuatro competencias que inicialmente debe adquirir el alumno inmigrante y sobre las cuales debe incidir las actividades de aula que se programen. Una vez que estas competencias sean adquiridas, el alumno desarrollará su aprendizaje en un nivel superior, el de la competencia lingüística académica, sobre la cual se programarán nuevas actividades de aula.

Sin embargo, y aunque el desarrollo de la competencia lingüística académica es el resultado de un proceso previo de competencias comunicativas, es necesario que el alumno ejercite su aprendizaje en una nueva competencia: la competencia cultural (Moreno 2004). Uno de los fines de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares es que el alumno aprenda a ser y convivir en una sociedad multicultural.

El aula de español L2 es también un aula intercultural que debe aceptar la heterogeneidad de sus componentes, colocar a las personas por encima de manifestaciones culturales, siendo conscientes de que cada lengua va asociada a una cultura y que una no es mejor ni peor que otra. El aula de español L2 debe poner en práctica el intercambio, la interacción, el conocimiento mutuo y el aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, a las actividades de lengua se le unirán actividades de cultura que potencien estos aprendizajes y la integración de sus componentes.

En definitiva, tan importante será la enseñanza de las competencias comunicativa y lingüística académica como la competencia cultural que se debe adquirir a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria.

### **3.4. Métodos y enfoques de trabajo en la enseñanza de E/L2.**

Considerando que la finalidad misma del aprendizaje de una lengua es su uso para la comunicación e interacción, la adquisición de español L2 se convierte en una herramienta necesaria para la comunicación (Villalba, Hernández y Aguirre 2001). Este planteamiento comunicativo en la adquisición de segundas lenguas ha ocasionado que en los últimos años se abogue por el *Método Comunicativo* en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares.

Para la implantación del método comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas ha sido esencial las aportaciones de diversas disciplinas sobre los fenómenos de expresión y comprensión de la lengua, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre los procesos que intervienen en la interacción. Así, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística o los enfoques discursivos y textuales, entre otras, han definido este nuevo método para la enseñanza de segundas lenguas.

No siendo nuestra pretensión realizar una investigación profunda sobre la historia de la didáctica del español segunda lengua nos detendremos únicamente en la oposición y evolución que ha existido entre el Método Tradicional y el método que actualmente se lleva a las aulas, el Método Comunicativo.

Desde la perspectiva del método tradicional, la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras debía enseñar la lengua como un sistema de estructuras regidas por reglas de formación de palabras y oraciones y como un compendio de vocabulario. En definitiva, debía enseñar la gramática. En cambio, para el método comunicativo la lengua es un sistema para la expresión del significado teniendo como función primaria la interacción y la comunicación. De ahí, que sean los contenidos comunicativos de la lengua española los que deben ser tratados en la didáctica del español como L2 en contextos escolares.

Esta visión comunicativa de la lengua impregna todos los niveles lingüísticos del español, debiéndose enseñar la gramática, la sintaxis y la semántica española desde esta interacción y uso lingüístico entre emisor y receptor y no como una simple memorización de reglas y funciones. La lengua es esencialmente un útil de comunicación, utilitario, funcional, determinado para tal fin: comunicar ideas, significados, información. El aprendizaje de la lengua en la clase de español L2 en contextos escolares debe basarse en la cotidianidad de quienes realizan las acciones mediante la presentación en el aula de situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, ejercitando así las destrezas lingüístico-comunicativas del alumno extranjero (Linerós 1996b:253)

Del mismo modo que debe existir entre los profesores y profesoras de español como segunda lengua una teoría sobre cómo concebir la lengua española que enseña en los contextos escolares, y que constituye el principio lingüístico de la didáctica, debe existir una teoría sobre cómo se aprende mejor, y que se correspondería con los principios psicológicos de la didáctica, es decir, con la concepción del aprendizaje.

Desde la visión del método tradicional se consideraba que la actividad de aprendizaje debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos. Por el contrario, el enfoque comunicativo concibe

el aprendizaje como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real y que debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua<sup>2</sup>.

Si para el método tradicional la didáctica de segundas lenguas estaba enfocada principalmente hacia la memorización y formación de hábitos, es evidente que el papel del alumno era claramente pasivo, pues no tenía ningún control sobre lo que aprendía, al convenir que su proceso de aprendizaje se limitaba a escuchar, repetir y contestar a preguntas y órdenes. En cambio, al considerar el proceso de aprendizaje desde el método comunicativo como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real, el papel que toma el alumno en su propio proceso de aprendizaje es activo, ya que se presenta como un negociador y comunicador que da y recibe información.

El método tradicional apostó siempre por un profesor de segundas lenguas que obtenía un papel central y activo, un docente que controlaba la marcha y el ritmo de los aprendizajes, que actuaba como modelo al presentar estructuras, al dirigir ejercicios, al corregir errores y examinar el proceso. En cambio, el papel del profesor por el que apuesta el método comunicativo es un papel facilitador, es decir, facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos. El profesor es un analista, un asesor y un administrador de los procesos, de tal modo que procura crear hábitos automáticos, que orienta de modo general al alumnado, considerando que es él quien realmente aprende<sup>3</sup>.

La misma diversidad de posturas y perspectivas ha tenido la consideración de la selección, organización y presentación de los contenidos dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Si para el método tradicional el currículo debía estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, a los cuales debía añadirse una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical; para el método comunicativo, el currículo debe incluir las estructuras, funciones y tareas de tal manera que la graduación de la programación se haga conforme a las necesidades e intereses de los alumnos.

Divergentes son, pues, las dos visiones metodológicas en la planificación de contenidos. Una primera planificación, llevada a cabo por el método tradicional, somete los contenidos a una programación estricta en la cual se gradúa el nivel de dificultad en una escala precisa y donde el alumno extranjero no pasa al nivel posterior de conocimiento, bien sea inicial, intermedio, avanzado o superior, mientras no haya certeza absoluta de que el alumno ha asimilado correctamente los contenidos expuestos en el nivel inmediatamente inferior. Para el método comunicativo, la programación se realiza teniendo en cuenta que la lengua es un medio de ejecución de actos sociales (saludos, disculpas, informaciones, opiniones, argumentaciones, etc.), considerándose que lo más importante es que el alumno use la lengua correctamente en el máximo de situaciones comunicativas posibles. Por ello, la programación es más laxa, menos prefijada, basada más en tareas y destrezas comunicativas que en conceptos gramaticales, dando lugar a la improvisación y al paso de un nivel a otro de manera más espontánea, natural y dependiente de las iniciales necesidades e intereses del alumnado.

Tras las primeras fases de preparación teórica y planificación llegamos a la dimensión central en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares: el ejercicio docente en el aula con alumnado inmigrante.

Este ejercicio docente se basa en una concepción de español L2 altamente implícito en las teorías de la enseñanza y aprendizaje desprendidas de los principios psicológicos y pedagógicos. Las actividades de aula vienen determinadas gracias por los objetivos y contenidos expuestos desde el método comunicativo, englobando en sí mismas tanto la puesta en práctica de la enseñanza como del aprendizaje.

Es evidente que las actividades responden a un tipo de relación existente entre profesor-alumno y también al determinado papel ejercido por éstos. Si atendemos al método tradicional donde el papel del profesor es claramente dirigista y el del alumno pasivo, comprenderemos por qué las tipologías de ejercicios giran en torno a actividades de repetición, sustitución, memorización y traducción. En cambio, si nos detenemos en los

---

<sup>2</sup> Ambos modos de concebir el aprendizaje del español LE se han denominado, respectivamente, "Teoría Pasiva", para la concepción del aprendizaje según el método tradicional, y "Teoría activa" para la concepción sobre cómo se aprende mejor una segunda lengua según el método comunicativo.

<sup>3</sup> Véase la correspondencia entre el "Papel pasivo" que adopta el alumno en su proceso de aprendizaje y el "Papel dirigista" que toma el profesor según el método tradicional frente a la establecida por el método Comunicativo, "Papel activo" del alumno y el "Papel facilitador" del profesor.

papeles que ejercen profesor y alumno desde el método comunicativo, facilitador y activo respectivamente, hallaremos toda una tipología de ejercicios y actividades que abordan las diversas situaciones de comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.

Por nuestra parte, pensamos que es de vital importancia y gran ayuda la clasificación de las actividades que deben realizarse en el aula, diferenciando claramente entre lo que corresponde hacer al profesor y lo que hace o corresponde hacer al alumno. Dentro de esta clasificación general se procedería seguidamente a una organización más detallada de las actividades en atención a las capacidades y destrezas que se desean desarrollar en el alumnado inmigrante (actividades de comprensión y expresión, actividades orales y escritas) y en función de las características técnicas y estratégicas que se fomentarán con las actividades (audición, memorización, repetición, traducción, juegos de rol, simulaciones, reflexión, comparación de datos, etc.) así como actividades individuales y colectivas de pequeños grupos o del gran grupo.

El papel adoptado por el profesor y los alumnos, así como las actividades que se derivan de los mismos, se prolongan con el uso de una serie de recursos, de materiales, de útiles o medios auxiliares que conforman el cuarto ámbito de actuación en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. Al considerar los recursos materiales no nos referimos tan sólo al manual escolar o al conjunto de libros, que sobre español para extranjeros, existe actualmente en el mercado.

Hablar de materiales de español L2 para inmigrantes supone hablar también de medios audiovisuales (mapas, fotos, murales, documentales, películas, proyecciones, audiciones, etc.) y de materiales multimedia (CD-ROM, Internet, juegos interactivos de ordenador, navegación, correo electrónico, chats). Si adoptamos la visión comunicativa y no tradicional para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, optaremos por materiales que estimulen el uso del español comunicativo y que se encuentren basados en situaciones comunicativas reales. En definitiva, la didáctica del español L2 en contextos escolares debe servirse de materiales que ayuden a generar un uso del español auténtico en un contexto escolar previsto.

Nos parece de vital importancia que el profesor de español L2 elabore y/o adapte su propio material didáctico en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se quieren potenciar, de las actividades que se desean realizar y, sobre todo, en función de los intereses y necesidades del alumnado.

Desde nuestro punto de vista no existe, digámoslo así, el manual de español L2 perfecto y acorde al alumnado inmigrante que integra las aulas de primaria y secundaria, por ello, es necesario que se consideren y manejen diversos y variados manuales, tomando de cada uno de ellos la actividad o tarea que mejor convenga. Teniendo siempre en cuenta la organización, secuenciación y programación de aula que se desarrolla.

Finalizamos ya nuestra reflexión sobre las metodologías de enseñanza de segundas lenguas con un último nivel de concreción curricular, a saber: la evaluación. Tanto la concepción de la evaluación como la puesta en práctica de la acción evaluadora configuran un ámbito general de español L2 extraordinariamente extenso. Por esta razón y por no ser éste nuestro objetivo primordial en estas páginas, nos limitamos únicamente a mencionar someramente lo que nos parece crucial para el proceso de evaluación en la enseñanza de español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, si uno de los principales objetivos de la didáctica del español segunda lengua es la ejercitación y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), la acción evaluadora deberá centrarse en ellas y evaluar el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a las mismas. De ahí, que al tratar la evaluación en los contextos escolares no se considere solamente los tres momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa) sino que también se traten de elaborar tipos de pruebas de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora.

La valoración de los resultados no debe enfocarse solamente desde la perspectiva del alumno, sino desde el conjunto del proceso didáctico (proceso de enseñanza y aprendizaje) para determinar, conjuntamente profesor y alumno, qué aspectos pueden explicar las deficiencias aparecidas y proponer elementos de corrección en el conjunto del proceso, con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

Todas las dimensiones que hemos considerado en atención a los niveles de actuación de la didáctica del español como segunda lenguas en contextos escolares confirman la concepción que, inicialmente, exponía-

mos sobre la misma. Es decir, una concepción fundamentalmente interdisciplinar, como un territorio transversal, cuya razón de ser consiste en definir y concretar unas relaciones de complementariedad entre las disciplinas conexas: la Filología, por un lado, y las disciplinas del ámbito de las Ciencias de la Educación, por otro.

De ahí la importancia del conocimiento filológico que el docente de español L2 debe poseer sobre la lengua que enseña pues, sin este conocimiento, las conexiones con el resto de disciplinas sería baldía. La optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirirá enfoques generales sobre la enseñanza de segundas lenguas pero no enfoques específicos sobre la didáctica particular que ahora tratamos, a saber: la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares.

## 4. Aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares

### 4.1. Fases en el proceso de aprendizaje de E/L2.

En anteriores reflexiones hemos podido comprobar cómo el desarrollo de las competencias comunicativa, académica y cultural es el resultado de un proceso de aprendizaje lento que se inicia con la llegada a los centros del alumnado inmigrante y finaliza al término de la escolarización obligatoria.

A lo largo de la Educación Primaria, el alumno inmigrante está en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, para confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen los procesos comunicativos del lenguaje corporal, los gestos, la música, los ritmos, etc. (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:11)

En la Educación Secundaria se trabajará, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular, el español, y el conjunto de destrezas y habilidades que le permitirán acceder a las distintas áreas del currículo y satisfacer sus necesidades comunicativas de vida ordinaria y escolar.

La importancia que adquieren los programas de integración lingüística (Aulas de Acogida) en los inicios de este proceso de aprendizaje de español L2 en contextos escolares es evidente. Crear estos escenarios curriculares es esencial para que la incorporación del alumno al sistema educativo español se haga de manera progresiva e integradora.

En el proceso inicial de acogida, el alumno se incorporará a un tratamiento intensivo de la lengua, la cultura y su aprendizaje con fines comunicativos. Lo importante en esta primera fase es que el alumno trabaje una metodología de enseñanza por tareas desde el método comunicativo consiguiendo que, por medio de las actividades de aula, adquiera las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, oír), al tiempo que una primaria organización discursiva.

Esta primera fase del proceso está directamente relacionada con el concepto de “adquisición”. Se debe conseguir que el alumno adquiera de forma natural y casi inconscientemente estas destrezas comunicativas, de tal manera que la adquisición de la L2 sea semejante a la que fue en su momento la adquisición de la L1.

Conforme se evoluciona en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno se adelanta en los niveles y etapas del sistema educativo español. Se produce, entonces, un cambio en el aprendizaje de la lengua, pues deja de ser algo inconsciente y adquirido de forma natural a ser un proceso totalmente consciente y voluntario.

Este segundo paso en el proceso de aprendizaje se produce, dentro del sistema educativo, en un escenario escolar bien distinto: el aula ordinaria.

En esta segunda fase el alumno aprende la lengua vinculándola a determinadas áreas, saberes o materias del currículo. Así, el aprendizaje adquiere un nuevo fin, el fin académico y escolar de una lengua de instrucción. La complejidad de las situaciones de aprendizaje es mayor, las competencias comunicativas aún no están totalmente adquiridas y la disposición del alumno ante nuevos aprendizajes ya no es de forma inconsciente sino sistemática y reglada.

Las actividades de aula que deben plantearse en esta segunda fase de la adquisición-aprendizaje del español L2 en contextos escolares deberán tener muy en cuenta el nivel de competencia comunicativa que tiene adquirido el alumno, así como el nivel de competencia académica al que se desea llegar en los objetivos de la materia correspondiente.

El docente adaptará su materia, introducirá nuevos objetivos y contenidos curriculares de manera progresiva: primero ejercitando destrezas comunicativas en la materia, después incorporando nuevos conceptos y vocabulario de la asignatura en cuestión.

Lo que diferencia claramente una fase de adquisición de una fase de aprendizaje es el tipo de actividades de aula que se realicen. Frente a la enseñanza por tareas que tiene lugar en la fase inicial de adquisición lingüística, hallamos en la fase de aprendizaje una enseñanza basada en proyectos, es decir, en currículos procesuales (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:59)

Como se ha señalado con anterioridad, a través de la tarea el alumno adquiere las habilidades comunicativas necesarias; en cambio, por medio de los proyectos el alumno no sólo desarrolla y profundiza en sus habilidades comunicativas sino que también aprende contenidos curriculares de una materia en particular.

Desde el método comunicativo se contemplan ambas actividades de aula, la tarea y los proyectos; sin embargo, lo aprendido en la tarea se incorpora al proyecto de forma explícita, haciéndose necesaria la expresión de pautas y normas de aprendizaje, pues sobre la base de las tareas se expondrán contenidos curriculares específicos y académicos que llegarán a establecer proyectos.

No es menor la atención que un alumno debe recibir en una u otra de estas fases del proceso de aprendizaje, tanto en la fase inicial de adquisición del español L2 que se produce en el escenario del Aula de Acogida como la fase de aprendizaje que se produce en el escenario del aula ordinaria, deben recibir la misma atención personalizada e individualizada, la misma motivación y estima debe primar en estos procesos de enseñanza y aprendizaje, pues de ellos dependerá, en gran medida, la integración del alumnado inmigrante en los contextos escolares y sociales.

#### **4.2. Variables en el aprendizaje de E/L2.**

Con la finalidad de establecer principios claros y accesibles al profesorado para la enseñanza de español como segunda lengua se han realizado numerosas investigaciones en torno a cómo se aprende una segunda lengua y que variables o factores intervienen en su proceso de adquisición. La cuestión no es fácil, pues existen numerosas variables que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua y que tienen que ver directamente con la motivación del alumno, la edad de aprendizaje, la lengua materna que posee, las relaciones que establece entre la L1 y la L2, etc. En las siguientes líneas daremos una visión general de estas y otras variables que de manera definitoria influyen en el aprendizaje de español como segunda lengua.

Una de las primeras cuestiones que se han planteado es conocer si se adquiere del mismo modo la segunda lengua (L2) que la lengua materna (L1). Muchas son las teorías al respecto, sin embargo la conclusión a la que se ha llegado observa que el éxito que se obtiene en la adquisición de la L1 no se produce en el caso de la L2 (Serrat, 2002: 55-77).

Uno de los factores que intervienen en esta adquisición de la segunda lengua es la creación por parte del aprendiz de lo que se ha denominado “interlengua” (Selinker 1972:209-231). El aprendiz extranjero crea un sistema lingüístico propio que se origina tras la intersección producida entre la lengua materna ya aprendida y el proceso de adquisición de la segunda lengua. Digamos que la interlengua sería un paso intermedio en la evolución del aprendizaje del alumno desde la L1 a la L2. La interlengua es un proceso dinámico, que posee gran variabilidad y que va evolucionando conforme el alumno progresa en su aprendizaje.

Un claro ejemplo de esta interlengua producida con anterioridad al proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el error. Los errores que comenten los alumnos cuando aprenden una segunda lengua como el español son causas de su propia evolución del aprendizaje, lo que significa que han iniciado un proceso intermedio, una interlengua que los introducirá de manera progresiva en el aprendizaje de la segunda lengua. Por ello, los errores de los alumnos deben considerarse de manera positiva y en ningún caso puntuarlos de manera negativa como si de un retraso en el aprendizaje se tratara.

Además de este concepto de error, se produce otro fenómeno en el aprendizaje de segundas lenguas y que está directamente relacionado con la evolución propia de la interlengua, es lo que ha llamado “transferencia”. El alumno reproduce las características fonéticas, léxicas, morfosintácticas de su lengua materna al aprendizaje de las nuevas estructuras que le ofrece la segunda lengua, esta transferencia de conocimientos es lo que produce mayoritariamente el error. El alumno transfiere sus conocimientos previos a los nuevos que adquiere y esto hace que se produzcan errores léxicos, morfosintácticos, etc. La transferencia no es sino otra variable que se produce en la adquisición de segundas lenguas, pues la “influencia interlenguas”, es decir, entre la L1 y la L2 es siempre constante y duradera durante el proceso de aprendizaje.

A pesar de todas estas variables que influyen en la adquisición de segundas lenguas no se puede generalizar el proceso mental que se lleva a cabo, pues son otros muchos los factores que determinan el proceso de adquisición de una L2: la edad de inicio de los aprendices, los factores afectivos, culturales, de personalidad, el estilo cognitivo o las estrategias de aprendizaje utilizadas, etc. Todos estos factores están relacionados con las condiciones educativas de la enseñanza, con los contextos escolares en que se produce y con las técnicas y métodos didácticos que se utilicen.

Posiblemente uno de los factores que más influyen en la adquisición de segundas lenguas es la edad. Históricamente se ha considerado que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende en gran medida de la edad de los aprendices, así los niños aprenden más rápidamente la L2 que los adolescentes o adultos. Sin embargo, también se ha unido a esta variable de la edad, el “tiempo de exposición” que el aprendiz ha tenido con respecto a la segunda lengua. De este modo se plantea que la edad de comienzo en el aprendizaje de una segunda lengua está también influenciada por el tiempo de exposición que el aprendiz ha tenido con la segunda lengua. Es posible que para muchos niños sea más difícil aprender una segunda lengua sin haber estado expuesta a ella con anterioridad que para un adolescente o adulto expuesto ya a la segunda lengua.

Esta concepción de la exposición a la segunda lengua ha llevado a que gran parte de los programas de adaptación lingüística que se están llevando a cabo en nuestro país y concretamente en los centros educativos de la Región de Murcia se realicen por medio de “inmersión lingüística”. La aparición de las Aulas de Acogida es el fruto de la consideración e importancia que adquiere la inmersión en el aprendizaje de español como segunda lengua frente a otros programas de adquisición de segundas lenguas.

Las características principales que definen a los programas de inmersión lingüística son expuestas por Arnau (1992:11-51):

- la enseñanza de la L2 de todas o la mayoría de las materias del currículo durante un período de uno o más años, esta enseñanza puede iniciarse en diferentes momentos de la escolaridad en Primaria o Secundaria,
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo que se trate,
- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos en la L1.

Otra de las variables que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, quizás el más definitorio, es la motivación y actitud del alumno ante el aprendizaje de la segunda lengua, y específicamente, ante el aprendizaje lingüístico escolar.

El interés y la motivación de un aprendiz por la adquisición de una segunda lengua se deben, sobre todo, a la necesidad de establecer comunicación, de interrelacionarse y mantener intercambios comunicativos y sociales con hablantes nativos que dominan la lengua de acogida. El deseo y la necesidad de regular y controlar los intercambios comunicativos y establecer las relaciones sociales deseadas es la fuente de motivación más importante que podemos encontrar en el aprendiz extranjero.

Sin embargo, y en los contextos escolares es más difícil que los alumnos inmigrantes se interesen por el aprendizaje de la competencia académica. Con facilidad encontramos alumnos inmigrantes que aprenden rápidamente a relacionarse en español con sus compañeros de clase a través de las actividades y juegos de patio, pero difícilmente esa necesidad de comunicación se traslada al aula, a las actividades que allí se desarrollan.

Lo importante es encontrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje actividades que estimulen esa adquisición, que interesen y motiven a los aprendices para la adquisición de español L2. En este sentido, es clásico el estudio de Lambert (1969:5-11) en el que demuestra que el tipo de motivación en el aprendiz determina su grado de competencia en la segunda lengua. Así, aquellos aprendices que adquieren una segunda lengua con finalidades utilitarias y práctica presentan una motivación de tipo instrumental, mientras que quienes aprenden la lengua y cultura de otra comunidad tienen una motivación de integración que normalmente suele dar lugar a mejores resultados.

El que el alumno inmigrante se sienta integrado en el grupo mayoritario es la mayor de las motivaciones que puede hacerle progresar en el proceso de aprendizaje. La necesidad de pertenencia al grupo se convierte, pues, es un instrumento básico para la enseñanza y aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

Maruny y Molina (2001:55-64) nos presentan, en este sentido, actitudes de integración lingüística relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas:

- Cuando nos referimos a la adquisición de la L2, los datos indican que tiene un peso muy importante las actitudes de los aprendices, aunque hay muy pocas investigaciones respecto a las actitudes de los autóctonos hacia la inmigración.
- Hay un uso progresivo de la L2, incluso en el medio familiar, en detrimento de la lengua materna.
- La concentración de numerosos hablantes de una L1 en una misma escuela reduce las necesidades comunicativas en la L2 por parte de los aprendices. Además, aparecen actitudes hostiles, por parte de los autóctonos, y de carácter defensivo por parte de los inmigrantes. Así se reducen todavía más las posibilidades de comunicación y contacto.
- Para la adquisición de competencia comunicativa plena en la L2, es imprescindible ofrecer oportunidades de comunicación más complejas, especialmente a través de relaciones de amistad y del acceso a bienes culturales.

Con anterioridad se ha mencionado la dificultad que entraña el aprendizaje de la competencia académica frente a la competencia comunicativa, pues el deseo de relación, integración y pertenencia al grupo hacen que el aprendizaje desde el punto de vista comunicativo esté más motivado que aquél que se le presenta al alumno en las aulas.

En este contexto, muchos autores han intentado dar razones pertinentes que expliquen esa desmotivación hacia el aprendizaje académico de los alumnos inmigrantes en el contexto escolar, así como principios pedagógicos y de organización escolar que ayuden a dicha adquisición. Ruiz y Miret (2000: 5-12) recogen algunos de estos principios:

- Las experiencias personales y educativas que los estudiantes llevan a la escuela constituyen el fundamento de su futuro aprendizaje; las escuelas deberían esforzarse en ampliar estas experiencias en lugar de reemplazarlas.
- Para alcanzar un dominio de la lengua escolar semejante a la de los hablantes nativos, el niño proveniente de otro medio lingüístico y cultural necesita un mínimo de cinco años. Esto significa que la escuela debe ofrecer un apoyo a largo plazo al desarrollo académico de los estudiantes.
- Las posibilidades de interacción en la lengua de la escuela es la variable que más incide, tanto en su adquisición como en ofrecer al niño la sensación de pertenencia a la sociedad principal. La escuela en su totalidad es responsable de apoyar las necesidades de aprendizaje e interacción de los estudiantes, lo que les ayudará a integrarse en la vida social y académica.
- Para que puedan alcanzar a sus compañeros en la lengua nativa de éstos, debe asegurarse que el desarrollo cognitivo y el contenido académico de estos estudiantes continúe mientras aprenden su segunda lengua. Esto significa que es preciso que todos los profesores, sea cual fuere la materia que impartan, tengan en cuenta los niveles de dominio de la lengua de estos estudiantes y sus diferentes modos de aprendizaje y atiendan individualmente a sus necesidades de segunda lengua.



- El desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes es significativamente mayor cuando los padres ven por sí mismos y son vistos por el personal de la escuela, como coeducadores de sus hijos junto con la escuela. Las escuelas deberían intentar activamente establecer una relación colaborativa con los padres de la minoría que les animase a participar con la escuela en promover el progreso académico de sus hijos.

Con el deseo de integrar al alumnado inmigrante en los contextos escolares es indispensable que el aprendizaje de español como segunda lengua se realice en las condiciones de motivación e interés más adecuadas así como la adquisición de las competencias comunicativa y académica. Para ello, es necesario que las estrategias de enseñanza favorezcan la integración y la pertenencia al grupo mayoritario.

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, integrarse, estar motivado hacia los aprendizajes académicos, etc. De ahí el papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en nuestros días.

## 5. Bibliografía

### Bibliografía comentada

La bibliografía comentada a continuación se considera básica para un acercamiento a la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, por lo que se aconseja su lectura y reflexión.

- ❖ Cruz Piñol, M. (2002); *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.

*La autora aporta en este libro una nueva visión de los aspectos relacionados con la didáctica de ELE con ordenador. Basado en su tesis doctoral "El español a través de Internet", el libro va acompañado de una web complementaria donde aparece una completísima bibliografía y las direcciones de las 207 páginas web consideradas.*

- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A. M. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua (EL2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.

*Las autoras ofrecen con extraordinaria claridad y notable metodología una programación de EL2 basada en el enfoque por tareas y los currículos procesuales. Son muy destacables los primeros capítulos del libro donde de manera muy precisa, se ofrece un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje de EL2 en contextos escolares.*

- ❖ García García, P., (2004); "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas" en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

*Partiendo de la entrevista realizada a un alumno inmigrante en el Diario El País, la autora analiza en este artículo los factores esenciales que influyen en el aprendizaje de EL2. Además de ello, da a conocer aspectos claves para la atención a la didáctica intercultural en el marco de los contextos escolares.*

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf>

- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000); *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación, metodología, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.

*El autor propone en este libro una teoría aplicada a la didáctica del español como lengua extranjera poniendo al alcance de los profesores y profesoras la información necesaria para desarrollar principios y conceptos útiles aplicables a la docencia así como propuestas concretas que permiten reflexionar sobre la enseñanza del español como lengua extranjera.*

- ❖ Moreno García, C., (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.

*Formar a los docentes que deben enfrentarse al hecho de la interculturalidad en las aulas es el motivo principal que impulsa a la autora de este libro. El compromiso que debe adquirir el docente ante esta diversidad cultural se ve fundamentado en las actividades de aula, pautas de trabajo, etc, que ofrece la autora. El libro se estructura en tres partes: Introducción, Reflexiones teóricas y Propuestas prácticas, cerrándose con una amplia bibliografía en la que se recoge casi la totalidad de los materiales publicados sobre enseñanza a inmigrantes, dando una pormenorizada explicación de lo que contiene cada uno.*

- ❖ Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

*Este Vademécum para la formación de profesores de ELE/EL2 se convierte en una obra de referencia al reunir los principios teóricos y prácticos sobre los que asentar la docencia. La característica principal de esta obra es su carácter colectivo y plural tanto en contenidos como en autores, consiguiendo que el docente encuentre en él una formación global y específica de la materia que imparte.*

- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.  
<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>

*En este artículo el autor expone con una notable claridad las actuaciones que desde las distintas comunidades autónomas del país se están llevando a cabo entorno a la inmigración, la interculturalidad y la formación del profesorado de ELE/EL2. Además de ello, el artículo es una rica fuente legislativa y de enlaces web de instituciones públicas.*

- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M<sup>a</sup>. T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

*De una manera práctica, los autores de este diseño curricular ofrecen a los docentes de Educación Primaria y Secundaria las claves para una programación de EL2 en contextos escolares, al tiempo que sugieren técnicas metodológicas, actividades de aula y pautas de evaluación útiles para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares.*

### Referencias bibliográficas

- ❖ AA.VV. (2005), “La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas”, *Revista electrónica red-ELE*, nº 4, junio de 2005.
- ❖ Álvarez Méndez, J.M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal.
- ❖ Arnau, J. (1992), “Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos” en J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.
- ❖ Canale, M. (1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de segundas lenguas*, Edelsa, Madrid.
- ❖ Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2002), *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*, Cuadernos de Información Sindical 33, 7-124.
- ❖ García Armendáriz, M<sup>a</sup>. V., Martínez Mongay, A.M<sup>a</sup>. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García García, P. (2004), “La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas” en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Lambert, W. E. (1969), “Psychological Aspects of Motivation in Language Learning”, *Bulletin of the Illinois Language Teachers Association*.
- ❖ Lineros Quintero, R. (1996b), “La gramática en la clase de español segunda lengua” en *Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- ❖ Maruny, L. y Molina, M. (2001), “Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26.
- ❖ Moreno García, C. (2004), *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.
- ❖ Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, A. (2005), *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*, Segundo premio ex aequo de investigación educativa 2003, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia.
- ❖ Ruiz, U. y Miret, I. (2000), “Hacia una cultura multilingüe de la educación”, en U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Selinker, L (1972), “Interlanguage” en *International Review of Applied Linguistic*, nº 10.
- ❖ Serrat, E. (2002), “La adquisición de segundas lenguas” en J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farres, *Lengua e inmigración*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- ❖ Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua», en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Tusón, J. (1989), *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M<sup>a</sup>. T. (2004), “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes” en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>. T. (2001), *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- ❖ Villalba, F., Hernández, M<sup>a</sup>. T. y Aguirre, C. (2001), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MECD.

## UNIDAD III.1: Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

### Cuestionario de comprobación

1. Una formación plena de los docentes de EL2 debe considerar:
  - a. Una formación didáctica, intercultural y metalingüística.
  - b. Una formación didáctica, metalingüística, pedagógica e intercultural.
  - c. Una formación didáctica, metalingüística, pedagógica, de psicología del aprendizaje e intercultural.
  - d. Una formación metalingüística, pedagógica, de psicología del aprendizaje e intercultural.
  
2. ¿Español segunda lengua o español lengua extranjera?
  - a. Español segunda lengua (ELE)
  - b. Español lengua extranjera (EL2)
  - c. Español lengua extranjera (ELE)
  - d. Español segunda lengua (EL2)
  
3. Las disciplinas implicadas en la didáctica del español L2 son:
  - a. Filología, Pedagogía y Psicología del Aprendizaje.
  - b. Filosofía, Pedagogía y Psicología del Aprendizaje.
  - c. Filosofía, Metalingüística y Psicología del Aprendizaje.
  - d. Filosofía, Metalingüística y Psicolingüística.
  
4. Los factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 son:
  - a. Principios procedimentales, contenidos de la enseñanza, ámbitos de actuación, situación de la enseñanza y situación del aprendizaje.
  - b. Principios teóricos, principios procedimentales, contenidos de la enseñanza, ámbitos de actuación, situación de la enseñanza y situación del aprendizaje.
  - c. Principios teóricos, principios procedimentales, contenidos de la enseñanza, ámbitos de actuación y situación de la enseñanza.
  - d. Principios prácticos, principios procedimentales, contenidos de la enseñanza, ámbitos de actuación, situación de la enseñanza y situación del aprendizaje.
  
5. El aprendizaje de la lengua de instrucción conlleva:
  - a. La adquisición de la competencia gramatical.
  - b. La adquisición de la competencia estratégica.
  - c. La adquisición de la competencia lingüístico-académica.
  - d. La adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa.
  
6. El aprendizaje de la destreza léxica incide en la mejora de:
  - a. La competencia gramatical.
  - b. La competencia estratégica.
  - c. La competencia académica.
  - d. La competencia sociolingüística.
  
7. El papel activo de alumno se defendió en los postulados del:
  - a. Método tradicional.

- b. Método comunicativo.
  - c. Método tradicional y Método comunicativo.
  - d. Ni en el Método tradicional ni en el Método Comunicativo.
8. El error:
- a. Debe ser considerado de forma negativa.
  - b. No debe ser considerado.
  - c. No existe error en el aprendizaje de segundas lenguas.
  - d. Debe ser considerado de forma positiva.
9. La adquisición se produce:
- a. De manera racional.
  - b. De forma involuntaria.
  - c. De manera consciente.
  - d. De forma voluntaria.
10. La motivación, ¿es uno de los factores que influye en el aprendizaje?
- a. Sí, pero sólo en niños.
  - b. No, nunca.
  - c. Sí, siempre.
  - d. No, excepto en adultos.

## UNIDAD III.1: Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Reflexionar sobre los objetivos y medidas de actuación propuestas en el *Plan de Solidaridad en la Educación* de la Región de Murcia en torno al desarrollo específico de la Educación Intercultural en los centros escolares.

#### Plan de Solidaridad en la Educación de la Región de Murcia

##### Desarrollo de la Educación Intercultural

###### Objetivo 1:

*Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.*

###### Medidas:

- Incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración y de la diversidad cultural propia de España y del resto de la Unión Europea.
- Desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro. Es prioritario, en este punto, el desarrollo de un programa de lengua y cultura árabe y marroquí.
- Elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español) y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.
- Inclusión en los planes de formación permanente de profesorado de acciones dirigidas específicamente a la actualización en el ámbito de la Educación Intercultural.
- Formación en centros de equipos docentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la integración de minorías con contenidos relativos a la adquisición de la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.
- Aplicación de las nuevas tecnologías a través de proyectos específicos que contribuyan a la construcción de una sociedad solidaria e intercultural.
- Continuar con el equipamiento y desarrollo del Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) como órgano dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural y a la atención educativa a minorías étnicas y culturales.
- Establecer los medios e instrumentos humanos y materiales necesarios para el diagnóstico, apoyo, asesoramiento y formación del profesorado, que contribuyan a adecuar la respuesta al alumnado susceptible de compensación educativa.

Objetivo 2:

*Apoyar la formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales.*

Medidas:

- Desarrollo de programas integrados en los planes de acción tutorial de los centros docentes sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
- Desarrollo de programas de mediación y acompañamiento familiar y de acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo.
- Desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa en torno a los temas de integración de minorías y programas de formación de padres.

Objetivo 4:

*Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante.*

Medidas:

- Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
- Puesta en marcha de un servicio de intérpretes para apoyar la integración de inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGs.

Actuaciones complementarias

Objetivo 1:

*Desarrollar actuaciones complementarias en el ámbito de la compensación educativa externa, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa y la igualdad de oportunidades en educación de los sectores más desfavorecidos.*

Medidas:

- Articulación de servicios complementarios en horario no lectivo dirigidos a apoyar la estructuración del tiempo extraescolar con actividades de contenido educativo que, a la vez, ayuden a integrar socialmente al alumnado de sectores sociales desfavorecidos, tales como: aulas de estudio asistido, aulas abiertas deportivas, bibliotecas, aulas de informática, etc., en colaboración con asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro.
- Desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre, potenciando las que se realicen fuera del entorno de referencia del alumnado como vía de mejora de los procesos de socialización. Entre ellas cabe citar las acciones de apoyo y la formación de padres.

Objetivo 2:

*Adecuar las actuaciones complementarias de carácter compensador a los criterios de complementariedad y convergencia y a las acciones de compensación educativa desarrolladas por los centros docentes.*

② Atendiendo a los datos estadísticos ofrecidos en el documento sobre la inmigración escolar en la Región de Murcia, realizar una valoración crítica de los datos proporcionados así como un análisis de sus consecuencias en la organización del sistema educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acudir a la web <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas> si fuera necesaria su actualización.

③ Teniendo en cuenta el centro escolar que se atiende y la formación didáctica, metalingüística, pedagógica e intercultural del profesorado de EL2, revisar la propia práctica docente, detectar necesidades de formación personal y docente y proponer ámbitos de actuación.

④ Diseñar y programar una actividad de aula de EL2 teniendo en cuenta las variables y factores que influyen en los procesos de adquisición y aprendizaje mencionados en el documento.

⑤ A lo largo del documento se realiza una comparación entre métodos utilizados para la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares, el Método Tradicional y el Método Comunicativo. Teniendo en cuenta los niveles de actuación analizados, aplicar a la propia práctica docente las pautas metodológicas que ofrece el Método Comunicativo.

⑥ Visitar las siguientes páginas web y leer los documentos expuestos en las mismas ampliando los conocimientos formativos sobre EL2:

⇒ <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>: sobre la actuación institucional en atención al alumnado inmigrante.

⇒ <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>: sobre la programación curricular de EL2

⇒ <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/lineros.shtml>: sobre la didáctica de EL2.

⇒ <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf>: sobre el proceso de aprendizaje.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite



## UNIDAD III.2:

# Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua

Pilar García García \*

1. **La dimensión cultural**
2. **El componente cultural**
  - 2.1. Definiciones
  - 2.2. Enfoques
3. **Competencia intercultural. Líneas interculturales en la enseñanza de español segunda lengua**
4. **Análisis intercultural de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua**
5. **Bibliografía comentada**

\* Pilar García García es creadora de materiales y formadora del profesorado.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua

Pilar García García

## I. La dimensión cultural

*“Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma (...) Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión, incluso de palabras y expresiones básicas puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor”.*

Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.  
Cambridge University Press.

En las aulas de enseñanza reglada conviven alumnos de diferentes nacionalidades, credos y culturas, que comparten materias escolares y unas líneas educativas que han de enriquecerlos como individuos y como agentes sociales. Uno de los compromisos de la sociedad es su educación. Otro el respeto a su diversidad cultural.

La cultura está compuesta por una serie de criterios y valores, un sentimiento de identidad en definitiva, que comparte todo un colectivo, y que hace a este no entender o rechazar a veces, las identidades culturales de otros grupos. Los conocimientos, normas, valores, creencias, hábitos compartidos por los miembros del grupo se transmiten de generación en generación. En este proceso cada nuevo miembro adopta como propia la cultura del grupo, y la convierte en comportamiento y forma de actuación en su vida cotidiana. Los contenidos compartidos por el grupo, constituyen su cultura específica, si bien con el paso del tiempo se modifiquen o alteren por comportamientos culturales de otros grupos.

Teresa Losada<sup>1</sup>, ha conceptualizado las relaciones entre personas inmigradas y autóctonos, de la siguiente manera:

- ✎ *Asimilación o absorción*, que es igual a despersonalización.
- ✎ *Ghetización*: autodefensa y resistencia frente a exclusiones y rechazos, que alimentan una hostilidad y una agresividad recíprocas.
- ✎ *Pluralismo cultural o yuxtaposición* de culturas etnogrúpaes que parece oponerse al carácter unidimensional de la cultura nacional.
- ✎ *Integración*. Capacidad de confrontación y de intercambiar en una posición de igualdad y de participación, valores, normas y modelos de comportamiento.

Cuando una comunidad recibe unos valores, aprende que son éstos los verdaderos, los que gobiernan muchos aspectos de su vida y los que originan o mediatizan otros. Las ocupaciones y labores, las indumentarias y formas de vestir, los hábitos alimenticios y productos base de una sociedad, las supersticiones, el ocio y las aficiones, la vida familiar y las costumbres culturales vinculadas a esta, hasta el sentido del humor, son parte de una serie de elementos que conforman una identidad.

---

1 LOSADA, T. “Arabo-musulmanes: una experiencia de integración” *Los movimientos migratorios en España: Experiencias de trabajo social*. Eslabón, nº 15, 1991.

## 2. El componente cultural

### 2.1. Definiciones

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo<sup>2</sup>. Este organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes socializa: padres, familia, escuela medios de comunicación<sup>3</sup>, etc., y con quienes comparte no solo un sistema de signos lingüísticos, sino también de gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, o la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones. Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas compartidas para habitar y sobrevivir en las situaciones de la vida diaria (horarios, hábitos alimentarios, vestimenta, pautas y convenciones sociales, etc.) a través de las cuales organiza el mundo e interpreta socialmente los hechos que en él acontecen. Los comportamientos innatos no deberían entenderse como aspectos culturales, ya que la cultura se crea a partir de un comportamiento aprendido, y adquirido al estar el individuo inmerso en una sociedad.

Encontramos muchas definiciones del concepto “cultura” a través de sus diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

Algunas definiciones<sup>4</sup> centran su análisis en los *contenidos propios de una cultura* tales como las costumbres, creencias, normas artísticas, hábitos, etc., adquiridos mediante una educación formal e informal. Otras definiciones se fundamentan en la *herencia social* común a un grupo humano, tal como se manifiesta en las relaciones familiares y en los parámetros específicos que actúan en estas. Hay definiciones que caracterizan a la cultura a partir de *símbolos* (lenguaje, instrumentos, utensilios propios, costumbres, y hasta sentimientos) que delimitan y diferencian los rasgos culturales propios de una sociedad frente a los de otra. Hay definiciones que se basan en el *componente del aprendizaje*, considerando que hay una serie de reglas de vida, valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.

Muchas de las definiciones de la cultura destacan la idea de lo aceptable para la comunidad, de las ideas comunes, del comportamiento aprendido según los parámetros de la sociedad específica, de las normas acordadas, del sustrato específico que pasa de generación en generación, de los patrones de comportamiento aprendidos y de las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las de otras.

La biocultura o comportamiento del individuo<sup>5</sup>, presenta “las adaptaciones del organismo del individuo frente al medio ambiente y la organización de su conducta conforme a posibilidades socialmente definidas y según normas recibidas de su cultura”. De este modo, aspectos como la política, la religión, entre otros, pueden organizar la ideología social del grupo o colectivo humano, e incidir en su conducta emotiva y en su personalidad, haciendo que no se sienta extraño entre los miembros de su grupo.

---

2 CRAWFORD, J. (1983) “Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura”. *Cuadernos A de Antropología*, Barcelona. Define el término de cultura como “el conjunto de aspectos materiales y no materiales que son producto del hombre, y sobre todo, producto de sus conocimientos, su capacidad intelectual y su civilización”.

3 GALINO, A. Y ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del vitae*, Madrid, Narcea.

4 Véase la relación de definiciones que aporta en su estudio JOANNE CRAWFORD. (1983) “Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura”, en *Cuadernos A de Antropología*, Barcelona, Editorial del Hombre.

5 ESTEVA FABREGAT, Claudio. (1978) *Cultura, sociedad y personalidad. Temas antropológicos*. Barcelona, Promoción cultura, S.A.

Dentro de la perspectiva cognitiva de la cultura,<sup>6</sup> los miembros de una misma sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales comunes con objeto de actuar de un modo aceptable según las normas que también desearían recibir para ellos mismos. La situación de conflicto surge cuando estas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales, provocando inevitablemente malentendidos culturales, ya que los comportamientos compartidos por un grupo, pueden resultar específicos y propios para otro colectivo social.

La idea de la “variabilidad cultural”<sup>7</sup> presenta las relaciones humanas en movimiento, con informaciones, compartidas o no, que mediatizan los intercambios y las negociaciones culturales, y en las que se producen desigualdades sociales tanto en el acceso y el control de los recursos como en las relaciones sociales entre individuos, de culturas diferentes o no.

Los códigos culturales marcan un comportamiento diario en las diversas situaciones del día a día y es aquí donde se produce un conflicto de culturas en el que es difícil incorporar pautas culturales distintas, donde ya existen unas asentadas desde hace tiempo y que integran al individuo en un grupo socialmente establecido. *Lengua, manera de vestir, ritos sociales, actitudes y comportamientos se convierten en marcas conductuales que el individuo tiende a preservar pero que sufren alteraciones en su contacto con códigos distintos, algunos de los cuales reivindican otras sociedades como únicos e inalterables*<sup>8</sup>.

Es un hecho que estamos condicionados por nuestra cultura y por las interpretaciones y expectativas que los miembros de nuestro grupo esperan del resto del colectivo (estatus profesional, relaciones de pareja, trayectoria profesional, valores familiares, ideales, etc.). Este condicionamiento puede desencadenar en visiones etnocéntricas, en las que se valora al otro a partir de lo propio, y se le enjuicia y separa de la sociedad, por no participar de unas pautas culturales específicas, que el individuo enjuicia y cataloga como universales.

La cultura en estas sociedades pluriculturales de hoy día alcanza una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más conscientes de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, en definitiva, de ampliar “el universo cultural” del individuo.

## 2.2. Enfoques

Si observamos el componente cultural en diferentes enfoques podemos constatar cómo se han modificado las reflexiones y los parámetros de trabajo en cada uno de estos. En enfoques tradicionales el objetivo cultural era fundamentalmente obtener información de realidades culturales del país o países de origen de la lengua de estudio, de tal modo que los contenidos más habituales eran aquellos referidos a las artes mayores tales como pintura, arquitectura, literatura, historia, música, y las actividades se centraban en una adquisición más bien receptiva de estos productos, a través de traducciones y lecturas de textos.

Con los enfoques nocio-funcionales, los objetivos se centraron sobre todo, en preparar a los alumnos para actuar en realidades culturales de la vida cotidiana: hacer compras, la salud, buscar vivienda, ocio, etc. con el apoyo de actividades de simulaciones e interacciones comunicativas donde los alumnos pudieran poner en funcionamiento claves lingüísticas en contextos culturales.

Por último, con los enfoques comunicativos el objetivo se define más como la posibilidad de capacitar al alumno para orientarse desde su sistema de referencia cultural en una cultura diferente, entrenando estrategias de comunicación intercultural, y las actividades que giran alrededor de este objetivo contienen reflexiones interculturales, del tipo *¿qué es para ti una familia? ¿qué diferencias y similitudes encuentras entre los grupos familia-*

---

6 GOODENOUGH, W. H. (1956) *Componential Analysis and the Study of Meaning, Language*, 32, pp 195-216, en DURANTI, A. *Antropología lingüística* (2000), España, Cambridge University Press. Señala específicamente en su estudio que “La cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos. La cultura, entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencia cultural, debe consistir en el producto final del aprendizaje, que es el conocimiento, en un sentido más general y relativo”.

7 SOTO, M.J. en su ponencia “Variabilidad y diferencia cultural. Identidad individual, colectiva y desigualdad social”. Madrid, 1996, *II Jornadas de Educación Intercultural*.

8 Véase YULE G, (1998) *El lenguaje, sobre los factores que dan lugar a la variación lingüística en términos de diferencias culturales*. Cambridge University Press, pág 279.

res de tu comunidad y los de otras comunidades culturales?, gracias a las cuales el alumno puede entrenarse en dinámicas como la percepción de hechos, la comparación no valorativa o el auto-descubrimiento, entre otras.

Este último enfoque nos ayuda en el acercamiento a otros referentes culturales, pero también nos permite conocer de un modo más reflexivo los nuestros propios, y también estos en contacto con los de otras comunidades.

### 3. Competencia intercultural. Líneas interculturales en la enseñanza de español segunda lengua

Señala Claire Kramsh<sup>9</sup> que tradicionalmente el aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros se basaba en la distinción entre hablantes nativos y hablantes no nativos. En esta distinción, el nativo significaba la norma de utilización lingüística, frente al no nativo, del que se espera aprenda las reglas de gramática, vocabulario y modismos al uso del hablante nativo. Sin embargo, como bien apunta la autora, el concepto de hablante nativo se ha hecho más complejo:

“¿A quién podemos designar hablante nativo? ¿Tanto al niño como al adulto?, ¿tanto al profesor de universidad como al trabajador en la línea de montaje? ¿Y qué norma de hablante nativo deberíamos enseñar?. Últimamente por las migraciones masivas y crecientes diferencias lingüísticas y pragmáticas el cambio de énfasis se ha trasladado de la norma del hablante nativo al modelo del hablante intercultural”.

En las aulas de enseñanza reglada asistimos al encuentro de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje del español segunda lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar, y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Los alumnos de diversa procedencia llegan al aula con conocimientos ya muy asentados de su propia cultura, y esta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos. Es necesario un enfoque que atienda al análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el grupo de los alumnos, que atienda a sus factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomente una competencia a través de la pueda desarrollar valores, como la convivencia, el respeto y las habilidades culturales. Desde cualquier área curricular se puede propiciar y fomentar este acercamiento.

Los alumnos poseen diversos esquemas de conocimientos, normas y actitudes. La adaptación a un nuevo medio sociocultural es, un proceso complejo que requiere un aprendizaje durante el cual el inmigrante debe adquirir las competencias y habilidades necesarias para manejarse en el entorno de forma efectiva. Se convierte, como señala, Rosa M. Bravo Rodríguez<sup>10</sup>:

*“en una situación altamente demandante y estresante para el individuo, que puede o no afrontarlo con éxito dependiendo de las posibles variables que intervengan”.*

Las dificultades relacionadas con el desconocimiento de la lengua española, y lo que ello implica en el desarrollo académico, puede ocasionar que los alumnos de procedencia inmigrante se sientan entre dos mundos. Las actuaciones instituciones intentan paliar este efecto recreando factores estereotipados del colectivo, provocando que los propios inmigrantes puedan llegar a sentirse marginados y excluidos del grupo. *Cuando se incorpora la cultura del inmigrante desde aspectos más folclóricos, y en definitiva, de algún modo “recreados”, se puede marginar al propio inmigrante, quien acaba por vivir las vivencias culturales de su grupo de origen, desde una perspectiva folclórica, y por tanto excluyente y carente del valor cultural real.*<sup>11</sup>

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando

9 KRAMSH, C. “El privilegio del hablante intercultural” en Byran M y Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, 1998, Cambridge University Press.

10 BRAVO RODRÍGUEZ, Rosa M. (1992) “Aprendizaje cultural y adaptación social de los inmigrantes”. Dossier: Los inmigrantes y la responsabilidad de la sociedad. *Intervención Psicosocial*. Vol I, n° 3 (pp.49-56).

11 Mijares, L. (1999) “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: Niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España”. *Anales de Historia Contemporánea*. Monográfico sobre Inmigración Magrebí y Escuela. N° 15.

hablamos de la adquisición de materias escolares<sup>12</sup>. Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. Es importante por tanto, ofrecerles oportunidades para que puedan intervenir en el contexto del aula, a partir de sus vínculos afectivos, sus referencias culturales y su desconocimiento de aquellos aspectos que no estaban hasta entonces en su universo social y cultural.

El nivel de estudios es un factor que mediatiza evidentemente en gran manera. El que nos encontremos con alumnos, con estudios o sin ellos, que esos estudios sean básicos o superiores, modifica significativamente el planteamiento de clase... Cummins<sup>13</sup>, al respecto, subdivide la capacidad lingüística en capacidad lingüística cognoscitiva-académica y en capacidad lingüística interpersonal: la primera es la capacidad de utilizar el idioma como instrumento de pensar y supone las habilidades de dominio de la gramática, el vocabulario y la comprensión de lo literario. La interpersonal, se entiende como competencia interactiva verbal humana, supone habilidades como la expresión oral fluida y el uso de la fonología.

La interdependencia existente entre la lengua materna y la segunda lengua la relaciona Cummins con las capacidades cognoscitivo-académicas en ambos idiomas. Un alto nivel en la lengua materna lleva a un nivel alto en la segunda lengua, mientras que un nivel bajo en la lengua materna no permite el desarrollo favorable de la segunda lengua.

Para fomentar un clima propicio en el desarrollo de las destrezas comunicativas es importante crear una atmósfera que proporcione confianza al alumno, y para lograr ésta, es decisivo que la práctica docente se apoye de un modo afectivo en las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. El deseo de participar de los alumnos, tanto de los de procedencia inmigrante como los autóctonos, depende en gran medida de sus intereses y motivaciones. En este sentido es importante fomentar un sentimiento de que aquello en que puedan sentirse más inseguros pueden también superarlo. Si un alumno cree que no puede hablar bien una lengua, no lo hará. El profesor puede facilitar la auto eficacia si ofrece distintos tipos de tareas comunicativas que se adecuen a los distintos estilos de aprendizaje, y de este modo el alumno tenga la oportunidad de poder comunicarse en la segunda lengua con éxito.

A través del conocimiento y la valoración de las diferentes culturas se desarrolla el pluralismo cultural en la sociedad, pero ¿cómo lograr una adaptación a un nuevo medio sociocultural? Es un proceso complejo, en el que los individuos de la sociedad: personas inmigradas y no inmigradas adquieran competencias y habilidades gracias a las cuales puedan:

1. *Identificar modelos sociales.*
2. *Inducir normas* a partir de las propias experiencias o modelos observados.
3. *Generar repertorios* de secuencias complejas de conductas y adaptarlas a los cambios constantes del entorno social.
4. *Facilitar el conocimiento* y la identificación de los referentes culturales diversos.
5. *Potenciar un acercamiento* entre ambas culturas, para posibilitar el análisis de comportamiento del otro y situarlo dentro de sus parámetros culturales.
6. *Desarrollar estrategias* de resolución de conflictos.

Esta competencia se entiende como:

- ✓ La habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales.
- ✓ La capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales.
- ✓ La habilidad para establecer la auto-identidad mientras se está mediando entre culturas.
- ✓ La habilidad de actuar de forma flexible al enfrentarse a acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

---

<sup>12</sup> Cummins (1981) señala que es necesario entre 5 y 7 años para adquirir un nivel de lengua suficiente para emplear en contextos escolares.

<sup>13</sup> CUMMINS, J. (1979-80). *The language and culture issue in the education of minority language children*. Interchange.

- ✓ La habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de las diferencias.
- ✓ La capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

El hablante intercultural se define así a partir de los principales rasgos<sup>14</sup>:

- ↺ Crea una conciencia, destrezas y capacidades interculturales.
- ↺ Desarrolla una personalidad más rica y compleja.
- ↺ Está abierto a nuevas experiencias culturales.
- ↺ Se distancia de su punto de vista.
- ↺ Reconoce que hay otras formas de ver las cosas.
- ↺ Es paciente y tolerante.
- ↺ Reconoce cómo le influye su cultura.
- ↺ Es capaz de desempeñar el papel de intermediario cultural desde la neutralidad.

En el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, se señala la importancia de desarrollar una consciencia intercultural en la que “*la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos*”. La didáctica intercultural favorece ampliamente este fin gracias a los siguientes objetivos interculturales:

1. La integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción.
2. La comparación de otros con un mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos.
3. El cambio de perspectiva gracias a los procedimientos de socialización.
4. El potencial de la enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando.

Adquiere también una especial relevancia el concepto de adaptabilidad intercultural. En la definición de este término se encuentran algunas claves de la didáctica intercultural:

*“La base de la cultura no es información compartida sino las normas compartidas de interpretación”: los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a entender el mundo que les rodea.”*

La adaptabilidad a los contextos es un proceso que el individuo puede adquirir de un modo paulatino y lograr un papel de intermediario cultural a través del cual:

- ⇒ Primero se base mentalmente en su cultura, sus normas, valores, interpretaciones y reglas.
- ⇒ Luego se sitúe entre las dos culturas y es capaz de compararlas.
- ⇒ Por último se sitúe a cierta distancia de las dos culturas desarrollando una sensibilidad intercultural que le permita:

- ↺ Huir del etnocentrismo.
- ↺ Reflexionar sobre los diversos ámbitos en los que interactúa.
- ↺ Establecer la auto-identidad mientras media entre las culturas, de un modo flexible y desde el respeto.

---

14 VV. AA. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes, Madrid.



- ↪ Minimizar la percepción de diferencias.
- ↪ Aceptar que las diferencias existen.
- ↪ Adaptar o ajustarse a la nueva cultura.
- ↪ Estabilizar la propia identidad y ayudar a que otros puedan también situar sus referentes culturales en un estadio de equilibrio.

Dentro del marco de la docencia se pueden desarrollar estrategias de intervención que permitan adquirir y desarrollar esta competencia intercultural. Detallamos a continuación algunas de estas:

1. Partir del conjunto de ideas que tengan los estudiantes sobre realidades culturales bien adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas. Los alumnos inmigrantes “saben ya mucho” cuando llegan a nuestras aulas. Conocen una gran realidad de conceptos que comparten como hablantes de otras lenguas. Tienen una experiencia del mundo, iniciada en sus países de origen.
2. Estar informado de la realidad sociocultural de los estudiantes e intentar ampliar constantemente estas informaciones.
3. Propiciar actividades que muevan a los estudiantes a exponer ideas, reflexiones, dudas.
4. Favorecer la localización, interpretación y valoración de las connotaciones y estereotipos sociales y culturales implícitos en los comportamientos y en el lenguaje. No hay que huir de los estereotipos, sino convertirlos en herramientas de trabajo, al servicio de un fin intercultural.
5. Tratar de que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones.
6. Contrastar las representaciones mentales y los valores de la cultura meta y las del aprendiente. El contraste significa enriquecimiento, educación y búsqueda de otros puntos de vista.
7. Fomentar el auto descubrimiento, la percepción de hechos culturales y la comparación no valorativa. Mediante el auto descubrimiento aprendemos a resolver conflictos y desarrollamos nuestras habilidades y estrategias comunicativas.

Las anteriores ideas nos remiten a una serie de aspectos fundamentales:

- El encuentro con un nuevo país nos ofrece la posibilidad de reevaluar nuestro propio país de origen a partir de las experiencias adquiridas. Reconsiderar posturas y puntos de vista, al compararlas con parámetros diversos.
- Es fundamental el mantenimiento de la lengua de origen, y el respeto e interés hacia otros modelos culturales y lingüísticos.
- La ansiedad que nos produzca la adquisición de una nueva lengua puede hacernos rechazarla y con ello al país y a su cultura. Por ello es importante crear una atmósfera afectiva en la que el alumno se sienta cómodo. Es de especial importancia tener en cuenta en este sentido la dimensión socioafectiva<sup>15</sup>. Maslow presenta una pirámide de necesidades, en la que el alumno no puede desarrollar necesidades cognitivas, mientras no se encuentre satisfecho con la autoestima y seguridad en el proceso de aprendizaje.

---

15 “El término “sentimiento” es sinónimo de emoción, aunque tiene mayor alcance. En la antigüedad se utilizaba el termino “afectividad”. Todavía se utiliza para indicar fenómenos con un alcance aún mayor que tienen que ver con las emociones, los estados de ánimo, las disposiciones y las preferencias” Oatley y Jenkins) Arnold, J. (2000) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

- El acceso a las áreas curriculares por parte de los alumnos inmigrantes supone todo un reto, del que somos todos responsables.

Con estas dinámicas, tanto alumnos como docentes, adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de diálogo en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen otros conocimientos y en el proceso, se desarrollan sistemas intermedios, que permiten la flexibilidad con respecto a aceptar otros sistemas interpretativos y el suyo propio, y tolerar las diversidades culturales.

El enfoque intercultural, se convierte así en objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios, y se promueva entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otra realidad y de consenso y respeto entre culturas diferentes.

La diferencia entre el alumno inmigrante y el alumno autóctono no es sólo una diferencia de lengua, sino una diferencia de maneras de pensar y de otras que el inmigrante ha recibido de su familia y ésta de la sociedad de procedencia. Esta dificultad se agrava por el hecho de que el estudiante inmigrante, además de tener otros referentes culturales, muchas veces pertenece a niveles sociales muy desfavorecidos, a veces también en sus propios países de origen. A la distancia cultural respecto a los modelos de la sociedad receptora se añade la distancia social.

Toda una serie de cuestiones influyen decisivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y tienen que ver con factores relacionados con el propio alumno. El grado de confianza que siente éste con respecto a su competencia lingüística y a su capacidad para poder intervenir en los diversos intercambios comunicativos que establece con su entorno, es uno de los principales aspectos. En este sentido, la labor del docente es de especial relevancia, porque gracias a las dinámicas que se crean en el aula, el alumno adquiere en un proceso paulatino, mayor confianza para enfrentarse tanto a los nuevos contenidos de aprendizaje, como a una participación más afectiva con su entorno. Para ello, un segundo factor es indispensable, la motivación e interés que sienta el alumno por la realización de las tareas de aprendizaje. Sus experiencias previas de aprendizaje le pueden ayudar en la consecución de estas tareas, pero también es necesario que el enfoque de enseñanza atienda a ellas, a partir de actividades de sensibilización o de incorporación de consignas que le inviten al alumno a participar y a intervenir afectivamente. El ritmo de aprendizaje de los alumnos puede diferir, según los perfiles de éstos, y las características anteriores (grado de confianza, motivación, atención a sus experiencias vivenciales, etc.).

Uno de los objetivos fundamentales en la integración de los alumnos inmigrantes es desarrollar en ellos habilidades para que puedan actuar como mediadores interculturales, que aprendan a reflexionar constantemente sobre los diversos ámbitos en los que interactúan y con los interlocutores varios con los que establecen intercambios comunicativos. Que puedan establecer su auto identidad mientras se medie entre culturas, de un modo flexible y enfrentándose desde el respeto a las actitudes de personas de otras culturas. El objeto es lograr una habilidad que les permita resolver los problemas o malentendidos que se creen por las diferencias entre los miembros del grupo. De este modo, el alumno podrá alcanzar una capacidad aún más valiosa, la de estabilizar su propia identidad en la mediación entre culturas y ayudar a que otros puedan también situar sus referentes culturales en un estadio de equilibrio.

El aprendizaje de la lengua es uno de los instrumentos que contribuye a superar retos académicos, pero de igual importancia supone la adquisición de las capacidades afectivas, las aptitudes para acercarse a prácticas culturales y las habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales. La realidad pluricultural de las escuelas españolas ha de atender a todo ello, con un mismo grado de importancia. El aprendizaje de una nueva lengua supone siempre un gran esfuerzo, pero ésta puede ayudar a difundir la propia cultura y a conocer las de los compañeros y encaminar así la educación a enriquecimientos personales.

#### 4. Análisis intercultural de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua

El nuevo reto de las sociedades plurilingües y pluriculturales ha originado numerosas iniciativas en el diseño de materiales destinados a la enseñanza de español segunda lengua a alumnos inmigrantes. Por la situación vital y la procedencia histórica y cultural del inmigrante, los materiales de enseñanza destinados a este perfil requieren una constante revisión y readaptación a sus necesidades. El profesor / diseñador de materiales didácticos ha de estar informado de la realidad sociocultural de los estudiantes e intentar ampliar constantemente estas informaciones, preferiblemente a través de dinámicas que favorezcan el entendimiento mutuo. Es por ello que se hace necesario un enfoque intercultural que propicie el intercambio de informaciones y la reflexión conjunta de las cuestiones culturales intrínsecas en el aprendizaje del idioma, tanto en lo que respecta a la lengua y cultura del país de acogida como a la realidad cultural del inmigrante y las cuestiones afectivas que de esta nueva realidad se originan.

En los últimos años diferentes organizaciones y asociaciones españolas han promovido la creación de material específicamente dirigido a alumnos inmigrantes. Han diseñado materiales para el aula, organizados a partir de unos centros de interés cercanos y vitales para el alumno. Este es ya un paso importante y significativo de la situación y constituye un reto en la búsqueda de vías que den respuestas a los alumnos inmigrantes, pero es importante también ahondar en cuestiones que involucren a los alumnos afectivamente y les permitan adquirir estrategias interculturales con las que intervenir en su proceso de integración. Estos alumnos se encuentran en una situación de inmersión lingüística que favorece el proceso de aprendizaje, si bien son muchos los aspectos que un material destinado a cubrir sus necesidades debería de tomar en cuenta para que estos puedan incorporarse a un aprendizaje individual y compartido dentro de un grupo y poder con ello acudir a su experiencia del conocimiento del mundo y sus modelos culturales.

Constituye un factor primordial incluir en el material de un modo explícito la cultura del alumno inmigrante, para que este pueda vincularse afectivamente, apreciar diferencias o similitudes con respecto a sus modelos culturales y a tomar conciencia de la adecuación a las diferentes situaciones que vivirá en el nuevo país donde reside. Como se detalla en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (1)*:

*“El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.*

El alumno tiene que desenvolverse en situaciones comunicativas, para las que se hace necesaria una reflexión intercultural previa, y una familiarización con pautas pedagógicas y sociales distintas a las suyas. De este modo mientras se le capacita comunicativamente con aquellos objetivos lingüísticos que le sitúan en los ámbitos cotidianos que vive, adquiere también destrezas interculturales que le permitirán un mejor acceso a esas realidades. La conciencia intercultural que adquiere el alumno le permite reflexionar sobre la perspectiva de los demás y la suya propia.

El reconocimiento de lo propio y la comparación con otras culturas, sean cuales sean las diferencias culturales ayuda a entender los problemas y superarlos con mayor éxito. Como señalan, Byram y Fleming (2) los principios de “contacto”, “apreciación”, “identificación” y “observación de formas objetiva”, ayudan a fomentar estas percepciones. El objetivo como hablante intercultural, es establecer lazos entre la cultura propia y otras, mediar entre ellas y aceptar y respetar nuevas pautas culturales.

En el análisis de materiales didácticos se han observado aspectos que ofrecen una imagen inadecuada en cuanto al tratamiento de la cultura tales como:

- ✗ Actividades con un enfoque superficial y a veces desfasado de la cultura, lo cual impide dar una visión coherente de esta y hace que se presenten algunos aspectos culturales como si fueran verdades y visiones únicas.
- ✗ Actividades que no presentan una visión coherente. Se presenta la información como si fuera la única verdad y la única visión de la cultura extranjera.

- × Ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura, con muestras de sociocentrismo y etnocentrismo ilegible para el alumno que no está familiarizado con esas realidades, y que a su vez pueden resultarle irritantes o humillantes.
- × Actividades que ofrecen en sus claves respuestas definitivas, cuando en la realidad, las herencias de aprendizaje y experiencias del mundo de los alumnos permiten un innumerable abanico de posibilidades, que no necesariamente corresponden con aquellas que el diseñador del material da como respuestas únicas.
- × Inclusiones marginales de la cultura.
- × Actividades y dinámicas que no ofrecen al alumno los suficientes elementos como para disponer de conocimientos esenciales sobre el tema y poder opinar sobre ello.
- × Propuestas didácticas que evitan presentar aspectos problemáticos, cuando también gracias a estas se dan claves esenciales para analizar, y reflexionar sobre visiones y creencias estereotipadas.

Nuestro deseo en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua se encaminaría en las siguientes líneas de actuación:

- ⇒ Incluir actividades que posibiliten el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos en el aprendizaje de idiomas, que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia intercultural para desarrollar con ello la convivencia y las habilidades culturales.
- ⇒ Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, con objeto de promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de estas.
- ⇒ Ofrecer la cultura integrada en el curso, y no de un modo aislado, con una progresión de los aspectos culturales que permita dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.
- ⇒ Dar perspectivas alternativas, para que el alumno reflexione sobre estas, las compare y pueda estar preparado para comportarse adecuadamente en contactos culturales.
- ⇒ Incluir instrucciones como: *¿Qué opinas sobre...?* Y antes *¿Qué sabes de...?* que ofrezcan al alumno la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de dar la opinión sobre esta. Que le permitan partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima y fomenten la creación de actividades que funcionen como herramientas que faciliten el metalenguaje y las estrategias de aprendizaje.
- ⇒ Fomentar que el alumno utilice material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten, y que de este modo indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.
- ⇒ Desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de y conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación, etc., y que a estas acompañen instrucciones tales como: *analiza, interpreta, compara, interactúa, relaciona, explica, identifica, opina*, etc.
- ⇒ Plantear una metodología en la que se vincule a los alumnos con actividades que posibiliten la negociación respecto al qué y al cómo del aprendizaje, al mismo tiempo que se hace indispensable un enfoque intercultural, que proponga dinámicas que valoren las diferencias y subrayen las similitudes, que definan un análisis de necesidades en los niveles de supervivencia e integración y que hagan consciente al alumno del lenguaje apropiado y de las variantes socioculturales.

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural. Las pautas que se dirijan al diseño de materiales han de partir de una reflexión acorde a estas realidades:

- Reflexión sobre la dimensión intercultural en el aprendizaje de idiomas.
- Capacidad para producir y operar con sistemas interpretativos que acerquen a otras realidades culturales.

- Desarrollo de la convivencia y destrezas culturales.
- Consignas de instrucciones que introduzcan estas claves interculturales de comparación, análisis, hipótesis,
- Estrategias y conceptos a través de los cuales sean los alumnos los propios investigadores en otras culturas.
- Tolerancia hacia las diversidades culturales.
- Construcción de otros conocimientos y en el proceso, la creación de sistemas intermedios.
- Flexibilidad con respecto a aceptar otros sistemas interpretativos y el suyo propio.

## 5. Bibliografía comentada

- ❖ Arnold, J. Douglas Brown, H. “Mapa del terreno” en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid

Los autores presentan los aspectos más relevantes en relación con la dimensión afectiva y subrayan su influencia en los contextos educativos. Factores individuales, ansiedad, inhibición, extraversión e introversión, autoestima, motivación extrínseca e intrínseca, factores de relación, empatía, y transacciones en el aula, juegan un decisivo papel en el aprendizaje de la lengua.

- ❖ Arnold, J., Fonseca, C. (2003) “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua”, *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*. Edinumen, Madrid.

La tesis planteada en este artículo es que la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica tanto lo cognitivo como lo emocional. Las autoras se plantean que hay consideraciones pedagógicas similares pero también distintas entre los estudiantes que vienen de países desarrollados y quieren aprender español como parte de su currículum y los inmigrantes, y que en estos últimos se manifiestan una serie de factores socio-afectivos especiales: estrés cultural, herencias culturales, autoestima..., muy importantes a la hora de atender sus necesidades en la enseñanza del español. A diferencia del primer artículo se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de la lengua, y llama la atención sobre las habilidades y los conocimientos previos de los alumnos.

- ❖ De Andrés, V. “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas”, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.

¿Por qué fracasan los niños en la escuela? ¿Cuáles son los obstáculos del aprendizaje que bloquean el éxito? La autora se plantea interrogantes de este tipo y defiende el reconocimiento de la singularidad de cada alumno para proteger sus derechos y sentimientos, clave sin duda, fundamental en la integración del alumno.

- ❖ Bernaus, M. (2004) “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas”, *Glosas Didácticas n. 11*, Universidad de Murcia.

Un grupo de expertos en el año 1997 puso en marcha el proyecto EVLANG. El objetivo de este era despertar y crear la conciencia lingüística de los aprendices y potenciar actitudes positivas hacia las lenguas, sus hablantes y sus culturas. La atención se centra no solo en la adquisición de una conciencia lingüística, sino también en la adquisición de una conciencia actitudinal positiva hacia otras lenguas y culturas.

- ❖ García Parejo, I. (2004) “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, *Vademécum*, Sgel, Madrid.

El objetivo del artículo es centrarse en los elementos tal como describe la autora, que acompañan el trabajo del profesor de segundas lenguas: conciencia de sí, conciencia del estudiante y conciencia educativa, claves a hora de reflexionar de un modo crítico, profesor y alumno, sobre cómo está construida nuestra identidad.

- ❖ Miquel, L. (2003) “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Sgel, Madrid.

La autora centra su atención en la necesidad de orientar al inmigrante a partir de la reflexión y revisión sobre juicios diversos con respecto a los componentes socioculturales que giran alrededor de la vida cotidiana, y así otorgar a la clase la entidad de espacio donde se trabajen valores y se desvelen claves que conforman nuestra organización social.

- ❖ Martín Rojo, L. (2003) *Escuela y diversidad lingüística, ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Los autores plantean en este estudio los conceptos de desigualdad social y diferencia cultural, y analizan el lugar que ocupan las distintas lenguas y los distintos conocimientos, valores y costumbres en los contenidos educativos, y cómo se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias.

- ❖ Jin, Lisian; Cortazzi, Martín. (2001) *La cultura que aporta el alumno: ¿Puente o obstáculo? Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid.

Los autores señalan el valor esencial de la influencia de la cultura que los alumnos aportan. Enfatizan el hecho de que el aprendizaje de una lengua conlleva cierto grado de aprendizaje intercultural y que los alumnos pueden adquirir una mayor concienciación sobre su propia cultura al estudiar otra. Analizan el caso de profesores “occidentales” y alumnos chinos. Al hacer el análisis sobre alumnos chinos se dan algunas claves interpretativas sobre estos de gran interés. ( cómo las relaciones sociales y pedagógicas se conciben de modo muy distinto y como estas se pueden convertir en barreras) También se presenta la influencia de la cultura tradicional china en este colectivo.

- ❖ Vidal, N. (2004) “Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural”, *Glosas Didácticas*, n. 11.

En el artículo la autora ofrece una serie de recursos orientados al empleo de aquellos materiales de aula y actividades que faciliten tareas significativas e involucren a los alumnos en técnicas de enseñanza (aprendizaje cooperativo, trabajo individual, ponencias y grupos) gracias a las cuales puedan aportar sus experiencias sobre su comunidad de origen.

## UNIDAD III.2: Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua

### Cuestionario de comprobación

- 1) El concepto de *Integración* es definido por Teresa Losada como la yuxtaposición de culturas etnográficas:
  - a. Verdadero, la integración se opone al carácter unidimensional de la cultura nacional.
  - b. Falso, la integración supone confrontación e intercambio en una posición de igualdad y de participación, valores, normas y modelos de comportamiento.
  - c. Falso, esta definición corresponde al concepto de *Ghetización*.
  - d. Verdadero, son muchos los elementos que conforman una identidad.
  
- 2) Con los enfoques comunicativos el objetivo cultural es capacitar al alumno para orientarse desde su sistema de referencia cultural en una cultura diferente:
  - a. Falso, el objetivo se define más como la posibilidad de obtener información de realidades culturales del país o países de origen de la lengua de estudio.
  - b. Falso, este objetivo es más propio de los métodos nocio-funcionales.
  - c. Verdadero, el alumno puede entrenarse en dinámicas como la percepción de hechos o la comparación no valorativa a partir de actividades de reflexión intercultural.
  - d. Verdadero, las actividades se centran en una adquisición más bien receptiva de las realidades culturales a través de traducciones y lecturas de textos.
  
- 3) Para favorecer la adaptación de los alumnos inmigrantes a un nuevo medio sociocultural es conveniente según la autora:
  - a. Incorporar la cultura del inmigrante recreando los aspectos folclóricos.
  - b. Procurar la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para manejarse en el entorno de forma afectiva.
  - c. Es suficiente con que alcancen una competencia comunicativa adecuada en la segunda lengua.
  - d. Es suficiente con que identifiquen estereotipos sociales.
  
- 4) Señalar cuál de la siguientes habilidades no conviene a lo que se entiende por competencia intercultural:
  - a. La habilidad de crear problemas interculturales como consecuencia de las diferencias.
  - b. La habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales.
  - c. la habilidad para establecer la auto-identidad mientras se está mediando entre culturas.
  - d. La habilidad de actuar de forma flexible al enfrentarse a acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.
  
- 5) El intermediario cultural:
  - a. Establece la auto-identidad mientras media entre las culturas.
  - b. Maximiza la percepción de diferencias.
  - c. Se ajusta en todo momento a su cultura.
  - d. Desestabiliza la propia identidad y ayuda a que otros puedan también desestabilizar sus referentes culturales.

- 6) Según la autora, partir del conjunto de ideas que tengan los estudiantes sobre realidades culturales bien adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas permite desarrollar la competencia intercultural:
- Falso, los alumnos inmigrantes no saben nada cuando llegan a nuestras aulas.
  - Verdadero, los alumnos inmigrantes conocen una gran realidad de conceptos que comparten como hablantes de otras lenguas.
  - Verdadero, no es necesario ampliar las informaciones que poseen.
  - El componente cultural no es importante en el aprendizaje de la segunda lengua.
- 7) En cuanto a los estereotipos culturales:
- Conviene evitar su interpretación.
  - Conviene evitar su valoración.
  - Conviene convertirlos en herramientas de trabajo.
  - Conviene evitar su localización.
- 8) Para un adecuado desarrollo de la competencia intercultural es falso que:
- Es necesario contrastar las representaciones mentales y los valores de la cultura meta y las del alumno.
  - Es fundamental el mantenimiento de la lengua de origen y el respeto e interés hacia otros modelos culturales y lingüísticos.
  - Es imprescindible anteponer las necesidades cognitivas a las socioafectivas.
  - Es necesario posibilitar un diálogo intercultural en el aula.
- 9) De acuerdo con una pedagogía de la interculturalidad, es verdadero que los materiales para la enseñanza del español segunda lengua deben encaminarse a:
- Ofrecer la cultura de un modo aislado, independientemente de los contenidos del curso.
  - Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo.
  - Ofrecer una sola perspectiva para que el alumno aprenda lo que es correcto culturalmente hablando.
  - Obviar el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, etc. como herramientas interculturales.
- 10) La aculturación consiste en:
- Asimilación de los valores culturales de un grupo humano por parte de otro.
  - Perder los valores de la cultura de origen.
  - Negar los valores de la cultura meta.
  - No tener cultura.



## UNIDAD III.2: Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 Tomar las siguientes cuestiones como punto de partida para una reflexión realizada individualmente o en el seno del departamento sobre la educación intercultural en las aulas de Secundaria:

- 1) ¿De qué modo el reconocimiento de los elementos propios de las diversas culturas es un factor de ENRIQUECIMIENTO?
- 2) ¿Cómo entender que *las lenguas como las personas son objeto de sentimientos*?
- 3) Analice la siguiente reflexión: *La escuela es el ámbito donde se realiza cada día la acción educativa. Tanto alumnos como profesores son agentes activos de la educación, es por ello que el estudiante (nativo y no nativo) no ha de ser solo “enseñado” sino también “educado”.*
- 4) ¿Cómo lograr la integración de las minorías sin que se provoque una absorción de sus parámetros culturales?
- 5) Analice la siguiente idea: *CONCEPTO DE IDENTIDAD, como puente de INTEGRACIÓN, entre ORGANISMOS AFECTIVOS.*
- 6) ¿Cómo actuar en la enseñanza para hacer a los alumnos investigadores de culturas y desarrollar en ellos sistemas a partir de los cuales actúen como intermediarios interculturales?
- 7) ¿Cómo compatibilizar “diversidad” y “comprensividad” sin reducir los niveles de calidad de enseñanza? ¿Cómo adaptar los materiales ante esta nueva realidad?

2 Se propone la siguiente práctica de reflexión:

#### **De lo visible y lo invisible**

Pida a sus alumnos que observen los siguientes elementos culturales *visibles e invisibles* que se detallan en el recuadro y reflexione a partir de las siguientes ideas:

- 1 ¿Podemos entender una cultura solo a partir de sus elementos culturales visibles, como monumentos, moda...?
- 2 ¿En qué sentido son estos aspectos suficientes o no?
- 3 ¿A qué comportamientos nos referimos cuando hablamos de elementos culturales visibles pero no siempre? Reflexione sobre un hecho concreto dentro de su cultura de origen.
- 4 ¿De qué modo afecta los elementos culturales invisibles a una sociedad? Ponga algún ejemplo.

ELEMENTOS CULTURALES VISIBLES: monumentos, moda, símbolos, iconos, personajes famosos.

ELEMENTOS CULTURALES VISIBLES PERO NO SIEMPRE: comportamientos (son visibles pero no siempre comprensibles)

ELEMENTOS CULTURALES INVISIBLES: valores como la importancia del trabajo, el individualismo, el papel de la mujer, la igualdad, la naturaleza humana, la idea de la felicidad, la distribución de la riqueza.

### Comentarios

Atender a la dimensión afectiva y los procesos interculturales nos ayuda a identificar aquellos aspectos culturales visibles y no tan visibles de la cultura. Es importante que anote los comentarios de sus alumnos con respecto a qué elementos culturales visibles (no siempre) han apreciado dentro de otras comunidades y si las representaciones que tienen miembros de una misma comunidad son similares con respecto a sus apreciaciones sobre otras realidades culturales.

3 Leer el siguiente texto y su actividad de explotación didáctica correspondiente. Analizar a continuación toda la información que presenta la actividad a partir del documento: *Preguntas para el análisis*.

#### El desierto

“...El desierto argelino es la parte quizás más hermosa del Sahara, de ese Sahara que, en árabe, quiere decir: país vacío. No tan vacío, en verdad, si uno se acerca a la región de Gourara, a las ciudades que rodean el gran *Erg* occidental, el inmenso arenal dorado del oeste. In *Salah*, *Adrar* y *Timimoun* forman el triángulo de estas urbes plantadas en uno de los parajes más secos del planeta. Son hermosas a pesar del calor, de las tormentas de arena, de la locura de los sirocos. Y entre ellas, sin duda, la más bella es *Timimoun*, la favorita de los viajeros, vecina de las dunas largas. Sus callejas y galerías llevan al palmeral del lado oeste, donde hay estanques de agua fresca donde crecen los granados, los limoneros, donde se oyen los trinos del ruiseñor de las arenas, donde huele fuerte a hierbabuena y los dátiles son dulces y tiernos. La ciudad puede que naciera antes del siglo XI, agazapada alrededor del Ksar, -padre de nuestro hispánico alcázar-. Son construcciones que en el Sahara tenían un doble propósito: servir de fortaleza protectora contra los ataques enemigos y crear un espacio de viviendas apretadas que mantuviesen fresco el aire bajo la calorina del exterior. Luego, un francés, el capitán *Anthenour*, se enamoró de *Timimoun* y decidió extenderla.

Por la tarde huele a cuero de cabra en *Timimoun*. Los camellos que viajan en el caja de un camión gruñen intuyendo, tal vez, que van camino de la carnicería. Y el siroco levanta esteras de polvo y cubre el sol con su mano gris. La gente se oculta en el ksar, en las callejas frescas, donde ha revoloteo de faltas y ruido de pisadas apresuradas. Todo es aquí misterioso, todo se esconde al tiempo que se vuelve urgente. Los casi invisibles habitantes semejan ser roedores temerosos y afanados en tareas inaplazables. Y las mujeres, que aparecen y desaparecen bajo el flash de los tragaluces, recuerdan con sus largas túnicas blancas el conejo huidizo de Alicia en el país de las maravillas. “Me voy, me voy, que llego tarde hoy...”.

Javier Reverte: *Argelia: Las ciudades del desierto (Adaptación)*

Explotación didáctica (Unidad 8. Dime cómo es. Lengua y literatura Contexto. I Secundaria. SM).

Y ahora piensa:

#### Comienza la aventura por el desierto:

Estamos con Javier Reverte en el desierto del Sahara:

¿Cómo te imaginabas tú el desierto?

Lo que más llama la atención es su paisaje y su clima: ¿Qué características tienen?

#### *Timimoun*, la favorita de los viajeros:

¿Qué lugares rodean esta bella ciudad?

El tacto, la vista, el oído, el olfato, el gusto. Todos los sentidos nos ayudan a conocer mejor un lugar. ¿Qué sensaciones, imágenes, sonidos, olores y gustos caracterizan *Timimoun*?

El alcázar es el centro de la ciudad. ¿Qué funciones tiene?

Pero conocer una ciudad es conocer a sus habitantes:

¿Cómo los describe el autor? Fijate en las palabras que emplea: apresuradas, misterioso, temerosos, urgente...

¿Qué imagen te ha quedado de la vida en *Timimoun*?

➤ Preguntas para el análisis:

1. ¿En la actividad puede el alumno recurrir a su experiencia del mundo?
2. ¿Cuál es el objetivo de la actividad: lingüístico, cultural o ambos?
3. ¿La actividad ayuda al estudiante a tomar conciencia de sus representaciones de la cultura española y reformularlas?
4. ¿Permite la actividad que el alumno aprecie similitudes entre su propia cultura y la española?
5. ¿La actividad fomenta la empatía y el desarrollo de nuevos puntos de vista?
6. ¿Se fomenta el diálogo entre las diversas culturas que hay en el aula?
7. ¿Ayuda al alumno para actuar en situaciones culturales?
8. ¿Despierta la curiosidad hacia la nueva cultura?
9. ¿Desarrolla conocimientos y habilidades para interactuar en situaciones interculturales?
10. ¿Invita al alumno a descubrir aspectos que desconocía?
11. ¿Implica al alumno afectivamente?
12. ¿No refuerza prejuicios y estereotipos?
13. ¿Presenta valores, creencias, ideas, además de información cultural?
14. ¿Supera las visiones estereotipadas?
15. ¿Crea un ambiente de clase positivo y enriquecedor?

④ Se propone la siguiente actividad de aplicación práctica:

#### ***El Quijote es de todos***

☐ **El significado de la obra cervantina tiene un valor universal por haber creado un prototipo humano: Don Quijote. La literatura y su poder de las palabras permiten acercarnos entre nosotros y entendernos también mejor. Ayuda a tus alumnos nativos o no nativos a compartir las imágenes culturales que tengan sobre este héroe universal. Para ello, propón una serie de actividades que les permitan acercarse a este personaje desde una explotación intercultural.**

1. Piensa en un personaje actual que represente los valores del héroe, del idealista, del soñador...
2. Piensa ahora en un personaje literario dentro de tu cultura de origen que posea las características anteriores. Anota algunas ideas fundamentales sobre este personaje de la literatura: ¿cómo se llama? ¿tiene amigos, familia o compañeros? ¿cuál es la historia del libro donde aparece ese personaje?
3. ¿Has oído hablar de Don Quijote? ¿Cómo sabes de él? ¿Es un personaje conocido en tu país de origen?
4. ¿Se parece Don Quijote a algún personaje de la literatura de tu país? ¿A cuál? Comparte con sus tus compañeros esta información.

⑤ Se proponen las siguientes actividades como modelo para ensayar en el aula dinámicas interculturales:

#### ***1. Viajes y procesos culturales (I)***

☐ **Viajar o leer sobre viajes, es una actividad que nos permite reevaluar nuestro propio país de origen, conocer otras experiencias, otras formas de entender el mundo... Pida a sus alumnos que lean el siguiente texto y seleccionen aquellas imágenes culturales sobre las que se pueda apoyar para localizar e identificar el país que se describe.**

“...Pues pasemos al vino, que eso no hace nada. Proclamó uno de los familiares y el vino se, en esta ocasión, en el principal protagonista. Si el vodka lo toman como el agua el vino es como el aire para ellos. Ya no podíamos decir nada, tan solo ser modestos con el consumo porque hacía 4 meses que no probábamos ni una gota de alcohol. Los brindis, más que brindis son discursos. Tras llenarnos los vasos del vino de la tierra comenzaron los interminables pero amistosos brindis. El abuelo en esta ocasión era el "tamada", es decir, la persona que preside la mesa y se encarga de los brindis. Se levantó y empezó hablar sin descanso deseando lo mejor para nuestras familias, para los parientes que ya no se encontraban entre nosotros, para los que todavía estaban, para que tuviéramos muchos hijos, para que saliera bien el viaje, para la amistad entre los países, para... así cada vez que se quedaban vacíos los vasos, que en sus casos era un segundo tras el brindis pero en el nuestro tratábamos de alargarlo para que no nos volvieran a llenar el vas inmediatamente”.

Las nuevas fronteras.  
Vicente Plédel

↪ Comentarios a las posibles respuestas de los alumnos:

Seguramente algunos de los alumnos han ido seleccionando algunas imágenes culturales en las que apoyarse para localizar e identificar el país. Lo primero que quizás les ha llamado la atención es la referencia al vino, y a lo mejor han barajado la hipótesis de que se trata de España, o un país mediterráneo (también por los lazos familiares que se describen en el texto), pero entonces, cómo relacionar nuestras hipótesis con la referencia del vodka. Esta segunda bebida nos hace reformular nuestra primera intuición, y barajamos entonces otras posibilidades, ya más alejadas de nuestros universos cotidianos: algún país del este de Europa: Bulgaria, Rusia, etc. Pero por qué tantos brindis, quien es el *tamada*, se trata de una reunión familiar, de algún acontecimiento festivo: boda, comunión, bautizo. ¿Y por qué beben tanto? ¿Por qué tantos brindis? ¿Tiene algún significado particular el brindis “para la amistad entre los países”? Observe las diversas hipótesis que hagan sus alumnos y a qué conocimientos adquiridos acuden.

↪ Respuesta:

El texto corresponde a la República de Georgia, antigua ex-república soviética.

## 2. Viajes y procesos culturales (II)

☐ Pida a continuación a sus alumnos que lean el siguiente texto y seleccionen aquellas imágenes culturales sobre las que se pueda apoyar para localizar e identificar el país que se describe.

“Me metí en una callejuela, desemboqué en otro callejón, y en otro y en otro, y en otro, más callejuelas, más callejuelas, ¿o son las mismas, como en el tío vivo, que vas girando y girando sin moverte del sitio? Y la muchedumbre, mi eterna compañera, manantial que no cesa, engulléndome de continuo y el ruido, la algarabía de las voces, de los gritos, el calor, los olores mezclados, fuertes, agradables, picantes, desagradables, pútridos, todo revuelto, envolvente, agobiante...”

<http://www.ccgeediciones.com/relatos>

↪ Comentarios a las posibles respuestas de los alumnos:

En este texto probablemente las identificaciones culturales hayan resultado más familiares para los alumnos tanto autóctonos, como aquellos procedentes de Marruecos. *Callejuelas, callejones, mucha gente en la calle, ruido, calor*, etc. , podrían ser entendidos como claves de identificación, si bien las indicaciones que aparecen al final del texto (*picantes, desagradables, pútridos, todo revuelto*) lleven a los alumnos autóctonos hacia otros contextos, negando estos como propios de su comunidad. Desde la perspectiva de comunidades culturales del norte de Europa, por el contrario serían vistas estas claves como también propias de España. Como vemos entonces, pueden surgir interesantes hipótesis según las perspectivas de los lectores y la comunidad de la que procedan.

↪ Respuesta:

En este caso, efectivamente la descripción nos ha transportado a la medina de Fez en Marruecos.

### 3. Retratos orales de una casa

☐ En la siguiente transparencia una alumna describe su casa. Pida a sus alumnos que identifiquen de qué nacionalidad es la autora de este texto y recuérdelos que escribir y leer sobre lo específico y lo detallado constituye siempre un gran reto.

“Sería una casa con mucha luz, habitaciones bastante grandes, con una buena calefacción y una cocina en la cual se cocina, se come, pero también se charla y se lee un periódico. Sería una casa llena de gente. En la entrada dormiría un perro o un gato. En los suelos habría alfombras. En todas las ventanas dibujaría visillos blancos”.

(Ágata, alumna y amiga)

#### ☞ Comentarios

La dimensión afectiva y la atención a sus herencias de aprendizaje tienen como consecuencia inmediata:

- ⇒ La atención a los factores individuales que pueden caracterizar al alumno: ansiedad, inhibición, extraversión-introversión, autoestima, motivación extrínseca e intrínseca, estilos de aprendizaje, etc., y el modo en que éstos influyen en su proceso de aprendizaje.
- ⇒ Los procesos interculturales que se establecen en el contacto entre varias lenguas y referentes culturales. La atención a las vivencias personales, tanto adquiridas en sus entornos de origen como en el nuevo contexto social.
- ⇒ La posibilidad de fomentar en los alumnos el aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva.

#### ☞ Respuesta:

Ágata es de Polonia.

### 4. Vocablos diferentes e iguales

☐ Al comunicarnos en un idioma comunicamos también aspectos de la cultura asociada. Pida a sus alumnos que lean el siguiente texto y respondan a las siguientes preguntas:

**-¿Qué significa para ellos la palabra “bosque”? ¿Con qué términos lo relacionan? ¿Los términos con los que lo han relacionado se refieren a conceptos concretos o figurados?**

“Es utópico creer que dos vocablos pertenecientes a dos idiomas, y que el diccionario nos da como traducción el uno del otro, se refieren frecuentemente a los mismos objetos. Formadas las lenguas en paisajes diferentes y en vista de experiencias distintas es natural su incongruencia. Es falso, por ejemplo suponer que en español el vocablo “bosque” sea lo mismo que el vocablo alemán “wald” y sin embargo el diccionario nos dice que ambos significan lo mismo”.

“Miseria y esplendor de la traducción”  
José Ortega y Gasset

#### ☞ Comentarios

Puede resultar muy útil ayudar a sus alumnos en esta actividad con una dinámica intercultural que consiste en anotar en el centro de la página, el término con que se está trabajando (“bosque”) y a su alrededor escribir las palabras con las que asocian este término.

### 5. Herramientas interculturales

☐ Pida a sus alumnos que observen la siguiente imagen. ¿La reconocen? ¿Qué puede ser? ¿Qué es? ¿Para qué sirve?

(Fotografía de cualquier objeto que tenga alguna implicación cultural: recipiente de cocina, objeto de decoración, folleto turístico..., pero que no sea del contexto cultural español, tipo “tagine” (recipiente de cocina marroquí))

#### ↳ Comentarios

Tenemos a nuestro alrededor innumerables herramientas culturales con las que propiciar actividades de descubrimiento y reflexión intercultural: folletos, recetas, objetos de decoración, recipientes de cocina, correspondencia, fotografías familiares, agendas, notas, etc. Gracias a todas ellas podemos descifrar contactos y experiencias interculturales.

Es importante presentar conceptos relacionados con la mentalidad, los valores y las ideas, al mismo tiempo que se desarrollan herramientas interculturales, que les ayude a analizar e interpretar los acontecimientos que viven, que les permita reutilizar los conceptos y conocimientos adquiridos con anterioridad en sus países de origen y que les preparen para desenvolverse en nuevas situaciones comunicativas. Es importante utilizar las herramientas culturales y afectivas que ayuden a descifrar contactos y experiencias interculturales, para despertar la curiosidad por otras normas y valores, para reflexionar sobre nuestra auto-percepción, para abordar los estereotipos desde una óptica comprometida de valoración crítica y para evitar el trato extenso de “tradiciones y costumbres folclóricas” que refuerzan estereotipos<sup>1</sup>. También se trata de hacer ver al alumno que existen otros mundos y puntos de vista tan válidos como los propios, promoviendo así una tolerancia activa y yendo más allá de la simple identificación de lo que es diferente.

**6** Visitar la página del Centro de Animación y Documentación Intercultural de la Región de Murcia <http://www.cadimurcia.net> y realizar una descripción analítica de la misma comentando la utilidad de sus secciones.

---

<sup>1</sup> “Toda percepción que carece de terminología es ciega”, Kant.

## UNIDAD III.3:

### Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero \*

- 1. Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales**
  - 1.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación
- 2. Elaboración de unidades didácticas para el aula de español L2**
  - 2.1. Análisis de unidades didácticas.
  - 2.2. Los componentes de una unidad didáctica de E/L2.
  - 2.3. La programación de una unidad didáctica de EL2: influencia en la planificación de la clase
- 3. Actividades de aula según las finalidades de la enseñanza de E/L2**
  - 3.1. La Tarea.
  - 3.2. El Proyecto
- 4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de E/L2**
  - 4.1. Conceptos claves en el análisis de materiales
  - 4.2. La toma de decisión: selección de materiales
- 5. Bibliografía**

\* Rocío Lineros Quintero es profesora de Lengua y Literatura y asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, de Torre Pacheco, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite



# Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero

## I. Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales

Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales comienza a ser labor cotidiana de los docentes de Educación Primaria y Secundaria que ven llegar a sus aulas una afluencia de alumnado inmigrante sin igual en años precedentes. Muchos docentes se han encontrado así con un nuevo quehacer para el que no estaban específicamente preparados: la enseñanza de español como segunda lengua (Villalba y Hernández 2001:9).

En las páginas que siguen intentaremos ofrecer pautas pedagógicas que guíen a los docentes en esta programación plurilingüe y multicultural así como dar a conocer procedimientos metodológicos que posibiliten el diseño y elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de E/L2. Por otra parte, facilitaremos a los docentes criterios de evaluación y análisis de materiales didácticos disponibles en E/L2, a partir de los cuales pueden programar su actividad docente en un aula lingüística y culturalmente diversa. Criterios que, a su vez, encaminarán a los docentes hacia la elaboración de sus propios materiales y a la adaptación de nuevos currículos a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda. En otro orden de cosas, incidiremos en el denominado *Nivel de Actuación del currículo* (García Santa-Cecilia 1995:177) orientando al profesorado en la preparación de la clase de E/L2.

En definitiva, el propósito de estas páginas es dar a conocer a los docentes una nueva forma de realizar su actividad docente, un nuevo modelo de enseñanza que posibilita no sólo la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares también la acomodación del alumnado autóctono a los nuevos contextos plurilingües y multiculturales.

Comenzamos este recorrido por el nuevo modelo de enseñanza considerando el que, a nuestro parecer, es el documento de referencia para el profesor de español o para aquel docente interesado en programar, a través de su área de conocimiento, actividades de aula plurilingües y multiculturales. Este documento es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). El documento ofrece al profesorado de Educación Primaria y Secundaria la posibilidad de originar nuevos desarrollos curriculares partiendo de la investigación realizada por numerosos especialistas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.

Nuestro cometido en la presentación del documento es proporcionar al profesorado una base metodológica para la actuación pedagógica (García Santa-Cecilia 1995:178) a partir de la cual se programa la unidad didáctica, se diseña la actividad de aula, conjugando los contenidos propios de la materia con los objetivos del aprendizaje de segundas lenguas.

### I.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) es parte esencial de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa iniciado en el congreso de representantes de los Estados miembros en Rüslikon (Suiza) en el año 2001, con motivo de ser este el *Año Europeo de la Lengua*. De este congreso quedó el compromiso de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base para el mutuo reco-

nocimiento de certificados de lenguas y ayudar a todas aquellas personas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas a que coordinen sus esfuerzos (García Santa-Cecilia 2004:21).

El MCER no pretende decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma deben trabajar en sus clases, sino que plantea cuestiones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas con el fin de establecer una base común y principios generales respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por ello, el MCER ha de entenderse como un documento de referencia que guía a los docentes en los planteamientos didácticos, pedagógicos, metodológicos y de aprendizaje desarrollados en la programación de E/L2.

Los nueve capítulos de que consta el MCER reflejan esta pretensión inicial, considerando en cada uno de ellos las siguientes cuestiones (MCER, 2002: XV):

- a) En el **capítulo 1** se definen los fines, objetivos y principios del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea.
- b) En el **capítulo 2** se explica el enfoque adoptado para la realización del MCER, basando el análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa* con el fin de realizar las *actividades* y *procesos* que conllevan la *expresión* y *comprensión* de *textos* y la construcción de un discurso que trate de *temas* concretos, lo cual le permite llevar a cabo *tareas* que han de afrontar bajo las *condiciones* y las *restricciones* concretas de las situaciones que surgen en los distintos *ámbitos* de la vida social.
- c) En el **capítulo 3** se introducen los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de una lengua se puede calibrar en los términos de una serie flexible de *niveles de logro*, definidos mediante *descriptores* apropiados. Este sistema es lo suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir los objetivos que le interesan a los docentes.
- d) En el **capítulo 4** se establecen las *categorías* necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno según los parámetros descritos, lo que incluye: los *ámbitos* y las *situaciones* que determinan el contexto de uso de la lengua, los *temas*, las *tareas* y los *propósitos* de la comunicación, las *actividades comunicativas*, las *estrategias* y los *procesos*, y el *texto*; todo ello relacionado con actividades y canales de comunicación.
- e) En el **capítulo 5** se clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del alumno utilizando escalas siempre que es posible.
- f) En el **capítulo 6** se estudian los *procesos de aprendizaje* y *enseñanza* de la lengua, referidos a la relación existente entre la *adquisición* y el *aprendizaje*, así como las opciones metodológicas de carácter general.
- g) En el **capítulo 7** se examina con profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.
- h) En el **capítulo 8** se exponen las consecuencias de la *diversificación lingüística* para el *diseño curricular* y se analizan asuntos relacionados con el *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* tales como los *objetivos del aprendizaje* diferenciados, los *principios del diseño curricular* y los *escenarios curriculares*.
- i) En el **capítulo 9** se estudian los distintos *propósitos* de la *evaluación* y los correspondientes *tipos de evaluación* en función de la necesidad de los criterios establecidos.

Son muchas las claves que, a lo largo de los nueve capítulos, ofrece el MCER a los docentes de E/L2. Claves pedagógicas, metodológicas, de aprendizaje y evaluación que, extrapoladas a las aulas de Educación Primaria y Secundaria, proporcionan a los docentes de español los mecanismos necesarios para programar su enseñanza, diseñar tareas y actividades o evaluar resultados. Algunas de estas claves son descritas en la definición general que se le da al enfoque adoptado en el MCER:

### Un enfoque centrado en la acción

El uso de la lengua -que incluye el **aprendizaje**- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en **ámbitos específicos**, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones hacen los participantes produce el esfuerzo o la modificación de sus competencias.

(MCER, 2002:9)

Analicemos, pues, estas claves:

#### A) Aprendizaje y la enseñanza de la lengua

El capítulo 6 del MCER está íntegramente dedicado al aprendizaje de segundas lenguas, planteando cuestiones tan esenciales como: ¿qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?, ¿adquisición o aprendizaje? o ¿cómo aprenden los alumnos?

Con respecto a la primera de las cuestiones, el MCER señala que el aprendizaje de las lenguas debe fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos, siendo el principal objetivo de la enseñanza satisfacer esas necesidades y conseguir que el alumno adquiera los conocimientos, las destrezas y las actitudes que lo capacitan para ser un usuario de la lengua totalmente competente.

Llegar a ser un usuario competente en la lengua supone que los alumnos han aprendido o adquirido las competencias necesarias, la capacidad de poner en práctica esas competencias en ámbitos diversos y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Con el fin de conducir el proceso y progreso de aprendizaje de los alumnos, el MCER establece los *niveles comunes de referencia*. Niveles que proponen un sistema común en cuanto al logro de los objetivos de la enseñanza y la necesidad de aprendizaje. En términos generales, estos niveles de referencia se inscriben en los ya conocidos tradicionalmente *nivel inicial*, *nivel intermedio* y *nivel avanzado*, denominados niveles A, B y C respectivamente por el MCER. Cada uno de estos tres niveles se subdivide, a su vez, en dos, de tal manera que se configura el sistema de niveles en 6 etapas del aprendizaje claramente delimitadas:

##### 1) Nivel A: Nivel Inicial

1.1) A1: *Nivel Acceso*: se considera que este nivel es el más bajo de dominio de la lengua, donde el alumno puede interactuar de forma sencilla, planteando y contestando preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de este tipo cuando se las formulan a él.

1.2) A2: *Nivel Plataforma*: se considera que en este nivel el alumno tiene adquiridas la mayoría de las funciones comunicativas sociales del tipo: saludar, dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo está una persona, realizar intercambios sociales muy breves, contestar y hacer preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre... También se considera que en este nivel el alumno es capaz de desenvolverse bien en acciones de la vida social como, por ejemplo, ser capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficina de correos o bancos, saber cómo conseguir información sencilla sobre viajes, utilizar el transporte público, pedir información y explicar cómo se llega a un lugar, etc.

##### 2) Nivel B: Nivel Intermedio

2.1) B1: *Nivel Umbral*: el grado de aprendizaje en este nivel se refleja a través de dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: comprender las ideas principales de un debate extenso, ofrecer y pedir opiniones personales, expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender, capacidad de mantener una conversación o debate, etc. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentarse a

problemas cotidianos del tipo: plantear quejas, realizar reservas para viajes, participar en conversaciones sobre asuntos habituales, iniciar un nuevo tema en un debate, pedir aclaraciones...

2.2) B2: *Nivel Avanzado*: en este nivel se desarrollan las mismas características que en el nivel umbral con la salvedad de considerar en este nivel avanzado el intercambio de mayor cantidad de información, por ejemplo: proporcionar información concreta, tomar notas de una información amplia dada, exponer específicamente un problema, describir cómo se hace algo, argumentar eficazmente, explicar y defender opiniones propias, argumentar razonadamente, etc.

### 3) Nivel C: Nivel Avanzado

3.1) Nivel C1: *Nivel Dominio*: lo que caracteriza a este nivel es el dominio de un repertorio lingüístico amplio que permite al alumno una comunicación fluida y espontánea así como el dominio, en todos sus ámbitos, de las destrezas discursivas.

3.2) Nivel C2: *Nivel Maestría*: este nivel, aunque no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo, caracteriza un grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

Con respecto a la segunda de las preguntas en torno al aprendizaje de lenguas, ¿adquisición o aprendizaje?, el MCER sugiere que las expresiones “adquisición de lenguas” y “aprendizaje de lenguas” se usen como términos específico y general respectivamente. Así, se considera que el término *adquisición* sea utilizado al referirse a la apropiación de conocimientos y capacidades de una lengua de manera natural, es decir, como resultado de una exposición directa y continuada a la segunda lengua. En cambio, el término *aprendizaje* debe ser utilizado como expresión general que define al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado de enseñanza mediante el estudio académico en un marco institucional.

Por último, y con referencia a la pregunta ¿cómo aprenden los alumnos?, no existe un consenso que haga fundamentar el *Marco de referencia* en una teoría del aprendizaje concreto. Lo que parece claro es que el profesor ha de proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje. La exposición continuada a la lengua que se aprende, la participación activa en la interacción comunicativa y el propiciar oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva parecen ser los factores que más claramente inciden en el aprendizaje de los alumnos, lo que hace considerar que los alumnos aprenden actuando.

## B) Las competencias del alumno

El MCER define el término *competencias* como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. El capítulo 5 está específicamente dedicado a la adquisición y aprendizaje de las competencias, considerando que estas competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del alumno.

Aunque las competencias consideradas en el MCER giran en torno a los aspectos relacionados con la *competencia comunicativa* -competencia por excelencia-, se distingue entre *competencias generales*, menos relacionadas con la lengua y *competencias lingüísticas* propiamente dichas.

### B.1. Dentro de las *competencias generales* encontramos:

1. El *conocimiento declarativo* (saber): se entiende que los conocimientos declarativos son aquellos conocimientos derivados, por una parte, de la propia experiencia vivida (saberes empíricos) y, por otra, del aprendizaje formal realizado (saberes académicos). Ambos saberes no tienen por qué estar estrechamente relacionados con la lengua y cultura que se aprende sino más bien con la experiencia de vida diaria, con los valores y creencias del grupo social del país de origen. Evidentemente, estos saberes variarán de un individuo a otro, pues están directamente relacionados con los parámetros específicos de una cultura.

El MCER considera que el conocimiento declarativo se subdivide a su vez en tres subcompetencias: el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y la *consciencia intercultural*. El conocimiento del mundo se refiere a los conocimientos ya adquiridos por el alumno y derivados de la experiencia propia y la educación recibida. El conocimiento sociocultural abarca aquellos conocimientos relacionados con la sociedad y la cultura de la comunidad que habla la lengua que aprende el alumno; en numerosas ocasiones, este conocimiento sociocultural suele estar distorsionado debido a los estereotipos lo que ocasiona que los alumnos no se encuentren

con la sociedad y cultura que esperaban, de la cual tenían un conocimiento previo probablemente distorsionado. Por último, la consciencia intercultural se refiere al conocimiento y percepción de similitudes y diferencias entre el mundo de origen del alumno y el mundo de la comunidad de acogida.

2. Las *destrezas y habilidades* (saber hacer): el alumno, gracias a sus conocimientos declarativos, desarrolla procedimientos y capacidades que le posibilitan el saber hacer, el saber relacionarse en los diversos ámbitos de la vida, de las relaciones sociales, de la actividad profesional, etc. Estas destrezas y habilidades inciden en el aprendizaje de una lengua pues, aunque no están directamente relacionados con las capacidades lingüísticas, condicionan enormemente el aprendizaje de la segunda lengua. El MCER subdivide este “saber hacer” en *destrezas y habilidades prácticas* y en *destrezas y habilidades interculturales*.

Entre las *destrezas y habilidades prácticas* se encuentran las *destrezas sociales*, capacidad de actuar y comportarse de acuerdo a tipos de convenciones; las *destrezas de la vida*, capacidad de llevar a cabo acciones rutinarias de la vida cotidiana como vestirse, bañarse, comer, etc.; las *destrezas profesionales*, capacidad de realizar acciones mentales y físicas para realizar los deberes del empleo y *destrezas de ocio*, capacidad de realizar acciones necesarias para las actividades de ocio como, por ejemplo, trabajos manuales, deportes, aficiones...

En cuanto a las *destrezas y habilidades interculturales*, el MCER incluye las capacidades de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, de establecer contacto con personas de otras culturas, de realizar el papel de intermediario cultural y abordar situaciones conflictivas interculturales y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

3. La *competencia existencial* (saber ser): está considerada como la suma de las características individuales, los rasgos y actitudes de la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores y las creencias. Esta competencia determinará el aprendizaje de la segunda lengua por lo que se ha de tomar en consideración en el proceso de enseñanza.
4. La *capacidad de aprender* (saber aprender): se concibe como la capacidad de predisposición para descubrir, comprender y asimilar aquello que no se conoce. Esta capacidad, especialmente indicada para el aprendizaje de una segunda lengua, hace progresar al resto de competencias generales mencionadas; así, el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades y la competencia existencial, en lo relativo a la motivación en el aprendizaje, se verán acrecentadas gradualmente.

B.2. Entre las *competencias comunicativas* de la lengua encontramos:

1. La *competencia lingüística*: definida como el conocimiento y la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos formales lingüísticos articulando mensajes bien formados y significativos. La competencia lingüística se subdivide a su vez en:
  - 1.1. *Competencia léxica*: conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, considerando entre ellos: las expresiones hechas, los modismos, las estructuras fijas o los elementos gramaticales (artículos, pronombres, adverbios, conjunciones, preposiciones, etc.)
  - 1.2. *Competencia gramatical*: conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales de una lengua como, por ejemplo, las categorías gramaticales, las clases de palabras, las estructuras sintácticas o los procesos de creación de palabras: derivación, composición, yuxtaposición, etc.
  - 1.3. *Competencia semántica*: capacidad de organizar y relacionar el significado de las palabras teniendo en cuenta el contexto general (connotación, denotación, referencia) y las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, hiperonimia, etc.)
  - 1.4. *Competencia fonológica*: conocimiento y destreza en la percepción y producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones, etc.
  - 1.5. *Competencia ortográfica*: conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos siendo capaz de percibir y producir las formas de las letras (minúscula y mayúscula, normal y

cursiva), la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra.

- 1.6. *Competencia ortoépica*: articulación y pronunciación correcta de la forma escrita considerando el conocimiento de las convenciones ortográficas, el uso de un diccionario, la expresión y entonación, etc.
2. Las *competencias sociolingüísticas*: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Los aspectos considerados en esta competencia están estrechamente relacionados con el ámbito social de la lengua como, por ejemplo, las normas de cortesía y tratamiento, las diferencias de registro, el dialecto, las convenciones para los turnos de palabra, los refranes, modismos, etc.
3. Las *competencias pragmáticas*: estas competencias se refieren al conocimiento que el alumno posee de los principios funcionales de la lengua, como el dominio del discurso, su coherencia y cohesión, la diferenciación de tipos y formas de textos, la estructura y ordenación de los discursos, etc. Formando parte de esta competencia pragmática encontramos las siguientes subcompetencias:
  - 3.1. *Competencia discursiva*: capacidad que posee el alumno para ordenar oraciones en secuencias produciendo fragmentos coherentes de lengua. Para ello el alumno deberá controlar los temas y las perspectivas del discurso, las relaciones de causa y efecto, la organización temática, la ordenación lógica, la coherencia y cohesión, el estilo y el registro, etc.
  - 3.2. *Competencia funcional*: esta competencia supone el uso correcto y eficaz del discurso hablado, la habilidad conversacional implica el conocimiento de los esquemas que subyacen tras la comunicación como son: los turnos de palabra, los saludos, mostrar acuerdo/desacuerdo, petición/ofrecimiento/disculpa, aceptación/no aceptación, saludo/brindis, pregunta/respuesta, afirmación/ negación, etc.

### **C) Actividades de la lengua**

La ejercitación de las competencias comunicativas se pone en funcionamiento por medio de la ejercitación de actividades que supongan un uso comunicativo de la lengua desde los procesos de expresión, comprensión, interacción y mediación. Cada uno de estos procesos o actividades comunicativas de lengua se hace posible en relación con textos en forma oral y/o escrita.

c.1. *Actividades de expresión oral (hablar) y escrita (escribir)*: en este tipo de actividades el alumno debe producir un texto oral o escrito que es recibido por uno o más oyentes o lectores. Las actividades de expresión oral estarán relacionadas con la realización de comunicados y discursos públicos, la descripción de experiencias, la argumentación, el hablar en público, etc. Por otra parte, las actividades de expresión escrita se relacionarán con la realización de informes, redacciones o la escritura creativa.

c.2. *Actividades de comprensión oral (escuchar) y escrita (leer)*: como actividades de comprensión oral encontramos la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos, la escucha y comprensión de conferencias y presentaciones, de avisos e instrucciones, de retransmisiones y material grabado, etc. Las actividades de comprensión de lectura giran en torno a la lectura de la correspondencia, la lectura y búsqueda de informaciones y argumentos, la lectura de instrucciones, la comprensión de la televisión y el cine, etc.

c.3. *Actividades de interacción oral y escrita*: este tipo de actividades debe considerar que el alumno actúa de forma alterna como hablante y oyente, con uno o más interlocutores. Dentro de las actividades de interacción oral se encuentran el comprender a un interlocutor nativo, la conversación informal (con amigos) y la conversación formal. La interacción escrita abarcaría la escritura de cartas, notas, mensajes formularios, comunicados, fax, etc.

c.4. *Actividades de mediación oral y escrita*: este tipo de actividades se relacionan directamente con las funciones de intérprete de una lengua. El usuario de la lengua no se preocupa por expresar sus significados sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma dire-

cta. Como actividades de mediación oral hallamos la interpretación simultánea y la interpretación formal e informal. Algunas de las actividades de mediación escrita serían la traducción exacta y la traducción literaria.

#### **D) Ámbitos específicos**

Las actividades de lengua se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos. El MCER apunta cuatro ámbitos como propios del aprendizaje de una lengua: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*.

El *ámbito público* se refiere a las actividades de lengua relacionadas con la interacción social corriente como las relaciones con las entidades empresariales y administrativas, con los servicios públicos, las actividades culturales, las relaciones con los medios de comunicación, etc. El *ámbito personal* comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales. El *ámbito educativo* tiene que ver con el contexto de aprendizaje donde el objetivo es la adquisición de conocimientos y destrezas. Por último, el *ámbito profesional* abarca toda actividad de lengua relativa a las relaciones del individuo con el ejercicio de su profesión.

#### **E) Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua**

Tal y como se afirma en el MCER *la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo, pero que necesitan el desarrollo, mediante la comprensión, expresión, interacción o mediación, de textos orales o escritos.* (MCER 2002:15)

La tarea es, por tanto, la realización de una actividad de la vida diaria que puede producirse en el ámbito personal, público, académico o profesional y que necesita de la ejercitación de competencias generales y lingüísticas para su ejecución. Las tareas pueden ser enormemente variadas, desde reparar un aparato eléctrico, escribir una historia o hacer un crucigrama hasta comprar en el supermercado, solicitar un permiso de salida del centro escolar o visitar al médico. En este sentido, parece evidente considerar que, para la realización de la tarea, el alumno deberá poner en funcionamiento sus competencias generales y lingüísticas a través de actividades de lengua relacionadas con la expresión, comprensión e interacción de textos orales y escritos.

La importancia que adquieren las tareas en el aprendizaje de segundas lenguas ha llegado a ocasionar un método de enseñanza y aprendizaje como prolongación del ya conocido *Método Comunicativo*, nos referimos al *Enfoque por Tareas*. En los últimos años este enfoque ha tomado un papel primordial en la enseñanza de lenguas, pues se considera que a través de la realización de tareas el alumno accionará todos los mecanismos necesarios para su desenvolvimiento en la vida diaria y en los ámbitos público, personal y académico.

Como puede extraerse de los comentarios realizados, el MCER supone para la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, un importante avance y ayuda para los docentes dedicados a esta enseñanza. El documento analizado es base fundamental para el diseño y desarrollo de una programación de español L2, considerando que programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales sería una tarea harto difícil sin una lectura y análisis previo del *Marco de Referencia*.

## **2. Elaboración de unidades didácticas para el aula de español L2.**

### **2.1. Análisis de unidades didácticas**

Según la profesora Neus Sans (2000:12), toda “unidad didáctica”, “lección”, “módulo” o “tema” que constituyen los manuales de español como lengua extranjera pueden organizarse en torno a:

- 1) Un objetivo formulado en términos de conducta observable.
- 2) Un conjunto de objetivos estructurales.
- 3) Un conjunto de nociones y funciones.
- 4) Un análisis discursivo.
- 5) Una tarea o producto final.

Estos cinco núcleos o centros metodológicos en los que se pueden basar las lecciones o temas de los manuales de español lengua extranjera constituyen la tipología de unidades didácticas que podemos encontrar actualmente en el mercado editorial. Así, encontraremos:

**A) Unidades que se definen en términos de conducta:** Este tipo de unidades pretende introducir al alumnado extranjero en una serie de situaciones mayoritariamente estereotipadas, las cuales se prevé va a vivir. Sin embargo, en numerosas ocasiones difícilmente el alumno vivirá tales situaciones, pues la mayoría de ellas se encuentran notablemente alejadas de lo que será su vida cotidiana. Algunas de estas situaciones pueden ser, por ejemplo, la compra de un billete de avión, la reserva de una mesa en un restaurante o la visita a una agencia de viajes.

Los contenidos gramaticales y funcionales de la lengua en este tipo de unidades giran en torno a las posibles conductas que ejercerá el alumno en estas situaciones poco prototípicas. Las destrezas desarrolladas son habitualmente las contenidas en el campo de la comunicación oral sin existir una ejercitación igualitaria de las destrezas orales y escritas.

En términos generales, podemos decir que este tipo de unidades convierten a los manuales de español para extranjeros en verdaderos manuales de conversación del tipo “aprenda usted español en dos semanas” (Sans 2000:14).

Las limitaciones de este tipo de unidades son obvias: ¿cómo llevar este modelo de unidad al aula sin que se convierta en un teatro de la realidad?, ¿cómo potenciar el aprendizaje comunicativo si lo que se entrena es la pura memorización de fórmulas específicas para contextos plenamente previsibles pero alejados de la cotidianeidad del alumno inmigrante?

**B) Unidades que plantean un conjunto de objetivos estructurales:** este tipo de unidades persigue capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción. Los objetivos estructurales, aunque adecuadamente planteados, suponen un retroceso de otros objetivos igual de importantes y fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son:

- La descontextualización de su uso: las formas lingüísticas son aisladas de su uso y del contexto en que pueden funcionar.
- El aprendizaje de los niveles lingüísticos inferiores: los objetivos gramaticales y lingüísticos se agotan en la frase, que se erige como unidad de definición, sin tener en cuenta el texto, el nivel discursivo y textual de la lengua y
- La no verosimilitud de las muestras de lengua: las muestras se hallan bien alejadas de la autenticidad, es decir, son poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. Por consiguiente, las muestras de lengua suelen estar “forzadas”.

El tipo de ejercicios que componen estas unidades se centran básicamente en la destreza escrita, la tipología de actividades más usual es el relleno de huecos y la repetición escrita de estructuras.

Por último, destacar como en la mayoría de estas unidades los contenidos gramaticales no tienen ningún tipo de relación lingüística o funcional.

**C) Unidades que ejercitan un conjunto de nociones y funciones:** Este tipo de unidades son las que sigue el modelo nocio-funcional, muy en boga en los años 80. Este modelo describe la lengua como herramienta de comunicación y la describe y enseña como tal. Se sustituye la lista de estructuras gramaticales morfosintácticas por una lista interminable de actos de habla, es decir, de funciones de la lengua en uso.

Sin embargo, esta sustitución no se llega a dar de forma plena. Siguen apareciendo muchas estructuras gramaticales que ya se daban en los planteamientos estructurales y, aunque su exposición no es tan explícita, sí aparece sucintamente una metodología repetitiva y monotemática del estructuralismo anterior.

Las actividades que encontramos en estas unidades nocio-funcionales son, mayoritariamente, del tipo “habla con tu compañero”, ejercicios por parejas que simulan situaciones comunicativas en las que tales actos de habla se expresarán. Son microdiálogos con claras intenciones comunicativas, adjudicándole un papel a cada alumno dentro de un contexto imaginario y con una posible intención comunicativa.



Puesto que de manera sutil este tipo de actividades nocio-funcionales son muy semejantes a las unidades estructurales, las muestras de lengua se hallan también forzadas, diseñadas de manera artificial con el fin de ejercitar la interacción comunicativa. Esta interacción se basa, sobre todo, en la destreza oral, dejando la destreza escrita para las unidades didácticas de corte estructural.

**D) Unidades que giran en torno a un ámbito discursivo:** Si en los años 80 el método nocio-funcional imperó en los manuales de E/LE, en los años 90 lo hizo el método discursivo, ampliando no sólo la función comunicativa de la lengua desde los actos de habla al discurso sino también los métodos estructurales, al considerar el texto como una unidad superior a la frase que aquellos propugnaban.

Muchos materiales comunicativos de E/LE se plantean programando sus unidades en torno a las funciones del texto y a la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva.

El trabajar con este tipo de unidades no es tarea fácil, el profesor debe cuestionarse previamente muchos aspectos que rodean al texto y al discurso: ¿qué funciones van asociadas a los tipos de textos?, ¿qué características gramaticales tienen los textos escogidos?, ¿qué intenciones comunicativas y actos de habla recogen los textos?

La tipología de ejercicios que se pueden realizar en este tipo de unidades es muy superior a las tratadas hasta ahora. Desde las actividades que desarrollan la destreza oral, tanto productiva como de comprensión, hasta los ejercicios de destreza escrita con el relleno de huecos, la redacción, el aprendizaje de vocabulario, etc.

**E) Unidades que presentan un enfoque por tareas:** Junto con el método discursivo, el enfoque por tareas es el planteamiento didáctico que más habitualmente se encuentra en la actualidad en los manuales de E/LE. El enfoque por tareas parte de la convicción de que “el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades motivadoras que se convierten en eje de las unidades y en el punto de partida en la creación de materiales” (Sans 2000:17). Dicho de otro modo, el enfoque por tareas parte de la hipótesis de que una determinada actividad potenciará un uso significativo del idioma siempre y cuando se motive al alumno para su realización y consecución final. De tal manera que, desde la propia actividad se determinará qué muestras de lengua se enseñará, qué recursos lingüísticos serán motivo de reflexión, qué funciones comunicativas ofrecerán los actos de habla, qué tipos discursivos promoverán, qué destrezas se potenciarán y cuándo, etc.

Este tipo de enfoque ofrece diversas ventajas, pues las actividades se convierten en el propio conocimiento del alumno y no a la inversa, es decir, el alumno aprenderá español actuando, ejercitando una labor a través de las diversas actividades para llegar al fin perseguido con la tarea. La tarea se convierte en un fin al que llegan todas las actividades realizadas durante el proceso. La tarea final y su culminación es la propia motivación.

Además, con este enfoque por tareas es posible integrar todos los métodos anteriores de tal manera que haya lugar para la explicitación gramatical y el entrenamiento estructural, para la explicación de muestras de lengua y para el trabajo específico de las destrezas, para cualquier práctica funcional, comunicativa, discursiva con mayor o menor complejidad formal y cognitiva.

Sin duda, desarrollar una buena unidad en este enfoque por tareas no es fácil. La coherencia entre la tarea y la programación de actividades que la secundan debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades comunicativas. La importancia de estas unidades sigue estando en reflexionar más en cómo enseñar que en cómo se aprende.

Como hemos podido comprobar en el análisis sucinto de las unidades didácticas anteriores, según en qué corriente o método nos inscribamos, el diseño de las lecciones del manual de E/LE será de uno u otro modo. Asimismo, los distintos componentes de las unidades (muestras de lengua, formas lingüístico-gramaticales y actividades de aula) estarán presentes o no, jugarán un papel más o menos relevante, se interrelacionarán de una u otra manera, etc.

En la siguiente tabla, y a modo de conclusión, presentamos una mínima clasificación de esta tipología de unidades existentes en los manuales de español como lengua extranjera según el método o enfoque que los guíe. Clasificación adaptada de Sans (2000:27):

<b>CLASIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/L2 SEGÚN ENFOQUES O MÉTODOS</b>			
	<b>ENFOQUE ESTRUCTURAL</b>	<b>ENFOQUE NOCIO-FUNCIONAL</b>	<b>ENFOQUE POR TAREAS</b>
Las unidades se organizan en torno a...	Estructuras lingüísticas	Nociones y funciones	Actividades motivadoras
Las muestras de lengua son...	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos típicos entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.
La reflexión sobre las formas lingüísticas...	Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la conversación.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con las tipologías textuales.
Las actividades de aula más frecuentes son...	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones y las interacciones pautadas en cuanto a forma y contenido.	Las negociaciones, la resolución de problemas y la creación cooperativa.

## 2.2. Los componentes de una unidad didáctica de E/L2

Como se ha podido comprobar en el análisis de las diversas unidades didácticas según los métodos de enseñanza y aprendizaje, los componentes básicos de una unidad didáctica en E/L2 son tres:

- **LAS MUESTRAS DE LENGUA**  
(También llamadas actividades de input).
- **LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS**  
(También llamadas actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional).
- **LA EJERCITACIÓN FORMAL**  
(También llamadas actividades de aula)  
Veamos cada una de ellas:

### **A) Las muestras de lengua: actividades de input**

Puesto que la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua es que el alumno inmigrante desarrolle la competencia comunicativa en español, las unidades didácticas deben dar cuenta de la lengua que usan los hablantes nativos de acuerdo a unas reglas lingüísticas, discursivas y socioculturales. Es evidente que la lengua se aprende usándola y que ese uso del español debe ser lo más cercano posible a la lengua real y cotidiana que usan los hablantes nativos de español. Por ello, la lengua que se le ofrece al alumno extranjero debe ser auténtica, es decir, representativa del uso cotidiano.

Al diseñar unidades didácticas de E/L2 debe considerarse que estas actividades de input están destinadas a exponer al alumno ejemplos contextualizados de la lengua, con el fin de posibilitar su análisis y aprendizaje. Estos ejemplos contextualizados y representativos de la comunicación en la lengua española es lo que se denomina “muestras de lengua”.

Previamente al diseño de la actividad de input, y una vez que el profesor ha recogido la muestra de lengua, es conveniente que se cuestione algunas preguntas sobre la muestra tomada. Estas son:

1. ¿Se reconoce como una muestra auténtica de lengua?
2. ¿Qué tipo de muestra de lengua es: oral, escrita o ambas?
3. ¿Está contextualizada la muestra de lengua?
4. ¿Tiene en cuenta el contexto en el que se realiza el intercambio comunicativo (registro idiomático)?
5. ¿Respetan los mecanismos comunicativos (cooperación, negociación del sentido, mecanismos discursivos...)?
6. ¿Qué relación tienen las muestras de lengua con el objetivo u objetivos propuestos en la unidad?
7. ¿En qué momento y con qué intención se trabajará la muestra de lengua en la unidad (primer contacto con los objetivos comunicativos, ejemplificación de objetivos morfosintácticos, punto de partida para realizar alguna tarea o actividad, material de apoyo para la comprensión auditiva o lectora...)?

### **B) La conceptualización de las formas lingüísticas: actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional**

Una vez iniciado el diseño de la unidad con las actividades de input, el material didáctico en creación debe mostrar, en segundo lugar, las conceptualizaciones lingüísticas a través de las actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional. Estas son actividades que describen las reglas y los mecanismos de la lengua de tal manera que el aprendiz extranjero las descubre, al tiempo que las ejercita. Por supuesto, estas conceptualizaciones son también representativas de la lengua española que se enseña pues, además de estar entresacadas de las muestras de lengua, darán cuenta de cómo funciona realmente la lengua que se aprende.

Importante es también que el profesor de español L2 se cuestione algunos aspectos relacionados con estas conceptualizaciones lingüísticas antes de diseñar el material definitivo. Algunas de estas preguntas son:

1. ¿Se muestran claramente las conceptualizaciones lingüísticas en las muestras de lengua tomadas?
2. ¿Dan cuenta de cómo funciona realmente la lengua española?
3. ¿De qué fenómenos lingüísticos dan cuenta estas conceptualizaciones (reglas nocio-funcionales, discursivas, morfosintácticas, fonéticas, léxicas...)?
4. ¿Son claras y comprensibles para el alumno extranjero las explicaciones de estas conceptualizaciones?
5. ¿Qué grado de exhaustividad / simplicidad tienen las explicaciones?
6. ¿Las explicaciones están claramente relacionadas con el objetivo u objetivos planteados en la unidad?
7. ¿Se tienen en cuenta la situación del estudiante y sus estrategias cognitivas?
8. ¿Ofrecerá recursos suficientes que permitan el desarrollo de posteriores actividades?
9. ¿En qué momento de la unidad aparecen las conceptualizaciones lingüísticas?
10. ¿Cómo se relacionan las actividades de syllabus con las actividades anteriores y posteriores?

### **C) La ejercitación formal: actividades de aula**

Una vez que se ha mostrado el ejemplo de lengua en un contexto comunicativo y de uso interactivo y las reglas lingüísticas que se explicitan en tales usos, llega el tercer planteamiento didáctico de la unidad, a saber: los ejercicios, las actividades de aula.

Las actividades de aula más adecuadas para las unidades didácticas de EL/2 son aquellas que inciten a la manipulación o elaboración de enunciados tanto orales como escritos, aquellas que centren la atención en las formas lingüísticas mostradas anteriormente en las actividades de syllabus y aquellas destinadas a la automatización mediante interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminadas).

Por supuesto, es totalmente aconsejable diseñar unidades didácticas que focalicen las diversas actividades de aula hacia una tarea motivadora del tipo resolución de conflictos o creación de productos finales.

Algunas cuestiones que puede hacerse el docente de español con respecto a estas actividades de aula son:

- Con respecto al carácter comunicativo de las actividades:
  1. ¿Las actividades planteadas como generadoras de procesos de comunicación respetan las condiciones para que se produzcan dichos procesos?
  2. ¿Generan la negociación del sentido?, ¿contienen vacíos de información?
  3. ¿Dotan al alumno extranjero de una razón para implicarse en un proceso de comunicación?

4. ¿Son motivadoras?
  5. ¿Permite incorporar elementos de la realidad personal de los alumnos?
  6. ¿Qué relación tienen con los objetivos planteados en la unidad?
  7. ¿Cuenta el alumno con elementos suficientes para realizar la actividad?
  8. ¿Cómo se relaciona con las actividades de input y de syllabus presentadas anteriormente?
  9. ¿Tiene en cuenta la aplicación de estrategias por parte del alumno?
- Con respecto a la ejercitación morfosintáctica de las actividades:
    1. ¿Con qué objetivo?
    2. ¿La unidad de la que se parte es la frase o el discurso?
    3. ¿Atiende sólo a la forma, al sentido o a ambos?
    4. ¿Dispone el alumno del contexto en el que tenga sentido lo que se pretende obtener?
    5. ¿Es una actividad de aprendizaje o de evaluación?
    6. ¿Se basa en una visión mecanicista del aprendizaje?
    7. ¿Activa diversas estrategias en el alumno?
    8. ¿En qué momento se plantean las actividades de ejercitación formal?
  - Con respecto a las destrezas que genera la actividad:
    1. ¿Está motivado el alumno para la realización de las actividades?
    2. ¿Se plantea un objetivo comunicativo para su realización?
    3. ¿Hay actividades preparatorias para la tarea central?
    4. ¿Hay actividades de contextualización?
    5. ¿Se tienen en cuenta las características de los procesos de comprensión y producción?
    6. ¿Se tiene en cuenta las estrategias implicadas en los procesos?
    7. ¿Se trata de una verdadera tarea relacionada con lo que el alumno hace en la comunicación real o son meros pretextos para el trabajo de los elementos gramaticales?
    8. ¿De qué elementos dispone el alumno para la realización de la actividad?
    9. ¿Se posibilita la actividad respecto a los recursos y estrategias de los que dispone el alumno?
    10. ¿Qué relación guarda con el resto de actividades de la unidad?
  - Con respecto a los contenidos socio-culturales de la unidad:
    1. ¿Se disocia la lengua de la cultura?
    2. ¿Hay un apartado específico de tipo informativo socio-cultural?
    3. ¿Se ofrece sólo información o se pretende que el alumno, además de recibirla, reflexione y la contraste con su propia realidad cultural?
    4. ¿Se presentan tópicos?, ¿cómo se tratan?

Una vez presentadas estas reflexiones sobre los tres componentes básicos que deben constituir la unidad de E/L2 presentamos, a continuación, la programación de una unidad de E/L2 así como su influencia en la planificación y estructuración de la clase.

### 2.3. La programación de una unidad didáctica de E/L2: influencia en la planificación de la clase

Existen muchas formas de afrontar la preparación de una clase y, por supuesto, diversas consecuencias según la manera adoptada. Algunas de estas formas y sus respectivas consecuencias las traemos a colación tomándolas de Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999:36):

<b>LA PREPARACIÓN DE LA CLASE</b>	
Formas de afrontarla	Consecuencias
¿Qué tengo que hacer hoy en clase?	El trabajo en clase del profesor es lo más importante: corremos el riesgo de que la enseñanza esté demasiado centrada en nosotros. No tenemos en cuenta las necesidades de los alumnos.

¿Qué me toca para hoy? ¿En qué página del libro estoy?	Lo que condiciona el proceso de aprendizaje y enseñanza es la mecánica de seguir un programa o material concreto.
¿Qué tienen que aprender mis alumnos?	Esta manera de afrontar la preparación de la clase permite que todo el trabajo esté centrado en las necesidades de los alumnos y orientado hacia un objetivo.

Al situar en primer lugar la pregunta ¿qué tienen que aprender mis alumnos?, las consideraciones que habría que tener en cuenta a la hora de preparar una clase son:

- ¿Qué tienen que aprender mis alumnos?: Objetivo.
- ¿Qué tienen que hacer para aprender?: Actividad de aprendizaje.
- ¿Qué materiales son necesarios?: Medios.
- ¿De qué manera aprenderían mejor?: Forma social de trabajo.
- ¿Qué tengo que hacer como docente?: Actividad de enseñanza.

Estas consideraciones deben ser ordenadas de tal manera que pueda planificarse coherentemente la clase, esto es: si la meta de la clase es que los alumnos aprendan algo, ellos tendrán que realizar las actividades que les permitan alcanzar el objetivo y sólo se podrá llevar a cabo con ciertos materiales (medios) que se tendrán que trabajar de una forma concreta (individualmente, por parejas, en grupos, etc.). Para ello, el docente tendrá que hacer un trabajo determinado.

<b>CONSIDERACIONES EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE EN E/L2</b>
<b>Consideración primera:</b> ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE.
<b>Consideración segunda:</b> MATERIAL.
<b>Consideración tercera:</b> FORMA SOCIAL DE TRABAJO.
<b>Consideración cuarta:</b> ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA.

### **A) Actividad de aprendizaje**

Parece evidente que el objetivo de una clase de español segunda lengua es hacer que los alumnos desarrollen sus capacidades, conocimientos y estrategias de tal modo que les permita manejarse en un entorno lingüístico y cultural diferente al suyo. En cualquier clase de español existe la intención o el objetivo claro de hacer avanzar a los alumnos en su proceso de aprendizaje; por ello, los docentes de español como segunda lengua deben conseguir que en cada clase haya un avance en la progresión del aprendizaje del alumno. Este avance debe generarse a partir de lo que se han denominado “objetivos generales del aprendizaje” y que son (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:37):

- CONOCIMIENTO:** que el alumno sepa algo que antes de la clase no sabía; por ejemplo, vocabulario, información cultural, etc.
- ENTENDIMIENTO:** que el alumno entienda algo que antes de la clase no entendía; por ejemplo, cuestiones sobre el funcionamiento de la lengua española, cuestiones sintácticas, morfológicas, léxicas, etc.
- DESTREZAS:** que el alumno sea capaz de realizar operaciones que antes de la clase no era capaz de realizar. Básicamente, estas operaciones son estrategias de exposición oral, de intercambio (hablar y escuchar) y estrategias de comprensión lectora, así como de producción escrita de acuerdo a la situación y a la intención comunicativa.

- d. **ACTITUDES:** que el alumno crea, sienta o quiera algo que antes de la clase no creía, sentía o quería, es decir, que cambie su actitud hacia las personas, las situaciones, los problemas, etc. de la cultura española.

## B) Material

Una vez que hemos contestado a la pregunta ¿qué tienen que aprender mis alumnos?, la pregunta inmediata es ¿con qué materiales?

No nos detenemos en esta etapa de preparación de la clase de español pues, en el epígrafe anterior hemos detenido nuestra mirada en la elaboración de materiales atendiendo a la organización y planificación de la unidad didáctica.

Es evidente que, desde la consideración de la actividad de aprendizaje, el docente ha establecido el objetivo a seguir, la meta que se propone plantear en la unidad y las distintas actividades que realizará para ello. Actividades que deberán secuenciarse en el siguiente orden:

- a. Actividades de input o muestras de lengua.
- b. Actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional.
- c. Actividades de aula o de ejercitación formal.

Los ejemplos que mostramos en el apartado anterior y las preguntas que se cuestionaron a través del análisis y prácticas de diseño, quedan consideradas ahora como planteamiento indispensable en esta segunda etapa de la planificación y organización de una clase de español segunda lengua.

## C) Forma social de trabajo

Para alcanzar el objetivo que se propone en cada clase de español se realizará una serie de actividades que podrán ser planteadas bien desde el manual de E/L2 bien desde el propio material que el docente haya diseñado y creado atendiendo a las situaciones de partida en las que se encuentra su alumnado. Tanto desde uno como otro material, las preguntas que debe cuestionarse el docente de español son: ¿cómo hacerlo?, ¿qué es mejor para conseguir el objetivo?, en consecuencia, ¿cómo trabajarán mejor las actividades mis alumnos?

Las formas sociales de trabajo por las que puede optar son diversas:

- a. Los alumnos trabajarán individualmente y en silencio las actividades y, a continuación, se comenta la actividad y se elaboran preguntas concernientes a la resolución de la misma.
- b. Los alumnos van leyendo y trabajando la actividad en voz alta de uno en uno consecutivamente y el docente va aclarando las dudas que puedan surgir.
- c. La clase se divide en grupos y los alumnos de cada grupo trabajan la actividad conjuntamente.
- d. La clase se divide en parejas y en cada una de ellas un miembro lee la actividad y ambos la trabajan.

Como se ve, la elección de la forma social de trabajo no es algo aleatorio que el docente deba decidir en el último momento, sino que depende claramente de los objetivos y del proceso de aprendizaje.

Las formas sociales de trabajo más frecuentes suelen ser las siguientes (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:51):

<b>FORMAS SOCIALES DE TRABAJO</b>		
<b>ENSEÑANZA PLENARIA</b>		
<p><b>Clase expositiva o magistral:</b> es aquella en la que el docente presenta frontalmente la materia. Los alumnos reciben la materia, escuchan y toman notas.</p>	<p><b>Plenaria dirigida:</b> la interacción se desarrolla a través del profesor que dirige la clase. El caso más claro es el del método “pregunta-desarrollo”: el docente, a través de una serie de preguntas prepa-</p>	<p><b>Plenaria libre:</b> la interacción se desarrolla entre todos los miembros de la clase. La función del docente es la de estimular y dar impulsos.</p>

	radas, quiere llevar a los alumnos hacia una meta u objetivo concreto.	
TRABAJO EN PAREJAS / GRUPOS		
<b>Trabajo diferenciado:</b> los grupos/parejas de alumnos tienen información o material diferente y, después de haber cumplido las tareas fijadas, tendrán que transmitírselas unos a otros.	<b>Trabajo no diferenciado:</b> los grupos/parejas tienen la misma información y, después de haber cumplido las tareas fijadas, tendrán que comparar sus resultados (autoevaluación) o la solución encontrada a los problemas planteados.	
TRABAJO INDIVIDUAL		
<b>El trabajo individual:</b> por un lado, está basado en la necesidad de ciertas actividades (comprensión de un texto, realización de tareas en casa, etc.) de llevarse a cabo individualmente y, por otro, en la toma de conciencia del alumno del proceso de aprendizaje y del desarrollo de estrategias de comprensión y de aprendizaje.		

#### D) Actividad de la enseñanza

En el modelo de preparación de la clase de español considerado, la actividad del profesor es el último elemento que se plantea. Esto no quiere decir que el docente juegue un papel secundario, todo lo contrario; significa, sencillamente, colocar a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje.

Consideramos que aún así, a los docentes les quedan muchas cosas que hacer en clase, además de prepararla.

Vamos a tratar ahora, dentro de esta etapa en la planificación de la clase, la actividad de enseñanza, cómo se estructuraría una clase de español segunda lengua y qué secuenciación seguiría:

El esquema de secuenciación de una clase de español se divide en cuatro partes (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:64 y ss.):

- a) Fase de preparación.
- b) Fase de presentación de contenidos mediante una muestra de lengua.
- c) Fase de conceptualización.
- d) Fase de prácticas.

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE DE E/L2	
Secuencias de la clase de E/L2	Correspondencia con las secuencias de una Unidad Didáctica de E/L2
<b>Fase de preparación:</b> en esta fase se busca introducir al alumno en la materia y en la muestra de lengua que se le va a presentar en la fase siguiente. Se trata de motivar al alumno respecto al contenido de la clase; para ello, se intentará poner en movimiento los conocimientos del alumno, no sólo los lingüísticos, sino también sus conocimientos del mundo y experiencias.	
<b>Fase de presentación del contenido:</b> en esta fase se pretende que el alumno se acerque al objetivo de aprendizaje a través de la comprensión de un texto oral y/o escrito. Para llegar a esta comprensión oral y/o escrita es necesario que el docente realice toda una serie de preguntas de "control", preguntas del tipo ¿habéis entendido?, ¿está todo claro?, ¿qué dice el texto? Estas actividades de control de la comprensión están enfocadas hacia	Correspondencia con la primera parte de la Unidad didáctica en E/L2, es decir, la presentación de las <b>muestras de lengua</b> y sus consiguientes <b>actividades de input</b> .

<p>una comprensión global de los textos, orales y/o escritos. No se trata de que los alumnos entiendan todo o de que repitan los textos mecánicamente, sino de que ellos creen las estrategias de comprensión que les sirva para seleccionar aquella información que sea pertinente a la intención de comunicación: cuando estén en una comunicación real, es lo que tendrán que hacer.</p> <p>La función de las preguntas de control no es sólo que el docente controle lo que los alumnos han entendido; es, sobre todo, un mecanismo para dirigir la comprensión hacia puntos relevantes. Por otra parte, mediante estas actividades, los alumnos confirman sus hipótesis y se aseguran de su comprensión.</p>	
<p><b>Fase de conceptualización:</b> tras la fase de presentación, en la que se ha comprendido un texto, es posible que haya aspectos que todavía no estén claros. En la fase de conceptualización se trabaja sobre estos aspectos que, en la fase siguiente, van a ser practicados. Naturalmente, no se trata de comprenderlo todo: es trabajo del docente distinguir qué es relevante y qué no lo es.</p>	<p>Correspondencia con la segunda parte de la unidad didáctica, esto es, la fase de <b>conceptualización lingüística</b> donde se realizarán las <b>actividades de syllabus</b> a través de las cuales se trabajarán los exponentes nocio-funcionales.</p>
<p><b>Fase de prácticas:</b> tras las tres fases anteriores, después de haber sido preparada, presentada y entendida la materia, se debe hacer una fase de prácticas. En general, en la fase de prácticas hay una gradación de dificultad: progresivamente se les va a pedir a los alumnos que hagan operaciones cada vez más complicadas. En los primeros pasos, el alumno extranjero tendrá que concentrarse en un solo aspecto para, progresivamente, ir haciendo operaciones en las que intervengan más factores. Por ello, es conveniente elaborar actividades primero muy dirigidas y reproductivas, orientadas a la forma, para llegar después a producciones abiertas, libres, donde los alumnos puedan trabajar el contenido comunicativo.</p>	<p>Correspondencia con la tercera y última parte de la unidad didáctica en E/L2: la fase de <b>ejercitación formal</b>, en la cual se trabajarán las <b>actividades de aula</b>, que abarcarán desde actividades simples hasta tareas más complejas.</p>

Como resumen a estas páginas sobre la planificación de una clase de EL/2 y su correspondencia con la unidad didáctica presentamos, a modo de esquema un ejemplo práctico de cómo se desarrollaría un material didáctico para una clase de español como segunda lengua, atendiendo a cada una de las prácticas de diseño que se han tratado en el tema, esto es: las fases en la elaboración de la unidad didáctica y las fases en la planificación y estructuración de una clase de español segunda lengua.

<b>UNIDAD DIDÁCTICA Y PREPARACIÓN DE UNA CLASE EN E/L2</b> (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:129)				
<b>Situación comunicativa:</b> Comprando alimentos		<b>Intención de habla:</b> Pedir / Identificar / Pagar un producto		
OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que los alumnos conozcan vocabulario básico referente a frutas.	Preparación.	Buscar en el diccionario. Aprender vocabulario a través de imágenes y movimientos.	Individual. Juego plenario.	Dibujos hechos por los alumnos.
		Relacionar los nombres con las imágenes correspondientes.	Individual.	



Que los alumnos sean capaces de comprender un diálogo entre un frutero y un comprador.	Presentación de muestras de lengua.	A partir de sus experiencias, hablar de la situación “comprar en un mercado”	Plenaria.	Foto (póster) de un mercado con los alimentos de la frutería.
		Escuchar y/o leer un diálogo y rellenar las actividades de input	Individual.	Cinta, vídeo o fotocopia del texto dialogado.
Que los alumnos conozcan los exponentes funcionales para pedir cosas, identificar un producto, preguntar sobre la calidad, preguntar sobre el precio...	Conceptualización lingüística.	Observar. Leer el diálogo y extraer los exponentes nocio-funcionales que el profesor sistematiza.	Pregunta-desarrollo.	Pizarra y transparencia o fotocopia de los exponentes.
Que los alumnos sean capaces de comprar en una frutería.	Ejercitación práctica.	Completar diálogos insistiendo en aspectos gramaticales.	Parejas.	Ejercicios elaborados por el profesor.
		Poner en práctica lo adquirido: comprar a través de juegos de roles.	Juego de roles.	Frutas de plástico.

### 3. Actividades de aula según las finalidades de la enseñanza de E/L2

La enseñanza de E/L2 en contextos escolares no debe únicamente responder a las necesidades lingüísticas básicas de comunicación e interacción; además de ello debe, en el marco del contexto escolar de la educación obligatoria, dar una respuesta educativa acorde con las necesidades escolares del alumnado inmigrante. Consiguiendo que este alumnado acceda a los currículos de Educación Primaria y Secundaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el alumnado nativo.

Esto significa que al enseñar español L2 debe favorecerse el acceso a estos alumnos a la lengua escolar, es decir, a la *lengua de instrucción* (Villalba y Hernández: 2004:71) necesaria para su inserción escolar.

La enseñanza y aprendizaje del español L2 como lengua de comunicación y lengua de instrucción permitirá el proceso de integración del estudiante inmigrante en situaciones y actividades de vida cotidiana y en situaciones y actividades de vida escolar y formativa como son, por ejemplo, acceder a los currículos de las diversas áreas, intervenir activamente en la vida escolar, seguir las explicaciones del profesor sobre los contenidos de la materia, participar en las actividades de clase, etc.

Por consiguiente, el español que enseñamos al alumnado inmigrante escolarizado en nuestro sistema educativo debe asegurar una respuesta lingüística suficiente como para capacitarlo en sus intercambios comunicativos de vida cotidiana y de vida escolar. Pudiendo, con esta capacitación, integrarse en los niveles educativos de Primaria y Secundaria hasta completar su proceso formativo curricular.

Del mismo modo que se distingue la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares del resto de didácticas de segundas lenguas, es necesario distinguir entre la enseñanza de E/L2 con fines comunicativos y con fines académicos.

Desde esta perspectiva, consideramos que el uso de materiales auténticos es esencial para la consecución de las finalidades de esta enseñanza y el logro de las capacidades propuestas.

Cuando el estudiante extranjero participa de un programa de integración lingüística (Aulas de Acogida) a consecuencia de su bajo o nulo nivel de español, la utilización de materiales auténticos en las actividades de aula se hace primordial en esta enseñanza de español L2 con fines comunicativos. De ahí que el profesorado tenga que crear y diseñar materiales nuevos, adaptar libros de textos en E/LE a la especificidad del alumnado inmigrante con el fin de dar una respuesta efectiva a las necesidades lingüísticas de este alumnado.

Sin embargo, cuando el estudiante extranjero supera esta primera fase de adaptación lingüística y adquiere un nivel de español suficiente como para ser incorporado a los grupos ordinarios, la enseñanza de español L2 se convierte en una enseñanza con fines académicos. En este caso, el material auténtico del que dispone el profesorado para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje es el propio libro de texto de la materia correspondiente.

En consecuencia, las finalidades de la enseñanza del español L2 en contextos escolares son (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes: 2003:14):

- La adquisición y aprendizaje de español L2 como lengua de comunicación, desarrollando en el alumno la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.
- La adquisición y aprendizaje de español L2 como lengua de instrucción, desarrollando en el alumno la competencia lingüística académica que lo capacita para su inserción en actividades de vida escolar y académica.

Ambas finalidades contribuyen a que el alumno inmigrante se desarrolle como persona en una sociedad plurilingüe y multicultural, accediendo a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades.

Frente a estas dos finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares, el docente diseñará, adaptará y creará actividades de aula que ejerciten tanto la competencia comunicativa como la competencia lingüística académica.

Ambos tipos de actividades, fundamentadas en muestras auténticas de lengua y cultura, favorecerán los aprendizajes de español L2 desde dos perspectivas distintas pero complementarias, como lengua de comunicación y como lengua de instrucción.

Dentro de la competencia comunicativa, investigaciones como la de Michael Canale (1995) o la propuesta en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), se establecen cuatro habilidades o áreas de conocimiento de las que surgen nuevas competencias. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Una vez que estas competencias sean adquiridas, el alumno desarrollará su aprendizaje en un nivel superior, el de la competencia lingüística académica, sobre la cual se programarán nuevas actividades de aula.

Sin embargo, y aunque el desarrollo de la competencia lingüística académica es el resultado de un proceso previo de competencias comunicativas, es necesario que el alumno ejercite su aprendizaje en una nueva competencia: la *competencia cultural* (Moreno García 2004:30). Uno de los fines de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares es que el alumno aprenda a ser y convivir en una sociedad multicultural.

El aula de español L2 es también un aula intercultural que debe aceptar la heterogeneidad de sus componentes, colocar a las personas por encima de manifestaciones culturales, siendo conscientes de que cada lengua va asociada a una cultura y que una no es mejor ni peor que otra. El aula de español L2 debe poner en práctica el intercambio, la interacción, el conocimiento mutuo y el aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, a las actividades de lengua se le unirán actividades de cultura que potencien estos aprendizajes y la integración de sus componentes.

En definitiva, tan importante será la enseñanza de las competencias comunicativa y lingüística académica como la competencia cultural que se debe adquirir a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria.

El desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística académica y cultural es el resultado de un proceso de adquisición y aprendizaje lento que se inicia con la llegada a los centros del alumnado inmigrante y finaliza al término de la escolarización obligatoria en competencia plurilingüe y pluricultural que nos señala el MCER.

A lo largo de la Educación Primaria, el alumno inmigrante está en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, para confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen los procesos comunicativos del lenguaje corporal, los gestos, la música, los ritmos, etc.

En la Educación Secundaria se trabajará, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular, el español, y el conjunto de destrezas y habilidades que le permitirán acceder a las distintas áreas del currículo y satisfacer sus necesidades comunicativas de vida ordinaria y escolar.

Con anterioridad hemos mencionado la importancia que adquieren los programas de integración lingüística (Aulas de Acogida) en los inicios de este proceso de adquisición y aprendizaje de español L2 en contextos escolares. Crear estos escenarios curriculares es esencial para que la incorporación del alumno al sistema educativo español se haga de manera progresiva e integradora.

En el proceso inicial de acogida, el alumno se incorporará a un tratamiento intensivo de la lengua, la cultura y su aprendizaje con fines comunicativos. Lo importante en esta primera fase es que el alumno trabaje una metodología de enseñanza por tareas desde el método comunicativo consiguiendo que, por medio de las actividades de aula, adquiera las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, oír), al tiempo que una primaria organización discursiva.

Esta primera fase del proceso está directamente relacionada con el concepto de “adquisición”. Se debe conseguir que el alumno adquiera de forma natural y casi inconscientemente estas destrezas comunicativas, de tal manera que la adquisición de la L2 sea semejante a la que fue en su momento la adquisición de la L1.

Conforme se evoluciona en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno se adelanta en los niveles y etapas del sistema educativo español. Se produce, entonces, un cambio en el aprendizaje de la lengua, pues deja de ser algo inconsciente, adquirido de forma natural, a ser un proceso totalmente consciente y voluntario.

Este segundo paso en el proceso de aprendizaje se produce, dentro del sistema educativo, en un escenario escolar bien distinto: el aula ordinaria.

En esta segunda fase el alumno aprende la lengua vinculándola a determinadas áreas, saberes o materias del currículo. Así, el aprendizaje adquiere un nuevo fin, el fin académico y escolar de una lengua de instrucción. La complejidad de las situaciones de aprendizaje es mayor, las competencias comunicativas aún no están totalmente adquiridas y la disposición del alumno ante nuevos aprendizajes ya no es de forma inconsciente sino sistemática y reglada.

Las actividades de aula que deben plantearse en esta segunda fase de la adquisición-aprendizaje de español L2 en contextos escolares deberán tener muy en cuenta el nivel de competencia comunicativa que tiene adquirido el alumno, así como el nivel de competencia lingüística académica al que se desea llegar en los objetivos de la materia correspondiente.

El docente adaptará su materia, introducirá nuevos objetivos y contenidos curriculares de manera progresiva: primero ejercitando destrezas comunicativas en la materia, después incorporando nuevos conceptos y vocabulario de la asignatura en cuestión.

Lo que diferencia claramente una fase de adquisición de una fase de aprendizaje es el tipo de actividades de aula que se realicen. Frente a la enseñanza por tareas que tiene lugar en la fase inicial de adquisición lingüística, hallamos en la fase de aprendizaje una enseñanza basada en *proyectos*, es decir, en *currículos procesuales* (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes: 2003:59 y ss.).

Como se ha señalado con anterioridad, a través de la tarea el alumno adquiere las habilidades comunicativas necesarias; en cambio, por medio de los proyectos el alumno no sólo desarrolla y profundiza en sus habilidades comunicativas sino que también aprende contenidos curriculares de una materia en particular.

Desde el método comunicativo se contemplan ambas actividades de aula, la tarea y los proyectos; sin embargo, lo aprendido en la tarea se incorpora al proyecto de forma explícita, haciéndose necesaria la expresión de pautas y normas de aprendizaje, pues sobre la base de las tareas se expondrán contenidos curriculares específicos y académicos que llegarán a establecer proyectos.

No es menor la atención que un alumno debe recibir en una u otra de estas fases del proceso de aprendizaje, tanto en la fase inicial de adquisición del español L2 que se produce en el escenario del Aula de Acogida como la fase de aprendizaje que se produce en el escenario del aula ordinaria, deben recibir la misma atención personalizada e individualizada, la misma motivación y estima.

A continuación se exponen propuestas para el diseño de Tareas y Proyectos, así como una ejemplificación de ambos tipos de actividades.

### 3.1. La Tarea

#### Propuesta de diseño del currículo procesual TAREA<sup>1</sup>

<b>Datos de los alumnos a los que va dirigida</b>	<b>Nivel de lengua:</b> Inicial / Intermedio / Avanzado <b>Tipo de alumnado:</b> Analfabeto / Débilmente escolarizado / Escolarizado normalmente <b>Lengua materna:</b> <span style="float: right;"><b>Lengua de contacto:</b></span> <b>Organización de la enseñanza de EL2:</b> Aula de apoyo /Aula de Acogida /Aula ordinaria
---	---

<b>Datos de la Tarea</b>	<b>Autores:</b> <b>Situación comunicativa:</b> <b>Tarea final:</b> <b>Materiales necesarios:</b> <b>Recursos necesarios:</b> Audio / Vídeo / Software / Internet <b>Temporalización:</b> <b>Forma social de trabajo:</b> Individual / En parejas / En pequeño grupo / En gran grupo
--------------------------	---

<b>Diseño de la Tarea</b>	<b>Objetivos:</b>	Expresión oral:	
		Expresión escrita:	
		Comprensión oral:	
		Comprensión escrita:	
		Interacción:	
		Culturales:	
	<b>Contenidos conceptuales:</b>	Funciones:	
		Exponentes:	
		Nociones:	Gramática:
			Léxico:
	Cultura:		
	<b>Contenidos procedimentales:</b>		
	<b>Contenidos actitudinales:</b>		
<b>Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:</b>	Actividades de input:		
	Actividades de syllabus:		
	Actividades de ejercitación:		
<b>Evaluación:</b>	Instrumentos:		
	Criterios:		

<sup>1</sup> Adaptación de las fichas utilizadas en el Seminario de Formación Permanente del CEP de Navarra.

**Ejemplo del currículo procesual TAREA**

<b>Datos de los alumnos a los que va dirigida</b>	<b>Nivel de lengua:</b> <u>Inicial</u> / Intermedio / Avanzado <b>Tipo de alumnado:</b> Analfabeto / <u>Débilmente escolarizado</u> / Escolarizado normalmente <b>Lengua materna:</b> <u>Lituano, Polaco</u> <b>Lengua de contacto:</b> <u>Inglés</u> <b>Organización de la enseñanza de EL2:</b> Aula de apoyo / <u>Aula de Acogida</u> / Aula ordinaria
---	--

<b>Datos de la Tarea</b>	<b>Autores:</b> Profesor de E/L2 <b>Situación comunicativa:</b> <i>En la cantina del centro escolar</i> <b>Tarea final:</b> <i>Comprar un bocadillo.</i> <b>Materiales necesarios:</b> <i>Dibujos de bocadillos y billetes simulados de 1, 5 y 10 euros.</i> <b>Recursos necesarios:</b> Audio / Vídeo / Software / Internet <b>Temporalización:</b> 2 sesiones. <b>Forma social de trabajo:</b> Individual / <u>En parejas</u> / En pequeño grupo / En gran grupo
--------------------------	--

<b>Diseño de la Tarea</b>	<b>Objetivos:</b>	Expresión oral: <i>Formular preguntas, expresar peticiones y agradecimientos.</i> Comprensión oral: <i>Comprender las respuestas a las preguntas y la información solicitada.</i> Interacción: <i>Interactuar con el cantinero respetando los turnos de palabra.</i> Culturales: <i>Conocer habilidades sociales y culturales de saludos y despedidas.</i>				
	<b>Contenidos conceptuales:</b>	Funciones: <i>Saludar, pedir información, preguntar precios, comprar, agradecer y despedirse.</i> Exponentes: <i>- Hola, Adiós; -Buenos días, buenas tarde; - ¿Cuánto vale, cuanto cuesta?; - Quiero un bocadillo de..., Puede darme un bocadillo de... -Por favor, Gracias.</i> Nociones: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>Gramática: <i>Presente de indicativo de los verbos querer y pode, oraciones interrogativas directas.</i></td> </tr> <tr> <td>Léxico: <i>Léxico relacionado con alimentos para bocadillos (chorizo, jamón york, jamón serrano, queso, salchichón...)</i></td> </tr> <tr> <td>Números y precios.</td> </tr> <tr> <td>Cultura: <i>Expresiones de cortesía</i></td> </tr> </table>	Gramática: <i>Presente de indicativo de los verbos querer y pode, oraciones interrogativas directas.</i>	Léxico: <i>Léxico relacionado con alimentos para bocadillos (chorizo, jamón york, jamón serrano, queso, salchichón...)</i>	Números y precios.	Cultura: <i>Expresiones de cortesía</i>
	Gramática: <i>Presente de indicativo de los verbos querer y pode, oraciones interrogativas directas.</i>					
	Léxico: <i>Léxico relacionado con alimentos para bocadillos (chorizo, jamón york, jamón serrano, queso, salchichón...)</i>					
	Números y precios.					
	Cultura: <i>Expresiones de cortesía</i>					
	<b>Contenidos procedimentales:</b>	<i>Desarrollar la destreza de la oralidad e interacción en el contextos escolar de la cantina.</i>				
	<b>Contenidos actitudinales:</b>	<i>Mostrar respeto en los saludos y despedidas ante personas adultas desconocidas.</i>				
	<b>Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:</b>	Actividades de input: <i>- El profesor expone las distintas formas de saludo y despedida según el momento adecuado.</i> <i>- Juego de rol: por parejas los alumnos simularán encuentros y saludos con otro compañero, éste último cerrará el encuentro con una despedida.</i> Actividades de syllabus: <i>- Tipos de bocadillos: con un folleto publicitario de un supermercado estudiaremos el vocabulario y prepararemos los tipos de bocadillos posibles</i> Actividades de ejercitación: <i>- Acudimos al bar del instituto donde se pone en práctica lo aprendido en una situación comunicativa real.</i>				
	<b>Evaluación:</b>	Instrumentos: <i>-Motivación del alumnado, interés por la tarea, participación en las actividades, realización del juego de rol.</i> Criterios: <i>- Reconoce los saludos y despedidas según las formas de cortesía utilizadas, -Conoce el vocabulario en torno a la alimentación considerada, -Reconoce y comprende los precios y costes de lo pedido.</i>				

### 3.2. El Proyecto

#### Propuesta de diseño del currículo procesual PROYECTO

<b>Datos de los alumnos a los que va dirigido</b>	<b>Aula de origen:</b> Aula de Apoyo / Aula de Acogida I / Aula de Acogida II	
	<b>Tipo de alumnado:</b> Débilmente escolarizado / Escolarizado normalmente	
	<b>Nivel de competencia lingüística-comunicativa:</b> Intermedia / Avanzada / Superior	
	<b>Nivel de competencia lingüística-académica:</b> Inicial / Intermedia / Avanzada	
	<b>Áreas de conocimiento adquiridas:</b>	<b>Lengua:</b>
<b>Matemáticas:</b>		Inicial / Medio / Avanzado
<b>CCSS:</b>		Inicial / Medio / Avanzado
<b>CCNN:</b>		Inicial / Medio / Avanzado
	<b>2º Idioma:</b>	Inicial / Medio / Avanzado

<b>Datos del Proyecto</b>	<b>Autores:</b>	
	<b>Área de conocimiento:</b>	
	<b>Programación curricular:</b>	3er ciclo Educ. Primaria: 5º / 6º
		1er ciclo Educ. Secundaria: 1º / 2º
2º ciclo Educ. Secundaria: 3º / 4º / 3º Div. / 4º Div.		
<b>Atención al aprendizaje:</b> Adaptación curricular / Adaptación significativa individualizada		
<b>Proyecto final:</b>		
<b>Materiales necesarios:</b>		
<b>Recursos necesarios:</b> Audio / Vídeo / Software / Internet		
<b>Temporalización:</b>		
<b>Forma social de trabajo:</b> Individual / En parejas / En pequeño grupo / En gran grupo		

<b>Diseño del Proyecto</b>	<b>Objetivos:</b>	Comunicativos:
		Lingüísticos:
		Culturales
		De la materia:
	<b>Contenidos conceptuales:</b>	De competencia comunicativa:
		De competencia académica:
	<b>Contenidos procedimentales:</b>	
	<b>Contenidos actitudinales:</b>	
	<b>Actividades comunicativas para la consecución del proyecto:</b>	Actividades de iniciación:
		Actividades de motivación:
Actividades de conocimientos previos		
Actividades de desarrollo:		
Actividades de repaso:		
	Actividades de evaluación:	
<b>Evaluación:</b>	Criterios:	
	Instrumentos:	

**Propuesta de diseño del currículo procesual PROYECTO**

<b>Datos de los alumnos a los que va dirigido</b>	<b>Aula de origen:</b> Aula de Apoyo / Aula de Acogida I / <u>Aula de Acogida II</u> <b>Tipo de alumnado:</b> <u>Débilmente escolarizado</u> / Escolarizado normalmente <b>Nivel de competencia lingüística-comunicativa:</b> <u>Intermedia</u> / Avanzada / Superior <b>Nivel de competencia lingüística-académica:</b> <u>Inicial</u> / Intermedia / Avanzada	
	<b>Áreas de conocimiento adquiridas:</b>	<b>Lengua:</b> Inicial / <u>Medio</u> / Avanzado <b>Matemáticas:</b> Inicial / <u>Medio</u> / Avanzado <b>CCSS:</b> <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado <b>CCNN:</b> <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado <b>2º Idioma:</b> <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado

<b>Datos del Proyecto</b>	<b>Autores:</b> Profesor de CC.SS. <b>Área de conocimiento:</b> <i>Ciencias Sociales</i>	
	<b>Programación curricular:</b>	3er ciclo Educ. Primaria: 5º / 6º 1er ciclo Educ. Secundaria: 1º / 2º 2º ciclo Educ. Secundaria: 3º / 4º / 3º Div. / 4º Div.
	<b>Atención al aprendizaje:</b> <u>Adaptación curricular</u> / Adaptación significativa individualizada <b>Proyecto final:</b> <i>Organizar una salida extraescolar (excursión)</i> <b>Materiales necesarios:</b> <i>Imágenes, mapas y fichas elaboradas por el profesor o extraídas del libro de texto.</i> <b>Recursos necesarios:</b> Audio / Vídeo / Software / <u>Internet</u> <b>Temporalización:</b> 2 sesiones <b>Forma social de trabajo:</b> Individual / <u>En parejas</u> / <u>En pequeño grupo</u> / En gran grupo	

<b>Diseño del Proyecto</b>	<b>Objetivos:</b>	Comunicativos: - <i>Conocer los elementos básicos para expresar una opinión y tomar un acuerdo.</i> Lingüísticos: - <i>Conocer el léxico relativo a la geografía de un país.</i> Culturales: - <i>Conocer los aspectos geográficos de otros países</i> De la materia: - <i>Conocer básicamente la geografía física de España y del lugar donde se habita.</i>
	<b>Contenidos conceptuales:</b>	De competencia lingüística-comunicativa: - <i>Expresar gustos y preferencias.</i> - <i>Preguntar y responder por la ubicación de un lugar.</i>
		De competencia lingüística-académica: - <i>Localizar aspectos relacionados con la geografía física en un mapa.</i> - <i>Conocer los elementos del relieve: ríos, montes, lagos...</i>
	<b>Contenidos procedimentales:</b>	
	- <i>Desarrollar la destreza de la interacción oral y escrita en el intercambio de opiniones.</i> - <i>Desarrollar la destreza de la comprensión lectora y expresión escrita relativa a los conceptos geográficos y su localización en mapas.</i>	
	<b>Contenidos actitudinales:</b>	
- <i>Valorar y apreciar la diversidad geográfica de los diversos países.</i>		
<b>Actividades comunicativas para la consecución del proyecto:</b>	Actividades de iniciación: - <i>Con ayuda de imágenes extraídas del libro de texto se presenta el léxico básico.</i>	

		Actividades de motivación y conocimientos previos: - Se inicia un diálogo sobre la descripción geográfica de los países de origen.
		Actividades de desarrollo: - Se le da a los alumnos un mapa físico de España y se les explica los elementos principales de nuestra geografía. - Se le da a los alumnos por parejas un mapa mudo de España, el cual deberán completar con la ayuda de otro compañero que tiene el mapa geográfico completo.
		Actividades de repaso: - Se les da a los alumnos un mapa físico de la zona y por pequeños grupos deberán decidir hacia qué zona quieren dirigir su excursión y por qué.
		Actividades de evaluación: - Se realizará un debate final en el gran grupo donde se tomará la decisión sobre el lugar al que se irá de excursión.
	<b>Evaluación:</b>	Instrumentos: -Motivación del alumnado, interés por el proyecto final, interacción en la actividad por parejas, participación en el debate en el gran grupo.  Criterios: -Conoce el vocabulario básico relacionado con la geografía de un país o comarca, -Sitúa en un mapa los elementos geográficos que se le piden,- Reconoce las diferencias existentes entre los distintos elementos del relieve.

## 4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de E/L2

### 4.1. Conceptos claves en el análisis de materiales

En el contexto de las Aulas de Acogida, el contexto formal de la enseñanza y aprendizaje de español a inmigrantes, la tipología de herramientas que se usan y su papel en el proceso de aprendizaje es bien diverso y, más aún, si tenemos en cuenta los múltiples métodos y enfoques que se han utilizado a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Así el llamado Método Tradicional utilizaba como instrumento de trabajo los textos literarios, pues constituían la metodología en una didáctica basada en el aprendizaje de la gramática y su traducción. El Método Audio-oral, por el contrario, puso en boga los materiales visuales, los magnetófonos y los laboratorios de idiomas, orientados todos ellos para ayudar al profesor a propiciar buenos modelos de lengua a sus alumnos. Por último, y siendo escuetos en el repaso histórico, el Método Comunicativo y Enfoque por Tareas actual destaca la importancia de usar los denominados “documentos auténticos” para la realización de actividades o tareas que emulen los usos reales de la lengua. Ni que decir tiene que este “enfoque por tareas”, ampliado desde el Método Comunicativo, es el que impera mayoritariamente en todos los manuales disponibles para la enseñanza del español como segunda lengua.

Es verdaderamente curiosa la ingente cantidad de manuales de español para extranjeros que, en el mercado actual, expone en sus portadas y contraportadas, con letras voluptuosas y coloristas los “materiales auténticos” que contienen, el “método comunicativo” del que se sirven o el “enfoque por tareas” que ofrecen. Desde luego que la moda es lo que impera, pero ¿verdaderamente son materiales auténticos los documentos que nos ofrecen?, ¿es metodología comunicativa la que nos proporcionan?, ¿son tareas las actividades que constituyen las lecciones o unidades didácticas?

Ante este hecho, curioso cuanto menos, le debe surgir al profesor de español mil y una dudas sobre cuál de los manuales se adaptará mejor a las necesidades e intereses de sus alumnos, cuál le proporcionará una ayuda mayor en su proceso de enseñanza o, simplemente, qué material será más comunicativo o más auténtico. Sin embargo, la elección no será lo suficientemente objetiva ni certera si el profesor de español no ha conceptualizado previamente la terminología al uso, es decir, si no tiene claramente definido lo que son documentos auténticos, materiales adaptados, fabricados, didácticos, etc.



En la tabla 1, tomada de Masats y otros (2001:234 y ss.), se definen los considerados “conceptos claves” para la evaluación, análisis y selección de materiales disponibles de español para extranjeros.

<b>CONCEPTOS CLAVES</b>	
<p><b>MATERIALES DIDÁCTICOS:</b> conjunto formado por uno o más documentos auténticos o fabricados y las actividades de comprensión y expresión, orales o escritas, que se han ideado para su uso en el aula. A este conjunto corresponden tanto los materiales comerciales, los diseñados por el profesor como los producidos por los propios alumnos. El libro de texto es el material didáctico más común, aunque alguno de ellos también puede usarse como material de consulta.</p>	<p><b>DOCUMENTOS AUTÉNTICOS:</b> textos, orales y escritos, que no han sido concebidos para el aula sino que están dirigidos a hablantes nativos de la lengua en que han sido creados.</p> <p><b>DOCUMENTOS FABRICADOS:</b> textos, orales y escritos, que han sido específicamente creados para su uso en el aula. Esta categoría incluye los documentos adaptados de documentos auténticos y los documentos no auténticos.</p>
<p><b>MATERIALES DE CONSULTA:</b> se utilizan principalmente como soporte al trabajo por tareas o la realización de otras actividades de aprendizaje y se dividen en dos grandes grupos. El primer grupo está constituido por herramientas de consulta específicamente creadas para la enseñanza de idiomas (diccionarios, gramáticas, listas de verbos, fichas de vocabulario, etc.) y el segundo por documentos auténticos cuyo objetivo no es en primera instancia la enseñanza de idiomas (enciclopedias, mapas, atlas, guías turísticas, periódicos, páginas web, etc.).</p>	
<p><b>MATERIALES DE TRABAJO:</b> útiles tales como cartulinas, tijeras, lápices de colores, rotuladores, cintas de casete, cintas de vídeo, etc., que en un determinado momento pueden necesitarse para la realización de una tarea.</p>	

En líneas generales, y según su uso, los materiales que estarán presentes en el aula de español L2 pueden dividirse en tres grandes grupos: los materiales de trabajo, los materiales de apoyo y consulta y los materiales didácticos.

En ocasiones, un material puede tener más de un uso y, por lo tanto, pertenecer a más de una categoría. Un ordenador, por ejemplo, puede usarse como material didáctico, si trabajamos el español en una de las múltiples web disponibles en la red, o como material de consulta si, por ejemplo, el objetivo es obtener información sobre un tema específico del español.

### **A) Los materiales de trabajo en el aula de E/L2**

Tradicionalmente, los materiales de trabajo utilizados por el profesor y sus alumnos han sido la tiza y pizarra, el lápiz y papel. No obstante, y aunque estos materiales nunca deben desecharse, son muchos otros los que deben introducirse en las Aulas de Acogida: un mural, una revista o periódico, un cómic, un vídeo o DVD, una radio, un ordenador, etc.

Muchos de estos materiales de trabajo ya han entrado, y desde hace tiempo, en las aulas. Otros, como el ordenador, aún están en las puertas esperando entrar a muchas aulas. La conveniencia del uso de los ordenadores para la enseñanza y aprendizaje de español L2 es evidente. Puesto que enseñar lengua también implica enseñar a escribir, es recomendable que el profesor de español aproveche la existencia de las Aulas Plumier para enseñar a los alumnos extranjeros cómo y cuándo usar los correctores ortográficos y gramaticales, los diccionarios electrónicos o, simplemente, enseñar a escribir en español.

Dentro de estos materiales de trabajo encontramos también aquellos que denominamos “fungibles y de uso cotidiano”, como pueden ser cartulinas, rotuladores, lápices de colores, tijeras, etc. Cada actividad, cada

tarea requerirá un material de uso específico que estará siempre al alcance de los alumnos; por lo que es importante que el profesor prevea qué materiales va a necesitar para la ejecución de la tarea y se asegure de que estos materiales estarán disponibles cuando sean necesarios.

Por último, y aunque los materiales de trabajo que puede utilizar el profesor son variadísimos, destaco aquí aquellos que ilustren gráficamente el vocabulario que se desee enseñar pues, al ser los niveles de español iniciales en las Aulas de Acogida, es necesario sustentar esta enseñanza en soportes visuales tales como carteles, fotos u objetos diversos.

### **B) Los materiales de apoyo y consulta en el aula de E/L2**

El material de consulta que habitualmente encontramos en las Aulas de Acogida es el diccionario bilingüe. Es importante crear el hábito y el contexto apropiado para que los alumnos se den cuenta de la importancia de ser autónomos, de que aprendan a aprender, que se den cuenta que el profesor no es quien les resuelve todos sus problemas o dudas sin que antes ellos hayan reflexionado sobre las mismas.

Otros materiales de apoyo y consulta destacables son las gramáticas, las enciclopedias, las guías turísticas, los atlas, los planos de ciudad e, incluso, los libros de texto de otras materias o de español para extranjeros no utilizados como material didáctico.

Por supuesto, que el ordenador, la navegación por Internet y el uso de software son importantes materiales de apoyo, innovadores y motivadores en alto grado.

### **C) Los materiales didácticos en el aula de E/L2**

El último gran grupo de materiales utilizados en el aula de español L2 lo constituyen aquellos instrumentos que han sido especialmente creados para tal fin. Como ya mencioné al respecto de la tabla 1, el material didáctico más habitual es el libro de texto. Dentro de estos manuales incluimos los documentos que suelen acompañarlos, esto es: guías para el profesor, libro de ejercicios o actividades, libro del alumno y el material audiovisual e, incluso CD-Rom que soporta el material impreso. También se considera material didáctico todo aquel dossier auténtico o fabricado elaborado por el profesor.

La necesidad de usar uno u otro material de E/L2 habidos en el mercado editorial depende del estilo de enseñanza propio del docente, de los intereses o preferencias de los alumnos, de la política del centro educativo o del departamento didáctico al que se halla adscrito el profesor de español.

Como puede verse, son múltiples factores los que determinan si va a usarse o no un determinado manual. Sea cual sea el libro de texto que se utilice es importante que siempre satisfaga las necesidades e intereses del grupo que va a usarlo y los objetivos y contenidos pedagógicos que se han propuesto como metas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **4.2. La toma de decisión: selección de materiales**

Básicamente, como afirma Melone (2000: 234), hay dos formas de evaluar un material:

- a) Subjetivamente: nos dejaremos llevar por la presentación, la ilustración, los temas.
- b) Objetivamente: observamos la estructuración de los contenidos dentro de la unidad o lección, el modo como se presentan las estructuras gramaticales, el tipo de ejercicios propuesto, etc.

A continuación, un primer grupo de criterios para realizar la evaluación de materiales (Penny Ur 1996)

<b>CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN DE MATERIALES EN E/LE</b>
1. Objetivos explícitamente descritos en la introducción e implementados en el material.
2. Enfoque educacional y socialmente aceptables para la comunidad objeto.
3. Diagramación clara y atractiva; letra legible.
4. Disponibilidad de material audiovisual.

5. Temas y actividades interesantes.
6. Temas y actividades variados que satisfagan estilos diferentes de aprendizaje, diferentes intereses, etc.
7. Instrucciones claras.
8. Elenco de contenidos sobre los que habitualmente se hagan revisiones.
9. Contenidos organizados y graduados con claridad, secuenciándolos según grado de dificultad.
10. Revisiones periódicas y secciones de pruebas y autoevaluaciones.
11. Mucho lenguaje auténtico, muestras auténticas de español.
12. Buenas explicaciones y prácticas de pronunciación.
13. Buenas explicaciones y prácticas de vocabulario.
14. Buenas presentaciones y prácticas gramaticales.
15. Práctica de la fluidez en las cuatro destrezas.
16. Estimulación al alumno para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de transformarlo en un estudiante independiente.
17. Ser una guía adecuada para el profesor, sin una carga horaria pesada para la preparación de clases.
18. Material fácil de conseguir.

Otra propuesta de evaluación de materiales es la que desarrollan los autores Huttchinson y Waters (1987):

<b>CRITERIOS Y CUESTIONES PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN DE MATERIALES EN E/LE</b>
<p>a) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿por qué y para qué están estudiando nuestros alumnos español?, ¿qué grado de precisión gramatical necesitan?, ¿en qué medida está preocupado por la pronunciación?, ¿ante qué situaciones comunicativas se enfrentará?, ¿qué destreza deberá desarrollar inicialmente?, etc.</li> </ul> <p>b) Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿qué tipo de descripción lingüística nos proporciona?: estructural, nocional, funcional, basado en el discurso, combinación de varias opciones...</li> <li>✓ ¿qué aspectos de la lengua se abordan?: estructuras, funciones, áreas de vocabulario, actos comunicativos, otros.</li> <li>✓ ¿qué tipos de textos se incluyen?, ¿hay variedad textual?: cartas, diálogos, informes, textos visuales gráficos, textos orales, textos literarios, folletos, otros tipos...</li> <li>✓ ¿cómo están organizados los contenidos a lo largo del curso?: por aspectos del lenguaje, por temas, por habilidades, por combinación de habilidades...</li> <li>✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos a lo largo del manual?: de lo más fácil a lo más difícil, tiene el objetivo de promover la variedad, propicia el reciclaje de conocimientos, por otros criterios, no hay una secuenciación clara...</li> <li>✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos dentro de cada unidad?: de lo controlado a lo no controlado o menos controlado, de la comprensión a la producción, de la precisión a la fluidez, mediante otros criterios, no hay secuenciación lógica...</li> </ul> <p>c) Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿qué teorías del aprendizaje fundamentan el manual?</li> <li>✓ ¿qué tipo de tareas/actividades se proponen?: controladas hacia no o menos controladas, de la comprensión a la producción, de la práctica de habilidades al uso de habilidades, de resultados cerrados a resultados abiertos, basadas en habilidades o contenidos, de resolución de problemas o mecánicas...</li> <li>✓ ¿qué técnicas de enseñanza-aprendizaje de utilizan?: trabajo en parejas, trabajo en grupos pequeños, presentación hecha por alumnos, simulaciones, dramatizaciones, juegos, incluyen aspectos visuales...</li> <li>✓ ¿qué tipo de interacción propicia el material?: alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-material...</li> </ul> <p>d) Otros criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recursos necesarios: cintas, proyectores, vídeos, ordenador...</li> <li>✓ ¿qué orientaciones hay para el profesor?: manual del profesor, instrucciones para usar el libro, sugerencia de actividades extras, explicaciones lingüísticas y/o metodológicas...</li> <li>✓</li> </ul>

Tras la presentación de ambas propuestas, el profesor de español obtiene un primer acercamiento al objetivo final: la elección del material. Sin embargo, aún quedan muchos aspectos por considerar, pues las eva-

luaciones previas acometen al manual de español L2 desde una perspectiva global, es decir, como un todo continuo. Queda por valorar minuciosamente las unidades que los componen, las cuales deberán dar muestra del tratamiento conjunto, coherente y cohesionado de una serie de objetivos y contenidos a lo largo de todas sus páginas.

Para finalizar con estas breves indicaciones sobre la evaluación de materiales de E/L2 y la toma de decisión se presenta a continuación una ficha de análisis propuesta a partir de la presentada por M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López (2004:725 y ss.):

### PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/L2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos Generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

ANÁLISIS DEL MANUAL	
Papel de la LI	
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua
	Lengua oral / Lengua escrita
	Estrategias de aprendizaje
	Progresión de contenidos

Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	
Ejercitación			
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de la lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
	Ejercitación		
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
Ejercitación			
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua/ cultura	
		Representación	

	Ejercitación	
Materiales de evaluación		
Observaciones		

## 5. Bibliografía

### Bibliografía comentada

- ❖ Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid, Edelsa.

El objetivo del libro es ofrecer, al profesorado que atiende alumnado extranjero en sus aulas, criterios para la toma de decisión de los manuales de español como lengua extranjera, así como la consideración de aspectos relacionados con la preparación de la clase, su organización y temporalización. Es una obra excelente, con propuestas y actividades aplicables al aula y relativas al uso de diversos materiales de E/LE y E/L2.

- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. (2002), *Programación de español como segunda lengua (E/L2). Curso 2001-2002*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.

Esta programación de español se ha convertido en los últimos años en una obra de referencia para todo aquel docente que dedica su labor profesional a la enseñanza de español como segunda lengua. La claridad expositiva en los contenidos, la aplicabilidad de las actividades propuestas al aula, la exacta definición de los términos considerados y la propuesta metodológica que se ofrece hacen que este estudio sea considerado básico para la formación de profesores de E/LE y E/L2.

- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.

La obra recopila todos los contenidos teóricos y prácticos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Desde las reflexiones teóricas y prácticas del planteamiento curricular, la fundamentación metodológica, la planificación didáctica y la aplicación práctica, el autor ofrece a los docentes de E/LE y E/L2 una obra magnífica para iniciarse en esta didáctica y considerar los aspectos esenciales de su enseñanza y aprendizaje.

- ❖ Moreno García, C. (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.

El tratamiento de la competencia cultura en la clase de E/LE y E/L2 es esencial, tal y como nos lo demuestra su autora. La obra, además de aportar consideraciones teóricas de gran valor, aporta numerosas actividades de aula, a través de las cuales los docentes pueden trabajar en su aula esta competencia cultural. Se considera una gran obra de referencia para el tratamiento de la interculturalidad y pluriculturalidad en la didáctica del español como lengua extranjera /segunda lengua.

- ❖ Suso López, J. y Fernández Fraile, M<sup>a</sup> E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.

A pesar de ser una obra no específicamente dirigida a la enseñanza del español como lengua extranjera /segunda lengua, aporta aspectos pedagógicos y metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras /segundas lenguas aplicables todos ellos a la enseñanza del español. Especial interés posee el marco contextual en el que se tratan los aspectos teóricos y prácticos, pues al considerar el contexto de aula convier-

te esta obra en un referente para la enseñanza y aprendizaje del español en los centros escolares de educación secundaria.

- ❖ Villalba Martínez, F., y Hernández García, M<sup>a</sup> T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

Los autores ofrecen al profesorado de español como segunda lengua, y específicamente a los docentes de la Región de Murcia, una propuesta de diseño curricular de E/L2 en contextos escolares tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Es considerada una obra de obligada lectura pues la estructuración de los capítulos, los contenidos considerados, las actuaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas son totalmente aplicables a los centros educativos de la Región de Murcia.

## Referencias bibliográficas

- ❖ AA.VV. (1994), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
- ❖ AA.VV. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ❖ Canale, M. (1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de segundas lenguas*, Edelsa, Madrid.
- ❖ Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid, Edelsa.
- ❖ Cruz Piñol, M. (2002), *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ Fernández López, M.C. (2004), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. (2002), *Programación de español como segunda lengua (E/L2). Curso 2001-2002*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2004), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación” en *Actas de las I Jornadas didácticas de Español y Alemán como lenguas extranjeras*, Instituto Cervantes, Bremen (Alemania).
- ❖ Hutchinsont, T. & Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- ❖ Lineros Quintero, R. (2004a), “Análisis de materiales disponibles. Criterios de selección” en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera*, FORTELE, Nivel I, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- ❖ Lineros Quintero, R. (2004b), “Prácticas de diseño y creación de materiales adaptados a la especificidad del alumnado inmigrante” en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera*, FORTELE, Nivel II, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- ❖ Masats, M<sup>a</sup> D. (2001), “Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, NUSSBAUM, L., y BERNAUS, M. (edit.), Madrid, Síntesis Educación, cap.8, pp.: 233-263.
- ❖ Melone, E.L. (2000), *Cómo trabajar con textos. Análisis de materiales didácticos* en *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo, pp. : 233-240.
- ❖ Moreno García, C. (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.
- ❖ Sans, N. (2000), Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo, pp. : 10-22. En <http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf>
- ❖ Suso López, J. y Fernández Fraile, M<sup>a</sup> E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.
- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en con-*

textos escolares, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

- ❖ UR, Penny. (1996), *A course in language teaching*, Cambridge.
- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M<sup>a</sup> T. (2004), “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Villalba Martínez, F., y Hernández García, M<sup>a</sup> T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.



## UNIDAD III.3: Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) El MCER ofrece a los docentes de E/L2:
  - a. Una base para la planificación de la enseñanza y aprendizaje.
  - b. Una base para la planificación de la enseñanza.
  - c. Una base para la planificación del aprendizaje.
  - d. Ninguno de los anteriores, puesto que el MCER está dedicado a la enseñanza de inglés.
  
- 2) Los ámbitos específicos en la enseñanza y aprendizaje de EL2 son:
  - a. Ámbito público y privado.
  - b. Ámbito privado, profesional y público.
  - c. Ámbito personal, educativo, público y profesional.
  - d. Ámbito profesional, público y educativo.
  
- 3) La unidad que más se acerca a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de E/L2 en la actualidad:
  - a. Unidades en términos de conducta.
  - b. Unidades nocio-funcionales.
  - c. Unidades discursivas.
  - d. Unidades de enfoque por tareas.
  
- 4) Las actividades con muestras de lenguas son también conocidas como:
  - a. Actividades de syllabus.
  - b. Actividades de ejercitación.
  - c. Actividades de exponente nocio-funcional.
  - d. Actividades de input.
  
- 5) El concepto de “actitud” forma parte de:
  - a. La actividad de enseñanza.
  - b. La actividad de aprendizaje.
  - c. La actividad de enseñanza y aprendizaje.
  - d. La forma social de trabajo.
  
- 6) El “trabajo diferenciado” es una forma social de trabajo perteneciente a:
  - a. El trabajo individual.
  - b. El trabajo plenario.
  - c. El trabajo por parejas.
  - d. Ninguno de los anteriores.
  
- 7) En la fase de prácticas se lleva a cabo la realización de:
  - a. Actividades de input.
  - b. Actividades de syllabus.
  - c. Actividades nocio-funcionales.
  - d. Actividades de aula.

- 8) La Tarea, ¿puede estar formadas por diversas actividades?:
- Si, siempre.
  - No, nunca.
  - Si, a veces.
  - La tarea no está formada por actividades sino por proyectos.
- 9) El Proyecto, ¿está formado por actividades relacionadas con otras áreas de conocimiento?
- No, nunca.
  - Sí, siempre.
  - El proyecto está formado por tareas del área de CC.SS.
  - Sólo tiene tareas de E/L2.
- 10) ¿Es necesario el uso de materiales auténticos en la clase de E/L2?
- Sí, pero sólo en niños.
  - No, nunca.
  - Sí, siempre.
  - No, excepto en adultos.

## UNIDAD III.3: Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Reflexionar sobre la propia práctica docente tomando como base de la reflexión el enfoque centrado en la acción que plantea el MCER en torno a:

- a) El aprendizaje y la enseñanza de la lengua: niveles comunes de referencia.
- b) Las competencias de los alumnos: generales y comunicativas.
- c) Las actividades de la lengua: de expresión oral y escrita, de comprensión oral y escrita y de interacción oral y escrita.
- d) Los ámbitos específicos de la enseñanza y aprendizaje: público, personal, educativo y profesional.
- e) La metodología del aula: el método comunicativo y el Enfoque por Tareas.

❷ Atendiendo a la tipología de unidades didácticas presentadas realizar una valoración crítica y análisis de las utilizadas en la propia práctica docente. Para ello será necesario tomar en consideración los manuales de E/L2 que se trabajan en el aula así como las actividades diseñadas.

❸ Realizar un análisis de los materiales trabajados en el aula siguiendo la ficha de análisis que propone el tema.

❹ Teniendo en cuenta el trabajo realizado en el aula, revisar la práctica docente tomando en consideración la propuesta que en el tema se realiza en torno a la planificación, estructura y secuenciación de una clase de E/L2.

❺ Diseñar y programar una actividad de aula de EL2 teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza. Para ello deberán utilizarse las fichas propuestas en el tema para la elaboración de Tareas y Proyectos.

❻ Una vez diseñada la Tarea y/o el Proyecto elegido aplicarlos a la propia práctica docente y evaluar los resultados obtenidos tanto desde los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

❼ Visitar las siguientes páginas web, leer los documentos expuestos en las mismas ampliando los conocimientos formativos o aplicar al aula las actividades que se proponen:

⇒ <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DisenodeCuadernillo.pdf>

Cuadernillo de trabajo “Por preguntar que no quede” sobre la Inmigración y los derechos de los niños y niñas.

⇒ [http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd\\_espanol/index.htm](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm)

Tareas sencillas y complejas elaboradas en el Seminario de Formación Permanente del Gobierno de Navarra.

⇒ <http://www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html>

Artículo sobre “Criterios de evaluación de materiales en la red”.

⇒ <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

Marco Común Europeo de Referencia.

⇒ <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>

Artículo “Claves interculturales en e diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua”.



## Módulo IV: Incorporación transversal de las TIC y de las habilidades sociales

Como objetivo funcional implícito del Programa de Lengua y Literatura se recoge la atención a dos cuestiones fundamentales en educación y por ello mismo transversales a las orientaciones didácticas de todas las áreas: el desarrollo y la incorporación de las habilidades tecnológicas y de las habilidades sociales a las actividades programadas. Por lo que se refiere a la funcionalidad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el profesorado debe tomar conciencia de que el uso del ordenador en la enseñanza de la lengua no se relaciona con la simple utilización de una herramienta didáctica persuasiva, sino con el modo como manipulamos la información y el modo como construimos nuestro conocimiento. Su papel en la contribución al desarrollo de las destrezas comunicativas, en especial el desarrollo de la competencia semiótica, es decisivo en la sociedad de hoy en la que la mayoría de los mensajes que reciben nuestros alumnos y alumnas son textos no lineales (hipertextos) de naturaleza interactiva y de codificación multimedia que exigen una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicional. Por otra parte, desarrollar destrezas en habilidades sociales aplicadas al intercambio comunicativo en el aula será de gran utilidad formativa para mejorar los aspectos que dificultan la comunicación didáctica en los procesos de comprensión y producción lingüística y llevar a cabo de manera efectiva los fines educativos del currículo.

En este módulo de trabajo se recoge el tratamiento específico de cada una de estas cuestiones así como una propuesta de proyecto global: la planificación y el desarrollo de una revista digital que integre los dos tipos de habilidades de manera funcional y motivadora tanto para el profesorado como para el alumnado:

- ⊗ En la **unidad IV.I “Habilidades tecnológicas”**, **Miguel Muñiz** propone un proyecto general para la integración de las TIC en la secuenciación didáctica de los procesos de producción textual. Con el objetivo

comunicativo final de preparar una exposición oral apoyándose en la lengua escrita y siendo en todo momento protagonistas del proceso de elaboración desde la búsqueda y la selección de la información hasta la exposición final, se pretende en este modelo metodológico que los alumnos y las alumnas hagan uso funcional de la tecnología como un instrumento cognitivo al servicio de un aprendizaje que construye.

- ⊗ En la **unidad IV.2 “Habilidades sociales e intervención docente”**, **Jesús Moreno Ramos** ofrece pautas para que el profesorado reflexione sobre su estilo comunicativo en el aula y tome decisiones sobre cómo promover conductas positivas hacia el aprendizaje. La semiótica de la comunicación fundamenta epistemológicamente orientaciones que tienen en cuenta comportamientos cinésicos, proxémicos, pragmáticos, etc. para generar actitudes comunicativas y sociales que nos ayuden a resolver conflictos y a suscitar en los alumnos deseo de mejora.
- ⊗ El proyecto desarrollado por **Rocío Lineros Quintero** en la **unidad IV.3 “Revista escolar digital: habilidad tecnológica y social”** se presenta como modelo de proyecto global para la creación de textos multimedia desde la escuela. Los contenidos formativos se organizan en torno a las técnicas lingüísticas e informáticas necesarias para preparar la edición digital y la ubicación de la revista escolar en Internet. Además de contribuir a la mejora de la competencia comunicativa, semiótica y mediática, la propuesta tiene como objetivos la formación y educación de personas críticas y responsables en los nuevos contextos socio-culturales y la implicación de profesores y alumnos en la creación de un espacio de expresión intercultural, diversificada e interdisciplinar. Como material de apoyo útil para el trabajo en este sentido, se incluye en el CD adjunto a este manual un programa de fácil manejo que permite editar proyectos completos de edición digital interactiva en un archivo único y dispuesto para su colocación en la web.

Los objetivos de formación de acuerdo con el Programa de lengua y Literatura son los siguientes:

1. Promover actitudes y ofrecer habilidades que ayuden a mejorar los intercambios comunicativos en el aula entre profesores y alumnos.
2. Dar a conocer las posibilidades didácticas y la funcionalidad de las TIC en el desarrollo de las destrezas comunicativas.
3. Abrir nuevas perspectivas para organizar el trabajo en el aula de secundaria en relación con la producción y recepción de textos multimedia.
4. Proponer actuaciones globales que impliquen al resto de las áreas y tengan en cuenta el conjunto de espacios del centro educativo donde se producen interacciones comunicativas.

## UNIDAD IV.1:

### Habilidades tecnológicas

Miguel Muñiz \*

1. **Introducción: la educación lingüística en la sociedad de la información**
2. **El uso de las TIC en el área de Lengua: una propuesta para la producción de textos.**
  - 2.1. Marco didáctico
  - 2.2. Planificación
    - 2.2.1. Ideas previas
      - 2.2.1.1. Selección de la información
      - 2.2.1.2. Transformación de la información
    - 2.2.2. Generación de ideas
    - 2.2.3. Organización de las ideas
  - 2.3. Textualización
    - 2.3.1. Referenciación
    - 2.3.2. Textualización (Stricto sensu)
  - 2.4. Preparación de la exposición oral
  - 2.5. Revisión
3. **Bibliografía**

\* Miguel Muñiz es coordinador del área de e-Learning, Departamento para contenidos digitales, HD Gunea.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite



# Habilidades tecnológicas

Miguel Muñiz

## I. Introducción: la educación lingüística en la Sociedad de la Información

La sociedad del siglo XXI está caracterizada por un conjunto de transformaciones económicas y sociales y la extensión del uso de las nuevas tecnologías cuya manifestación más visible es la introducción de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en nuestra vida cotidiana.

Este fenómeno Esteve (2003)<sup>1</sup> lo caracteriza como una “revolución silenciosa”, se produce un cambio de mentalidad y nuestra manera de hacer, de pensar, de aprender cambia. Este cambio está íntimamente relacionado con las tecnologías de la comunicación, aunque como dice Adell (1997)<sup>2</sup>: “Las tecnologías ya asentadas a lo largo del tiempo, las que utilizamos habitualmente o desde la infancia, están tan perfectamente integradas en nuestras vidas, como una segunda naturaleza, que se han vuelto invisibles. Las utilizamos hasta tal punto que no somos conscientes de cómo han contribuido a cambiar las cosas. (...) La tecnología, pues, solo se percibe si es suficientemente “nueva”. Y las novedades y los cambios generan incertidumbres, alteran el 'status quo' y ponen en peligro intereses creados”.

Esta situación de cambio no es nueva, ya es tópico comparar esta situación que vivimos con la revolución que supuso el uso de la tecnología de la escritura, no es ésta nuestra intención, sino ilustrar con ejemplos las palabras del profesor Adell.

Platón en Fedro<sup>3</sup>, (274 - 277), percibe la tecnología de la escritura como novedad, como una tecnología externa y ajena, pone en boca de Sócrates que la escritura debilita la memoria y el pensamiento, ya que pone fuera del pensamiento lo que sólo puede existir dentro de él. Además, añade que la escritura es pasiva, puesto que el contexto de la comunicación desaparece, y esto convierte lo escrito en un mundo irreal, artificial.

<sup>1</sup> J.M. Esteve (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.

<sup>2</sup> J. Adell (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)

<sup>3</sup> “Pues bien, oí que había por Náucratis, en Egipto, uno de los antiguos dioses del lugar al que, por cierto, está consagrado el pájaro que llaman Ibis, El nombre de aquella divinidad era el de Theuth. Fue éste quien, primero, descubrió el número y el cálculo, y, también, la geometría y la astronomía, y, además, el juego de damas y el de dados, y sobre todo, las letras. Por aquel entonces, era el rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman la Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Ammón. A él vino Theuth, y les mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. Pero él preguntó cuál era la utilidad que cada una tenía, y, conforme se las iba minuciosamente exponiendo, lo aprobaba o desaprobaba, según le pareciese bien o mal lo que decía. Muchas, según se cuenta, son las observaciones que, a favor o en contra de cada arte, hizo Thamus a Theuth, y tendríamos que disponer de muchas palabras para tratarlas todas. Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theth: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría». Pero él le dijo: «¡Oh artificiosísimo Theth! A unos le es dado crear arte, a otros juzgar qué daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad.»”

Platón (1993) *Diálogos*, Vol. III: Fedón. Banquete. Fedro. Intr., trad. y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó. Gredos

La invisibilidad de la escritura, se pone de manifiesto en las palabras de Ong (1987)<sup>4</sup> "... los seres humanos funcionalmente escolarizados (son) seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes (naturales) según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana".

La escritura permitió transmitir información y recuperarla de modo más fiable, acumular el conocimiento, reproducirlo, estando su desarrollo ligado inseparablemente a los avances de la humanidad. Ese avance basado en la transmisión de la información ha seguido siempre una misma dirección, cada avance ha supuesto que la información llegase más velozmente a mayor número de personas.

Las TIC nos permiten almacenar, recuperar y transmitir grandes cantidades de información rápidamente y el medio que lo hace posible es la red Internet, el paradigma de la sociedad informacional en la que confluyen todos los medios de comunicación.

Esta nueva sociedad se caracteriza por la accesibilidad a la información y por un desplazamiento del trabajo manual (analógico) al trabajo intelectual (digital) por lo que el conocimiento se ha constituido en materia prima y fuente de recursos para la actividad económica. Sin embargo, paradójicamente tener acceso a la información cada vez tiene menos valor, en palabras de Eco<sup>5</sup>: "...no hay informaciones mejores que otras, el poder consiste en ficharlas todas, y después buscar conexiones".

Si a lo largo de la historia cada época tiene unas características propias y un prototipo de individuo, la sociedad renacentista y el cortesano, en la Sociedad de Información se pueden señalar siguiendo a Castells (1997)<sup>6</sup> las siguientes características:

- **Globalidad.** Se rompen las barreras geográficas, temporales, idiomáticas...
- **Convergencia.** Del mismo modo que los medios convergen en la red, las áreas de conocimiento se relacionan, establecen nexos y surge un "nuevo conocimiento", episteme.
- **Interactividad.** Producida por la comunicación y el diálogo.
- **No jerarquizada.** La organización se basa en equipos, las relaciones son colaborativas, la toma de decisiones es compartida.
- **Autónoma.** No hay dependencia de gobiernos, ni de poderes establecidos, esta autonomía se ejerce con responsabilidad.
- **Inestable.** Inestabilidad en dos direcciones: el crecimiento rápido produce cambios e incertidumbre y, la información puede desaparecer del mismo modo que ha aparecido.

El individuo podría caracterizarse como curioso, independiente, desafiante, con iniciativa y habilidades para el manejo de herramientas digitales para el ocio, la comunicación y el aprendizaje.

Ante esta nueva situación en el mundo educativo es necesario responder al reto que se plantea en la Sociedad de la Información y el Conocimiento: ser capaces de (enseñar y aprender a) transformar la información en conocimiento.

Frente a una escuela tradicional que presenta el conocimiento (el saber) como algo definitivo, desde una perspectiva inmutable, debemos situarnos en un enfoque caracterizado por los cambios y las relaciones que se dan entre ellos. En lugar de un universo cerrado, este debe ser abierto y diverso.

---

<sup>4</sup> Ong, W. (1982) *Orality and literacy. The Technologizing of the word.* Londres. (Traducción española: (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* F.C.E. México.

<sup>5</sup> U. Eco, *El péndulo de Foucault.* Lumen

<sup>6</sup> M. Castells, *La era de la información. La sociedad red.* 2ª edición (2000) Madrid

Lo que queremos decir se resume en las palabras de Dewey<sup>7</sup>: “la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”.

Esta palabra “experiencia” nos lleva a Aristóteles que distinguía entre “experiencia” (empireia), el conocimiento de las cosas concretas, “ciencia” (episteme), el conocimiento de las causas y principios de las cosas, e inteligencia (nous), conocimiento de los primeros principios, aquellos que no se pueden obtener a través de la experiencia, la sabiduría.

Hoy día, en cambio, distinguimos **datos**, conjunto discreto de hechos objetivos que por sí mismos carecen de sentido, describen parcialmente lo que sucede y no proporcionan juicio ni interpretación; **información**, datos dotados de relevancia y propósito, es decir, adquieren sentido en un contexto determinado y han de servir para la resolución de un problema y, **conocimiento**, consecuencia de la información, como ésta de los datos, transformada mediante una serie de acciones: comparación, conexión, deducción, socialización mediante la comunicación (conocer lo que otros piensan acerca de...).

El conocimiento, según J. Adell<sup>8</sup>, “implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede (o no) ser convertida en conocimiento por el receptor, en función de diversos factores (los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración, etc.)”.

En el Informe Delors (1996)<sup>9</sup> se propone estructurar la educación en torno a 4 aprendizajes que en el transcurso de la vida de cada persona serán los pilares del conocimiento:

- **Aprender a conocer**, esto es, adquirir los instrumentos para comprender el mundo que nos rodea favoreciendo el despertar de la curiosidad intelectual y estimulando el sentido crítico.
- **Aprender a hacer** para poder influir sobre el propio entorno. (Adquirir competencias que se puedan transferir a otras áreas y aplicar para resolver a situaciones o problemas de la vida cotidiana)
- **Aprender a vivir** juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades.
- **Aprender a ser**, es decir, libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos.

Castells<sup>10</sup>, en la misma línea, dice que los cuatro objetivos que debe perseguir la educación en la sociedad red son:

- Aprender a aprender.
- Consolidar la personalidad.
- Desarrollar capacidades genéricas
- Aprender durante toda la vida

Partiendo de estos objetivos podemos hacer un esbozo de la educación en la Sociedad de la Información:

- La tecnología debe estar al servicio de la educación, no debemos verla más que como un instrumento al servicio de los enfoques didácticos del momento sin imponer nada, en nuestra opinión la tecnología debe estar al servicio del aprendizaje más que al servicio de la enseñanza.
- Si vivimos en la Sociedad de la Información y utilizamos su tecnología debe enfocarse el aprendizaje a producir conocimiento y no a acumularlo o reproducirlo, más propio de la Sociedad Industrial, esto es, la tecnología debe ser un instrumento cognitivo al servicio de un aprendizaje que construye.

<sup>7</sup> J. Dewey (1916) *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 1995

<sup>8</sup> J. Adell (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)

<sup>9</sup> *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana

<sup>10</sup> Op. Cit.

- Para lograr este aprendizaje los papeles del profesorado y del alumnado deben evolucionar: el primero será orientador, facilitador; mientras que el segundo será activo, lo que supone basar el aprendizaje en los ejes actitudinal y procedimental.
- El aula dejará de ser un espacio físico limitado y se abrirá. Como consecuencia las fuentes de información tradicionales, el profesor y el libro de texto, se sustituirán por un canal de comunicación más rico en el que confluyen todos los medios de información y comunicación.
- La accesibilidad y cantidad de información provocarán que el desarrollo de una actitud crítica ante la información o el aprendizaje colaborativo cobren un valor que hoy no tienen. Esto implica socialización y humanización.

Finalmente, para finalizar este apartado, no podemos dejar de hacer referencia a la alfabetización en medios tecnológicos desde tres enfoques, como:

- **Objeto de estudio:** código, estructura, estrategias
- **Recurso:** búsqueda, selección, etc. de la información.
- **Lenguaje:** su utilización para la comunicación supone alcanzar la competencia comunicativa.

Con el fin de lograr la mejora de la competencia (literacy) mediática, las TIC han de integrarse en el curriculum desde dos de los tres enfoques citados, como recurso y como lenguaje. En este sentido deberían tener la misma consideración de transversalidad que la lengua, e integrar la competencia mediática junto con la competencia lingüística en una competencia “semiótica”.

Las TIC son elementos que vehiculan la información, herramientas de comunicación que debemos ver desde dos perspectivas: Canal por el que se transmite información y medios con capacidad comunicativa constituidos por elementos que forman un sistema: sintaxis (organización), semántica (significados y la relación entre ellos) y pragmática (contexto).



Basado en Cabero (1992)<sup>11</sup>

## 2. El uso de las TIC en el área de lengua. Una propuesta para la producción de textos

La propuesta que desarrollaremos a continuación para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las áreas lingüísticas nace de la reflexión sobre la necesidad de alcanzar el reto educativo que se plantea en la Sociedad de la Información de ser capaces de (enseñar y aprender a) transformar la información en conocimiento.

<sup>11</sup> CABERO, J. (1992): "Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos", *Curriculum*, 4, 25-40. También disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/43.pdf>

Entendemos la integración de las TIC en la producción de textos como un instrumento útil al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, una herramienta para aprender y enseñar, que debe facilitar en este proceso la tarea del profesorado y del alumnado. Así, permitirán al profesor, en su papel de mediador, seguir el desarrollo de la tarea y tutorizar el proceso de producción textual, la inmediatez en la corrección de los textos. A los alumnos les facilitarán el trabajo colaborativo, la corrección entre iguales, la autorregulación del aprendizaje, la utilización de la carpeta o portfolio para la evaluación y autoevaluación.

En la elaboración de esta propuesta hemos tenido en cuenta otros aspectos que consideramos fundamentales para su viabilidad. Por un lado, el uso de las TIC no ha de plantear dificultades, es decir, no debe requerir por parte de profesorado y alumnado grandes conocimientos ni mucho tiempo para su aprendizaje, pues, si no es así, no tendría sentido su utilización, y por otro lado, el equipamiento informático ha de estar al alcance de cualquier centro educativo y no debe ser costoso, pues ningún centro educativo puede permitirse la actualización constante de hardware y software.

Por ello, proponemos la utilización de aplicaciones generales, esto es, aplicaciones de uso universal: un procesador de textos, un programa de presentaciones y un navegador. Estas aplicaciones no están especialmente diseñadas para ser utilizadas en el ámbito educativo, pero creemos posible “convertirlas” en útiles didácticos.

## 2.1. Marco didáctico

Creemos necesario antes de desarrollar la propuesta exponer el marco didáctico en el que se integra y posteriormente nos centraremos en cómo la utilización de las TIC permiten mejorar sustancialmente el proceso de enseñanza – aprendizaje de la producción textual.

Nos planteamos la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde una visión en la que las cuatro habilidades lingüísticas se interrelacionan en una misma secuencia didáctica y en cuyas actividades la reflexión sobre la lengua también está presente<sup>12</sup>. En palabras de Camps y Vilá(2003)<sup>13</sup> :

“...se habla para escribir y aprender a escribir, se lee y se escribe para producir discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee, lo que se escucha, etc.”

Por ello, en la propuesta de secuencia didáctica que sigue se pretende que los alumnos y alumnas preparen una exposición oral apoyándose en la lengua escrita y siendo en todo momento protagonistas del proceso de elaboración desde la búsqueda y la selección de la información hasta la exposición final.

D. Cassany (1990, 1999)<sup>14</sup> clasifica los enfoques didácticos para la enseñanza de la composición escrita:

GRAMATICAL	Énfasis se pone en: en la gramática y la normativa	Se basa en: reglas gramaticales
COMUNICATIVO	en la comunicación y el uso	tipos de texto
PROCESUAL	en el proceso y en el aprendiz	procesos cognitivos
CONTENIDOS	en el contenido. Función instrumental y epis- témica	procesos cognitivos y textos académicos

<sup>12</sup> Dolz, J. Vila, M., (1997): “L’oral formal”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12

<sup>13</sup> Camps, A., Vilá, M.(2003), *Projectos para aprender lengua*, en Camps, A.(Comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona. (Originalmente publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la literatura* n°2, 1994.

<sup>14</sup> Cassany, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, CLE, 6, págs. 63–80. (Disponible en <http://www.upf.es/personal/danielcass/enfoques.htm>)

Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

La propuesta se fundamenta en los dos últimos enfoques, pues los consideramos complementarios ya que el procesual se integra cómodamente en el basado en los contenidos. Éste último enfoque ofrece un marco y da sentido a la producción de textos como un medio para la adquisición del conocimiento y la construcción del pensamiento. Así se puede observar en el siguiente gráfico, tomado de Anna Camps (1996)<sup>15</sup>, A. Camps y T. Ribas (2000)<sup>16</sup>, en el que se representa el esquema del enfoque de contenidos.



El proceso de escritura tal como ha sido definido por distintos autores, Flower, L., Hayes, J.R. (1980)<sup>17</sup>; Bereiter, C., Scardamalia, M. (1992)<sup>18</sup>; Hayes, J.R. (1996)<sup>19</sup>, consta de tres fases o subprocesos: planificación, textualización y revisión. Aunque al representar gráficamente este proceso lo hagamos linealmente, no es un proceso lineal, sino recursivo.

El siguiente esquema, basado en Ribas, T. (1997)<sup>20</sup>, trata de representar la interrelación entre el proceso de aprendizaje, el proceso de escritura y el uso de las TIC

<sup>15</sup> Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica*, C&E, 2, págs. 43-57

<sup>16</sup> Camps, A.; Ribas, T., et al. (2000), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE

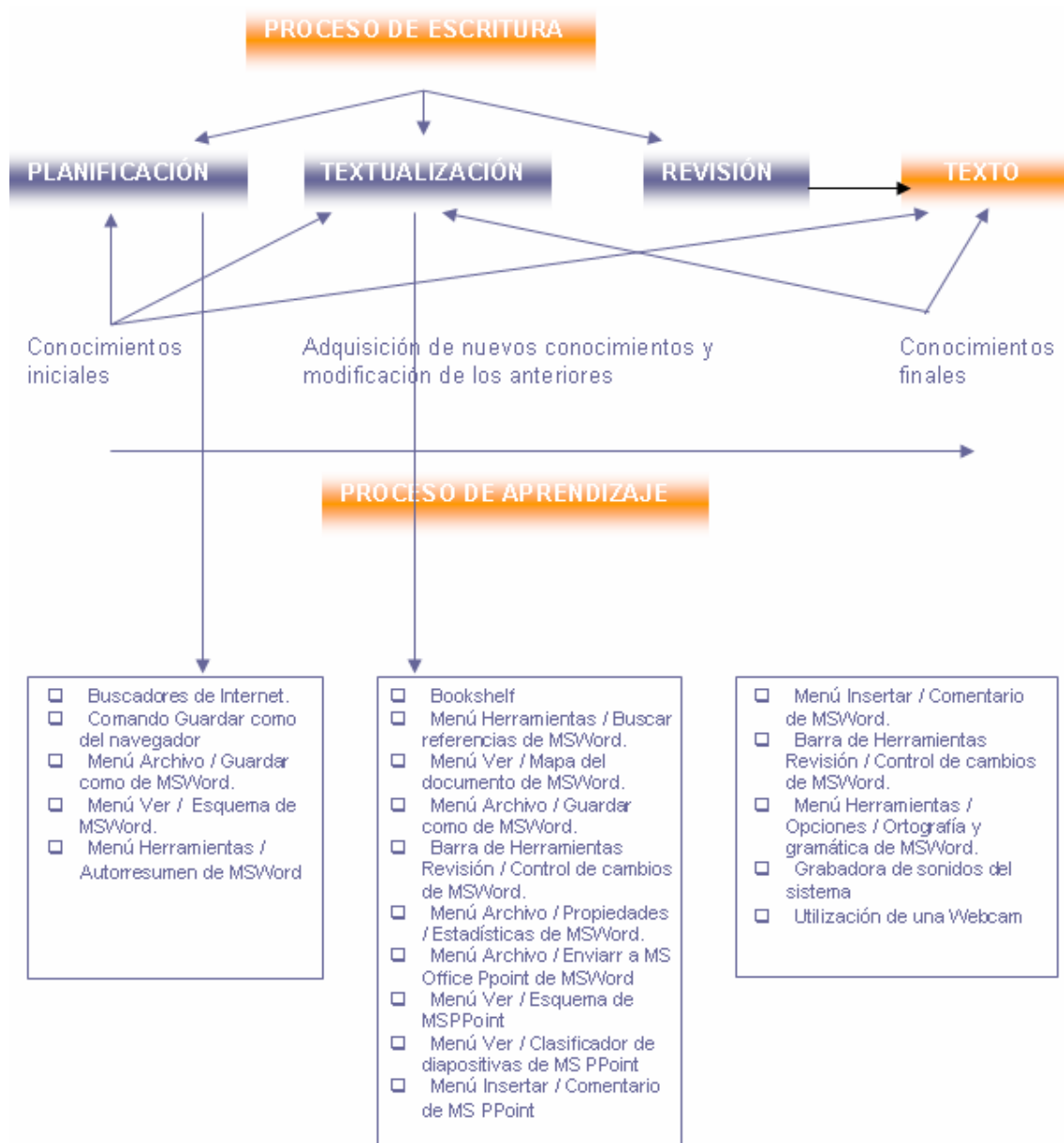
<sup>17</sup> Hayes, J.R.; Flower, L. (1980) *Identifying the Organization of Writing Processes*, en Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (comps.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Nova Jersey, Erlbaum, págs. 3-30

<sup>18</sup> Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64

<sup>19</sup> Hayes, J.R. (1996), "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura", *The Science of Writing*, Cap. I, págs. 1-27, Erlbaum, New Jersey.

([http://www.indexnet.santillana.es/racs/\\_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/racs/_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf))

<sup>20</sup> Ribas, T. (1997), "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge", págs. 131-156, en Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.



En el proceso de producción de un texto oral formal también podemos distinguir tres fases: planificación, preparación y exposición. La primera de ellas se correspondería esencialmente con su homónima en el proceso de escritura, la fase de preparación se correspondería con la textualización y la exposición se correspondería con el texto. La revisión del texto utilizando las TIC es posible, hoy día todos los ordenadores son multimedia, tienen tarjeta de sonido, altavoces y micrófono. Además el mismo sistema operativo nos facilita la herramienta *Grabadora de sonidos*, lo que permite ensayar la puesta en escena de la exposición oral y obtener un borrador sobre el que se puede trabajar.

Tampoco podemos olvidar la posibilidad de utilización de una webcam, periférico barato y de fácil instalación y utilización, que añadiría la ventaja de ver las imágenes de las exposiciones.

## 2.2. Planificación

La fase de planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos, -tanto los que se refieren a los procedimientos, como a los contenidos-, la generación de ideas y su organización.

En esta fase del proceso de escritura o de producción de un texto oral podemos hablar de distintos subprocesos que ordenaremos cronológicamente para sistematizar la exposición: formulación de objetivos, generación de ideas y organización de las ideas. Con ello no queremos decir que sea lineal, sino recursivo.

### 2.2.1. Ideas previas

En el proceso de generación de ideas se recuperan de la memoria a largo plazo datos de diverso tipo almacenados en ella. En nuestro caso nos detendremos exclusivamente en aquellos datos o ideas referidas al contenido del texto. Aquí, tenemos en cuenta la distinción que hacen Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) por un lado, entre «el espacio del contenido» y «el espacio retórico» y, por otro lado, entre los procesos que consisten en «decir el conocimiento» y procesos que consisten en «transformar el conocimiento». Por tanto, nuestro objetivo es más ambicioso que la enseñanza de la composición escrita, ya que intentar conseguir que los estudiantes pasen de un modelo de composición a otro tiene que ver con la manera en que éstos desarrollan su conocimiento.

#### 2.2.1.1. Selección de la información

Los datos referidos al contenido que aporta el conocimiento del mundo o saber enciclopédico de los alumnos de Secundaria, lógicamente, no son suficientes para realizar la tarea. Por tanto, se hace necesaria la búsqueda y selección de la información con objeto de ampliar el conocimiento del mundo. Para ello utilizaremos las oportunidades que nos brinda Internet como fuente de información y de ejemplos de modelos textuales (en la red confluyen todas las fuentes de información escritas y audiovisuales).

Esta utilización de Internet tiene ventajas e inconvenientes. La gran ventaja es encontrar gran cantidad de información. Sin embargo, esta ventaja en realidad produce inconvenientes: el exceso de información desborda al alumno, fiabilidad de las fuentes, dificultad de acceso a la información debido al diseño de algunas páginas web, y por otra parte hay que pensar que el tiempo del que se dispone en clase es limitado.

Aun siendo conscientes de estas dificultades, creemos que en la llamada Sociedad de la Información en la que se insertarán nuestros alumnos es básico adquirir habilidades relacionadas con la información: utilizar sistemas de información, discriminar la calidad de las fuentes, precisar su fiabilidad, aplicar la información obtenida y comunicar la información encontrada<sup>21</sup>.

Por supuesto, el conocimiento por el profesor de las fuentes de información que utilizan los alumnos facilitará la evaluación de la cantidad y la calidad de la información utilizada y el uso que se hace de esta información en la producción del texto (intertextualidad); también se trabajarán otro tipo de contenidos, ya que este tipo de tarea exige resumir, relacionar datos, etc. Así mismo, el uso que hace el alumno de las fuentes de información nos permite saber tanto los conocimientos nuevos que se aprehenden como la modificación de los conocimientos iniciales.

Dependiendo de que la información esté contenida en una página web, por ejemplo: una noticia, un artículo, etc. o, en un sitio web, se pueden utilizar diferentes herramientas para guardar esa información. En el caso de una sola página será suficiente utilizar el comando del navegador *Guardar como*, pero si la información está contenida en un sitio web, es conveniente el uso de programas que permiten guardar sitios web para poder navegar *off line* posteriormente.

Una vez seleccionada la información y descargada en el ordenador, los alumnos, que anteriormente habrán guardado en un documento sus ideas previas utilizando alguna técnica, por ejemplo: la lista de ideas, podrán ahora añadirlas a otras tomadas de la información encontrada.

Ahora bien, es necesario distinguir la información previa y la tomada de otros; para ello se recomienda utilizar el comando *Guardar como* y cambiar de nombre el archivo añadiéndole una cifra (texto1.doc, texto2.doc. etc.). De este modo, se tendrá un conocimiento más preciso del proceso que sigue cada aprendiz y,

---

<sup>21</sup> Para ver una ejemplificación, M. Muñoz (2005) "El uso de las T.I.C. en la producción de textos orales formales". *Quaderns Digitals*, nº 36.  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8162](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8162)



por tanto, se podrá saber con más precisión dónde están las dificultades y cómo ayudarle a resolverlas. Además, así se irá elaborando la carpeta o portfolio, que será de gran ayuda para la evaluación del proceso.

La información se puede distribuir de tal forma que no todos los alumnos o grupos de alumnos trabajen con las mismas páginas en Internet. Esto permitiría al profesor distribuir las páginas entre los alumnos atendiendo a su dificultad o a otros factores con el objetivo de tratar la diversidad, aunque todos los alumnos realicen el mismo trabajo.

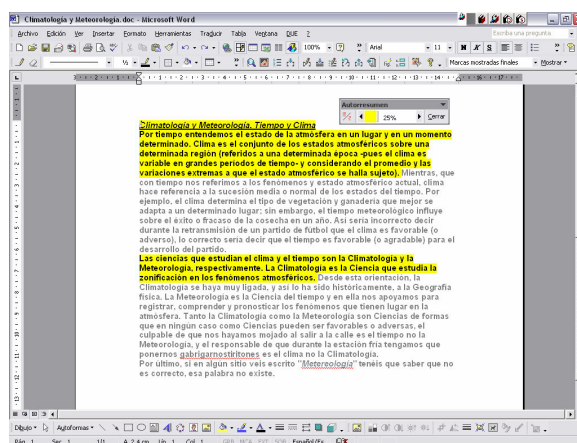
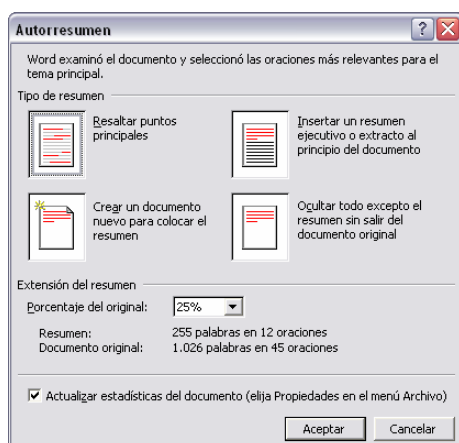
### 2.2.1.2. Transformación de la información

Una vez hecha una primera selección de la información será necesaria su manipulación. El primer paso para utilizar la información contenida en páginas web es llevarla al procesador de textos. El procedimiento es muy sencillo, sólo tenemos que seleccionar aquello que nos interese con el cursor y copiarlo utilizando esta opción del menú contextual pulsando el botón derecho del ratón sobre la selección desde el mismo navegador. A continuación, se abre un archivo del procesador de textos y simplemente lo pegamos pulsando sobre el icono *Pegar* o utilizando la combinación de teclas Ctrl+V. De este modo ya tenemos disponible el texto para trabajar con él.

1. **Seleccionar** con el cursor la información que nos interesa copiar
2. Pulsar el botón derecho del ratón sobre la selección y accionar la opción **Copiar**
3. **Abrir** un archivo del procesador de textos
4. Pegar pulsando sobre el icono **Pegar** o ctrl.+V

Se puede comenzar con una actividad de comprensión para discriminar las ideas principales de las secundarias del texto. Para que más tarde cada grupo de alumnos intercambie la información. De este modo, verán semejanzas y diferencias en la información, la contrastarán y podrán ser críticos con la información, por tanto, no debe preocupar que utilicen fuentes de información erróneas, pues tendrán herramientas para poder discriminarla.

Una herramienta muy útil para esta actividad es el comando **Autorresumen** del procesador de textos<sup>22</sup>. La herramienta no realiza resúmenes, sino que subraya las ideas principales del texto, no es perfecta, pero funciona con corrección con textos expositivos y argumentativos. Los alumnos se encuentran con una propuesta de la máquina que deben trabajar y verificar si es correcta.



La experiencia nos dice que muchas ocasiones el procesador de textos no “distingue” correctamente entre las ideas principales y secundarias porque el texto es mejorable. Así, serán los alumnos quienes tendrán que decidir si el procesador “distingue” ideas principales de ideas secundarias, lo que les obligará necesariamente a reflexionar sobre la lengua, sobre todo si se preguntan por qué en unos párrafos realiza bien esta función y otros no.

<sup>22</sup> Más información en <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/EL%20RESUMEN.htm>

Esta herramienta también puede ser utilizada para que los alumnos comprueben sus propios textos, si el autorresumen es correcto, es muy probable que el texto esté bien escrito.

Una vez realizada esta parte de la tarea, puede ser el momento de que los miembros de cada uno de los grupos pongan en común su trabajo, evalúen la información, qué información utilizarán, cuál desecharán, para qué la usarán y, decidan si necesitan más información y realizar nuevas búsquedas.

### 2.2.2. Generación de ideas

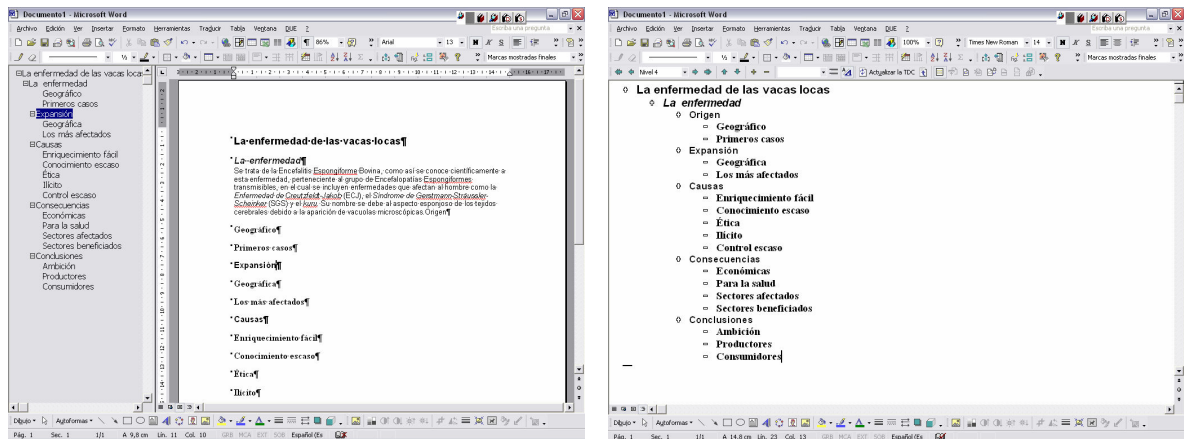
El siguiente paso de esta fase consiste en la generación de ideas nuevas a partir de las ideas ya recogidas en las dos fases anteriores que actúan como estímulo. Este complicado proceso se lleva a cabo mediante mecanismos de asociación, por ejemplo: causa, consecuencia, analogía, etc., Serafíni (1994)<sup>23</sup>. La generación de ideas no es exclusiva de esta fase del proceso, cualquier momento es bueno para generar ideas nuevas.

### 2.2.3. Organización de las ideas

Para terminar la planificación es necesario que las ideas que se hayan generado y dispuesto de manera caótica en el texto se organicen de acuerdo con los objetivos marcados.

Este proceso es sumamente importante ya que de él dependerá en gran medida la coherencia del futuro texto. Por tanto, es necesario hacer una revisión del texto en este momento, para que el profesor anticipe errores en la producción final, que ahora son susceptibles de ser corregidos. Así, es posible subsanar errores que de otra manera se arrastrarían a lo largo del proceso, de difícil reparación en fases posteriores, con lo que se mejorará la producción.

Para realizar este proceso de organización del texto se recomienda utilizar el modo **Esquema** del menú **Ver** en el procesador de textos<sup>24</sup>. Este modo permite ver el texto desde otra perspectiva, facilita al aprendiz la concentración en esta tarea y agiliza la organización de las ideas, esto es, construir el esqueleto del texto, pues con simples pulsaciones de ratón posibilita estructurar las ideas en niveles jerárquicos dependiendo de su importancia y, simplifica asociar y relacionar ideas, agruparlas con determinados criterios bajo un título, etc. y sobre manera, organizarlas de acuerdo con las reglas sociocomunicativas subyacentes al tipo y género textual, es decir, construir la estructura del futuro texto.



## 2.3. Textualización

En esta fase, mediante la toma de decisiones en los niveles: léxico, semántico, morfológico, sintáctico y ortográfico, el escritor “traduce”, esto es, convierte las ideas que ha estructurado y organizado en la última tarea del subproceso de planificación en secuencias linealmente organizadas interrelacionando palabras, frases y párrafos cuyo producto es un texto.

<sup>23</sup> Serafíni, M<sup>a</sup> T. (1989), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.

<sup>24</sup> Para más información consultar <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/planf4.htm>

En esta fase Bronckart et al. (1985)<sup>25</sup> distinguen dos subprocesos: la referenciación y la textualización propiamente dicha. Mediante el primero se ponen en relación la realidad extralingüística y las formas lingüísticas, mientras que el segundo incluye tres operaciones (Cassany 1999)<sup>26</sup>: conexión, cohesión y modalización.

### 2.3.1 Referenciación

Las ideas, los objetos, etc. han de ser nombrados adecuadamente. Por ello, nadie discute la utilidad del uso de diccionarios, es más, los profesores jamás ponen en cuestión el manejo de los mismos, en los libros de texto hay apartados dedicados a la utilización de diccionarios, pero en muy pocas ocasiones los aprendices tienen la oportunidad de usarlos durante la producción de un texto.

Por ello nos parece apropiado este momento para mostrar las posibilidades de la aplicación Microsoft Bookshelf, que se integra en el procesador de textos MSWord, poniendo a disposición de los aprendices las siguientes utilidades:

- ✓ Diccionario General de la Lengua Española. VOX.
- ✓ Diccionario de sinónimos y antónimos. Espasa Calpe.
- ✓ Advanced English Dictionary VOX. English – Spanish, Español – Inglés.
- ✓ Señor, Luis, Diccionario de citas, Espasa Calpe.
- ✓ Boudet, Jacques, Cronología universal, Espasa Calpe.
- ✓ Atlas Microsoft.

Al instalar esta aplicación se integra en MSWord y estará disponible a través del **Menú Herramientas** en la opción **Buscar referencias**.

También se debe hacer referencia a la posibilidad de consultar el Diccionario de la lengua española de la RAE en línea<sup>27</sup>, o en cederrón.

### 2.3.2. Textualización (Stricto sensu)

Anteriormente, habíamos mostrado la posibilidad de ver el documento desde otro punto de vista para organizar las ideas y decidir la estructura del texto (modo de esquema). Igualmente, el comando del **Menú Ver / Mapa del documento** ofrece una perspectiva diferente sobre el texto que se está produciendo. En la pantalla tendremos dos ventanas, en la que aparece a la izquierda se visualiza la estructura del texto y en la ventana de la derecha el espacio para llevar a cabo el proceso de textualización.

Tener a la vista la estructura del documento favorecerá la revisión de la coherencia global del texto y es un buen instrumento para que los aprendices reflexionen sobre la consecución de los objetivos marcados en la planificación de la tarea, en definitiva, ayudará a la autoevaluación y a la autorregulación del aprendizaje.

El comando, ya visto, *Guardar como* es un instrumento que permite monitorizar durante la textualización el proceso que siguen los alumnos. Cassany (1993)<sup>28</sup> propone la utilización de bolígrafos de distinto color cada cierto tiempo para intentar conocer este proceso. Este comando permite profundizar en el conocimiento personalizado del alumno y, por tanto, el profesor podrá diagnosticar y aportar ayudas o sugerencias para que el aprendiz supere los problemas.

Este comando *Guardar como* es más eficaz si nuestros alumnos llevan a cabo el subproceso de textualización con el **Control de cambios** activado, porque es frecuente durante este proceso que el escritor vuelva sobre lo ya escrito para revisar y recomponer en muchas ocasiones lo escrito y también es una gran ayuda saber qué sucede.

---

<sup>25</sup> Bronckart, J.-P., et al. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé

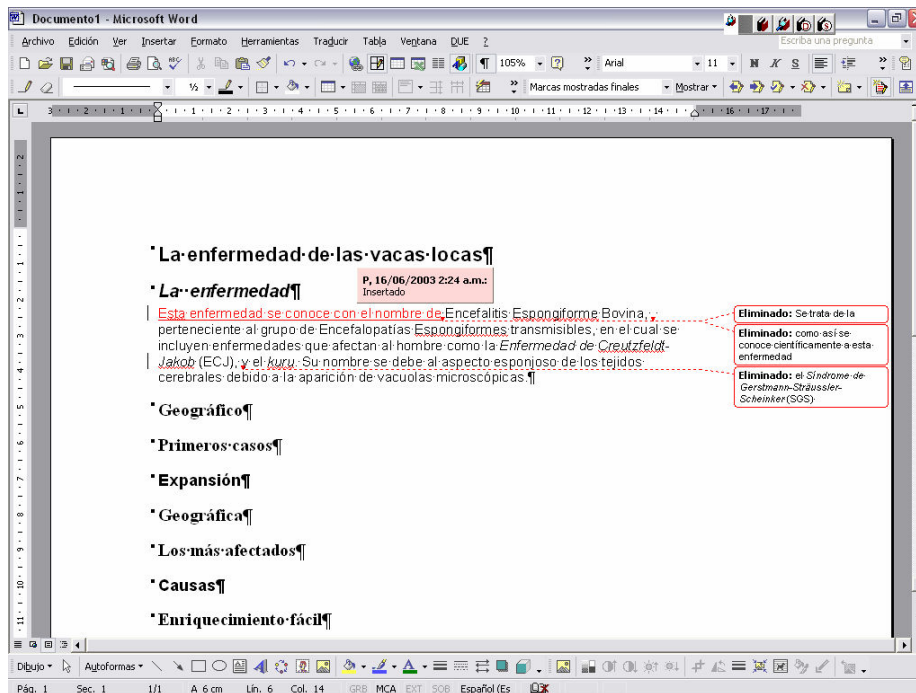
<sup>26</sup> Cassany, D. (1999), "La composición escrita en E/LE", págs. 47–66 en Miquel, L.; Sans, N. (1999), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid

<sup>27</sup> [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>28</sup> Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó

Como se puede observar, no es posible hacer compartimentos estancos con cada uno de los procesos; la recursividad y la actividad que supone el proceso de composición de textos nos lleva constantemente de un subproceso a otro.

Para activar el control de cambios, es necesario activar la **Barra de herramientas Revisión** y después pulsar el icono **Control de cambios**. Una vez activado este elemento, proporcionará información de las operaciones que se realizan en el texto: añadir o eliminar fragmentos de texto, sustitución de un fragmento de texto por otro, cambios en el orden de las palabras, etc.



Esta información no sólo es relevante para el profesor, sino también para el aprendiz, pues sólo a través del conocimiento de sí mismo podrá ser consciente de sus dificultades y mejorar. Sobre manera, si tenemos en cuenta que el objetivo que se persigue es que los aprendices sigan un proceso que les lleve de escribir como inexpertos a escribir como expertos, proceso en el cual el papel del profesor es de mediador para la resolución de problemas.

Esta información nos lleva al conocimiento individualizado del alumno, luego facilitará el tratamiento individualizado a través de una tutoría de escritura y, por tanto, favorece, también, el tratamiento de la diversidad en el aula.

A estas dos herramientas que nos proporcionan información sobre el proceso se puede añadir una tercera. Es el comando del **Menú Archivo Propiedades**, mediante el cual se llega al cuadro de diálogo **Propiedades** en el que, pulsando en la pestaña **Estadísticas** se informa sobre el número de palabras, párrafos y páginas del documento.

La combinación de la información proporcionada por estos tres comandos ofrece una monitorización del proceso de textualización del aprendiz bastante completa y, las posibilidades de su uso para la corrección y mejora del proceso son inimaginables.

Si a esto añadimos la posibilidad de trabajar en red, cada vez que un alumno utiliza el comando *Guardar como* hace posible el acceso del profesor desde su ordenador al texto en el que está trabajando el alumno y, como consecuencia, le permite hacer correcciones o sugerir cambios en el texto casi en tiempo real, con las ventajas que esto supone, pues la corrección de un texto, cuanto más cercana a su producción, será mucho más efectiva.

## 2.4. Preparación de la exposición oral

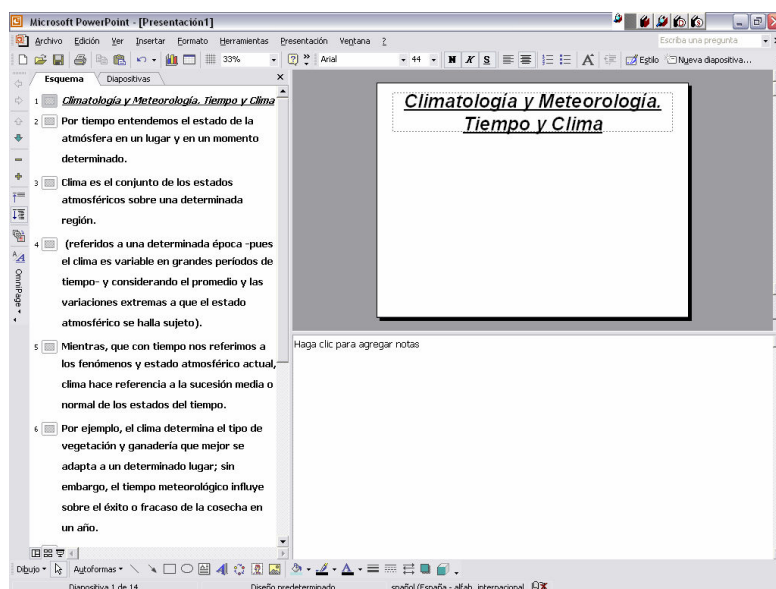
Casi todo lo dicho para la textualización sirve al utilizar el programa de presentaciones, si bien hay comandos que no están disponibles, así: Control de cambios o el Mapa del documento que debido a la interfaz del programa no es necesario.

En esta fase cambiaremos de programa informático, dejaremos de trabajar con el procesador de textos y comenzaremos a trabajar con un programa de presentaciones, esto es, la utilidad adecuada para construir una exposición oral.

El esquema construido con el procesador de textos se puede exportar al programa de presentaciones, lo que nos permitirá no perder nada de lo trabajado hasta el momento y nos facilita el entorno de trabajo adecuado para preparar la exposición.

Para exportar el archivo del procesador de texto al PowerPoint, solamente tendremos que elegir la opción del menú **Archivo Enviar a Microsoft PowerPoint**. Cada uno de los párrafos del esquema pasará a ser una diapositiva. De este modo llegamos al “escritorio” de PowerPoint que tiene tres espacios de trabajo diferenciados:

- ⇒ La **ventana izquierda** nos muestra cada una de las diapositivas con el texto que contienen. En este espacio de trabajo se puede modificar el texto sin tener que trabajar sobre la diapositiva. Recomendamos esta opción, pues evita distracciones en cuanto al formato de la presentación, etc., que se puede trabajar posteriormente una vez acabada la preparación.
- ⇒ En la **ventana superior** de la derecha de la pantalla podemos visualizar la diapositiva, esto es, lo que verán los oyentes y apoyará la exposición oral.
- ⇒ En la **ventana inferior** de la derecha de la pantalla encontramos un lugar para escribir las “notas del orador”. Esta ventana la consideramos esencial para “atenuar la sobrecarga cognitiva” (Vilà, M. 2002). Proponemos que estas notas estén a disposición del alumno durante el momento de la producción, pues se trata de la producción de un texto oral, no de memorizar y recitar.



Quisiéramos hacer notar la complejidad cognitiva que requiere esta tarea, pues en realidad, el alumno tendrá 3 tareas diferentes que se corresponden con cada uno de los espacios de trabajo señalados: Asimismo, habrá que añadir que los destinatarios de los textos son diferentes, en un caso serán sus oyentes y en otro será él mismo.

- Planificar la estructura del texto oral.
- Producir el texto de las diapositivas en el que apoyará su discurso oral.
- Producir el texto de las notas del orador.

Además de la planificación de la estructura del texto, se ha de trabajar otra estructura que hace referencia a la presentación del texto a la audiencia. Su equivalente en un texto escrito sería la estructuración de un párrafo. Es decir, habrá que tomar decisiones sobre cada una de las partes del discurso aquella que los oyentes verán y lo que oirán.

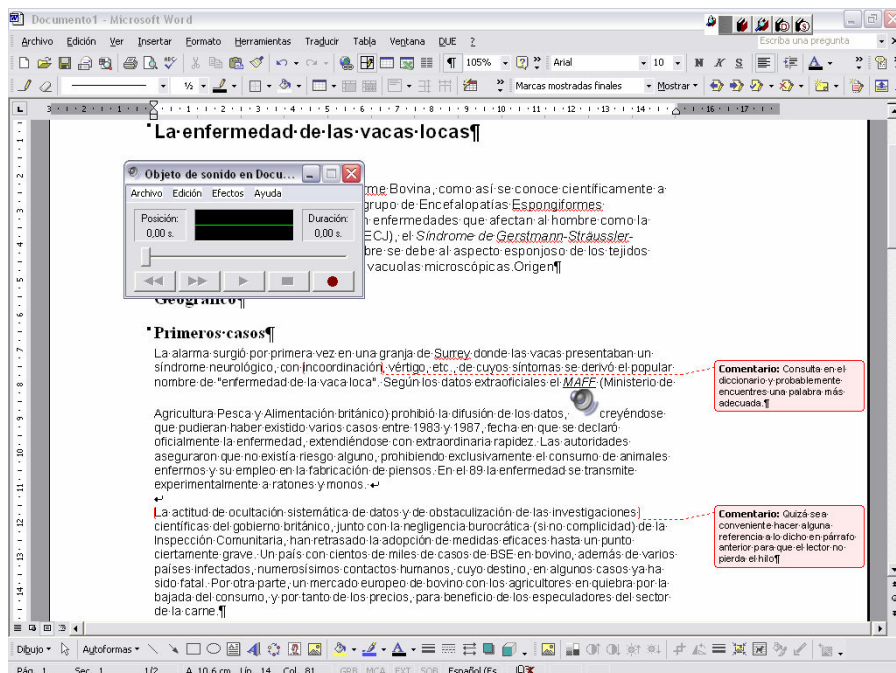
Esto permitirá que los alumnos reflexionen para identificar las características de la situación de comunicación en la que se producirá el texto para adecuar el mensaje a las misma, teniendo en cuenta la influencia en el enunciado del destinatario, del espacio y del tiempo compartidos con el destinatario, del canal utilizado y de la finalidad que persigue el mensaje que están elaborando.

## 2.5. Revisión

La fase de revisión implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.

Bereiter y Scardamalia (1992)<sup>29</sup> la conciben en tres etapas distintas: comparar, diagnosticar y operar. No obstante, la revisión se realiza a lo largo de toda la tarea e interrumpe otros procesos. Así, en el apartado anterior, ya hemos hecho referencia a comandos que son útiles en la revisión. Veamos otras opciones que nos abren un gran abanico de posibilidades de trabajo.

El comando del **Menú Insertar, Comentario** sirve para insertar comentarios, opción que está disponible tanto en el procesador de textos como en el programa de presentaciones. Al utilizar este comando el fragmento de texto seleccionado aparecerá marcado en la pantalla y aparecerá un globo en el que podremos escribir el comentario.



Si como hemos dicho anteriormente, se tiene la posibilidad de utilizar un aula con los ordenadores conectados en red, la eficacia de este comando es enorme, ya que puede ser usado por el profesor para sugerir cambios, dar indicaciones o consejos, hacer recomendaciones, etc. que el alumno tendrá en un tiempo inmediato a la producción. Sin embargo, nos parece más importante su uso por los mismos alumnos.

<sup>29</sup> Op. Cit.

Así, en primer lugar, el profesor no será el único destinatario del texto, existirá la posibilidad de que los alumnos planifiquen su texto con una representación del destinatario diferente a la del profesor y, en segundo lugar, se potenciará la corrección entre iguales y se fomentará el trabajo colaborativo.

Esta herramienta, también es posible utilizarla para que los alumnos a medida que vayan construyendo el texto vayan incluyendo notas sobre su trabajo: información que falta, revisión para más tarde de algún aspecto, dificultades con las que se han encontrado, etc. Esto permitiría trabajar la autorregulación del aprendizaje y al mismo tiempo permitiría al profesor ofrecer ayudas contextualizadas e individualizadas.

Para terminar el subproceso de revisión es obligado hacer referencia a los correctores ortográfico y gramatical. Somos conscientes de que su uso provoca fuertes polémicas entre el profesorado. Sin deseo de polemizar, expondremos nuestra propuesta acerca del uso de los correctores.

Entendemos que los correctores deben estar desactivados<sup>30</sup> a lo largo de todo el proceso de escritura hasta el último borrador, momento que creemos que es el más indicado para revisar ortográfica y gramaticalmente el texto.

Los aprendices en las fases de planificación o de textualización deben fijar su atención en la selección de la información, la generación de ideas, la correcta organización del texto, etc., o en otros aspectos desatendidos en la corrección tradicional: adecuación, coherencia, cohesión, etc. Esto es, durante cada una de las fases de producción de un texto conviene evitar la dispersión natural de los alumnos y centrar su atención en la tarea que corresponde desarrollar en ese momento concreto.

Esto no significa no prestar atención o prestar una atención parcial a la ortografía o a la gramática sino todo lo contrario, buscar un espacio apropiado y exclusivo a lo largo del proceso para dedicarlo a estos aspectos y darles la importancia que realmente tienen focalizando la atención del aprendiz en esta tarea.

Durante el proceso de construcción de los textos no hemos mencionado las posibilidades que ofrecen estas aplicaciones en cuanto a los formatos, sobremanera si pensamos en los programas de presentaciones, que ofrecen resultados vistosos y atractivos. Creemos que no merecen más atención desde el punto de vista que hemos adoptado que su función como modalizadores textuales, esto es, para reflexionar sobre la posición que el emisor adopta frente a los destinatarios.

Para acabar, quisiera finalizar con una cita de D. Cassany<sup>31</sup> a propósito de la enseñanza de la escritura y su tratamiento en la escuela:

“Aunque queden ya pocas personas y menos instituciones que todavía escriban a mano, con máquina mecánica o eléctrica, la escuela todavía sigue enseñando a escribir de modo analógico, con lápiz y sacapuntas, con todas las implicaciones que tiene: énfasis en cuestiones caligráficas y ortográficas, menos posibilidades de reformulación, etc. Indudablemente, este hecho debe resultar desmotivador para el aprendiz que –tenga o no ordenador en su casa– ve que en el centro escolar le siguen enseñando a escribir de una manera que ya nadie usa en su comunidad”.

### 3. Bibliografía

- ❖ Adell, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)
- ❖ Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ❖ Bronckart, J.-P., et al. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- ❖ Cabero, J. (1992): “Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos”, *Curriculum*, 4, 25-40. También disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/43.pdf>

<sup>30</sup> Sobre la configuración de los correctores vease <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/revoyo.htm>

<sup>31</sup> Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós

- ❖ Camps, A. (1990), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. *Infancia y Aprendizaje*, 49
- ❖ Camps, A. (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- ❖ Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica*, C&E, 2, págs. 43–57.
- ❖ Camps, A. (coord.) (1994), *Context I aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.
- ❖ Camps, A. et al. (1990) *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- ❖ Camps, A.; Ribas, T. (1998), “Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16
- ❖ Camps, A.; Ribas, T., et al. (2000), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE
- ❖ Cassany, D. (1988) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- ❖ Cassany, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *CLE*, 6, págs. 63–80. (Disponible en <http://www.upf.es/personal/danielcass/enfoques.htm>)
- ❖ Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- ❖ Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Cassany, D. (1999), “La composición escrita en E/LE”, págs. 47-66 en Miquel, L.; Sans, N. (1999), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid.
- ❖ Cassany, D. (2001), “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”, *Glosas didácticas* 4, <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>
- ❖ Cassany, D., Luna, M., Sanz, G., (1994): *Enseñar lengua*. Graó.
- ❖ Castells, M., *La era de la información. La sociedad red*. 2ª edición (2000) Madrid
- ❖ Dewey, J. (1916) *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 1995
- ❖ Dolz, J., (1994) “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2.
- ❖ Dolz, J.; Pasquier, A. (1996), “Decálogo de la enseñanza de la escritura”, *C&E*, 2
- ❖ Dolz, J. Vila, M., (1997) “L'oral formal”, *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*, núm. 12
- ❖ Eco U., *El péndulo de Foucault*, Lumen.
- ❖ Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós
- ❖ González Nieto, Luis (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- ❖ Hayes, J.R. (1996), “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”, *The Science of Writing*, Cap. I, págs. 1-27, Erlbaum, New Jersey. ([http://www.indexnet.santillana.es/racs/\\_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/racs/_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf))
- ❖ Hayes, J.R.; Flower, L. (1980) “Identifying the Organization of Writing Proceses”, en Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (comps.) (1980), *Cognitive Proceses in Writing*, Nova Jersey, Erlbaum, págs. 3-30.
- ❖ Muñiz, M., (2001) “El uso de las TIC en la producción de textos”, *Actas III Jornades Multimèdia Educatiu*. (Ampliado en <http://www.lenguaweb.net/tic/tic.htm>)
- ❖ M. Muñiz (2005) “El uso de las TIC en la producción de textos orales formales”. *Quaderns Digitals*, nº 36. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8162](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8162)
- ❖ Ong, W. (1982) *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Londres. (Traducción española: (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. México
- ❖ Platón (1993) *Diálogos*, Vol. III: Fedón. Banquete. Fedro. Intr., trad. y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó. Gredos
- ❖ Ribas, T. (1997), “L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge”, págs. 131-156, en Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64.
- ❖ Serafíni, Mª T. (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Serafíni, Mª T. (1989), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Vilà, M. (2002) “La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal”, en Vilà, M. (Coord.) (2002) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge y seqüències didàctiques*. Graó.



## UNIDAD IV.I: Habilidades tecnológicas

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) El reto educativo que se plantea en la sociedad de la Información y el Conocimiento es, según el autor:
  - a. Presentar el conocimiento como algo definitivo, universo cerrado.
  - b. Situarnos en un enfoque inmutable que no considere los cambios y las relaciones que se dan entre ellos.
  - c. Ser capaces de enseñar y aprender a transformar la información en conocimiento.
  - d. Transmitir datos que no proporcionan juicio ni interpretación.
  
- 2) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a la definición de Conocimiento según J. Adell:
  - a. Implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto.
  - b. Es algo impersonal y transferible.
  - c. Al contrario que la información, es algo que no se puede transmitir.
  - d. La información es convertida en conocimiento por el receptor en función de diversos factores.
  
- 3) Según los principios esbozados por el autor para la educación en la sociedad de la información:
  - a. La educación debe estar al servicio de la tecnología.
  - b. El aprendizaje debe enfocarse a acumular conocimiento o a reproducirlo utilizando la tecnología.
  - c. La tecnología debe ser un instrumento cognitivo al servicio de un aprendizaje que construye.
  - d. Lo expresado en a y en b conjuntamente.
  
- 4) Con el fin de mejorar la competencia mediática, las TIC han de integrarse en el currículum:
  - a. Como recurso y como objeto de estudio.
  - b. Como lenguaje y como objeto de estudio.
  - c. Únicamente como objeto de estudio.
  - d. Como recurso y como lenguaje.
  
- 5) Según el autor, las TIC como medios con capacidad comunicativa:
  - a. Forman sistemas simbólicos que entorpecen el desarrollo de habilidades cognitivas.
  - b. Forman sistemas simbólicos que dificultan en el alumno la intervención sobre la realidad y el acceso a la información.
  - c. Forman sistemas simbólicos que propician los aprendizajes por medio de estrategias de utilización.
  - d. Forman sistemas simbólicos que impiden la discriminación contextualizada de los diferentes entornos.
  
- 6) Las propuestas para el uso de la TIC en el área de Lengua:
  - a. Deben fundamentarse en la selección arbitraria de los materiales ofrecidos en Internet.
  - b. Deben programarse en un marco didáctico que les dé coherencia y sentido.
  - c. Deben considerarse al margen de la programación didáctica.

- d. Deben quedar exentas de los procesos de preparación y de evaluación.
- 7) Los buscadores de Internet son funcionales en la didáctica de la producción de textos para la fase de:
- a. Textualización.
  - b. Planificación.
  - c. Revisión.
  - d. Conocimientos finales.
- 8) La herramienta Menú Ver/Mapa del documento de MSWord es funcional en la didáctica de la producción de textos en la fase de:
- a. Textualización.
  - b. Planificación.
  - c. Revisión.
  - d. Conocimientos finales.
- 9) El uso de los correctores ortográfico y gramatical es adecuado según el autor:
- a. Durante todo el proceso para facilitar el trabajo a los alumnos.
  - b. Durante todo el proceso para facilitar el trabajo al profesor.
  - c. Durante la fase de revisión como espacio exclusivo para focalizar la atención de los alumnos en estos aspectos.
  - d. En ningún momento del proceso de producción textual.
- 10) Preparar una exposición oral a partir de un texto con un programa de presentaciones es funcional en la didáctica de la producción de textos porque:
- a. Ofrece resultados vistosos y atractivos.
  - b. Evita a los alumnos el trabajo de planificación de la estructura del texto oral.
  - c. Permite prestar atención parcial a la gramática y a la ortografía.
  - d. Desarrolla las habilidades cognitivas al poner en juego diferentes espacios de reflexión y producción comunicativas.

## UNIDAD IV.I: Habilidades tecnológicas

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Comentar los siguientes principios esbozados por el autor para la educación en la Sociedad de la Información según el propio punto de vista y la manera de entender la educación lingüística y literaria en Secundaria:

- La tecnología debe estar al servicio de la educación, no debemos verla más que como un instrumento al servicio de los enfoques didácticos del momento sin imponer nada, en nuestra opinión la tecnología debe estar al servicio del aprendizaje más que al servicio de la enseñanza.
- Si vivimos en la Sociedad de la Información y utilizamos su tecnología debe enfocarse el aprendizaje a producir conocimiento y no a acumularlo o reproducirlo, más propio de la Sociedad Industrial, esto es, la tecnología debe ser un instrumento cognitivo al servicio de un aprendizaje que construye.
- Para lograr este aprendizaje los papeles del profesorado y del alumnado deben evolucionar: el primero será orientador, facilitador; mientras que el segundo será activo, lo que supone basar el aprendizaje en los ejes actitudinal y procedimental.
- El aula dejará de ser un espacio físico limitado y se abrirá. Como consecuencia las fuentes de información tradicionales, el profesor y el libro de texto, se sustituirán por un canal de comunicación más rico en el que confluyen todos los medios de información y comunicación.
- La accesibilidad y cantidad de información provocarán que el desarrollo de una actitud crítica ante la información o el aprendizaje colaborativo cobren un valor que hoy no tienen. Esto implica socialización y humanización.

❷ Analizar el grado de importancia que se concede al uso de la TIC en el PCC, la Programación del área de Lengua y las Programaciones de Aula del departamento y describir de forma clara e inteligible las dificultades reales encontradas en el desarrollo de las actuaciones recogidas anteriormente con el fin de ayudar a conformar una propuesta viable de integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Actuaciones previstas	Actuaciones reales	Propuestas de mejora
Con respecto de los medios de que dispone el centro (Aula Plumier y otros)		

Con respecto de los principios de organización y aprovechamiento de los recursos del centro		
Con respecto del representante de medios informáticos (RMI)		
Con respecto de la implicación del equipo directivo		
Con respecto de la implicación del claustro		
Con respecto de la metodología seguida por el departamento		
Con respecto del grado de formación personal en la materia		
Con respecto de las características de los alumnos		
Con respecto de otros factores (especificar)		

3 Se propone utilizar, a modo de ejemplo, la información sobre los conceptos fundamentales relacionados con la métrica hallada en la dirección anotada a continuación para probar personalmente o con los alumnos en el aula las funciones informáticas correspondientes a las fases de *Planificación* descritas en el tema:

<http://recursos.pnte.cfnavarra.es/mmuruzal/literatu/metrica.htm>

- Buscadores de Internet.
- Comando Guardar como del navegador
- Menú Archivo / Guardar como de MSWord.
- Menú Ver / Esquema de MSWord.
- Menú Herramientas / Autorresumen de MSWord

4 Elaborar una secuencia didáctica que contemple el uso de las herramientas informáticas y que integre el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas teniendo en cuenta sus componentes fundamentales:

## COMPONENTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

- 1) **Toma de decisiones:**
  - a) Actividad comunicativa final (por ej. *Preparar una exposición oral sobre la obra de algún autor clásico*)
  - b) Actividad de enseñanza y aprendizaje que se pretende
- 2) **Matización de objetivos y contenidos**
  - a) Objetivo funcional-comunicativo y objetivos de enseñanza aprendizaje
  - b) Contenidos procesuales y conceptos, valores y normas
- 3) **Aportación de materiales y ordenación de los mismos**
  - a) Organizadores previos (fichas de trabajo que organizan los contenidos conceptuales)
  - b) Modelos textuales (textos para el análisis, la interpretación, la manipulación, etc.)
  - c) Medios y herramientas informáticas
- 2) **Argumentación de las estrategias de trabajo en el aula**
  - a) Planificación
    - i) Ideas previas
      - (1) Selección de la información desde Internet
      - (2) Transformación de la información con procesador de textos
    - ii) Generación de ideas
    - iii) Organización de las ideas con procesador de textos
  - b) Textualización
    - i) Referenciación con procesador de textos y diccionarios en línea
    - ii) Textualización con procesador de textos
  - c) Planificación de la exposición oral con programa de presentaciones
    - i) Planificar la estructura del texto oral
    - ii) Producir el texto de las dispositivas
    - iii) Producir el texto de las notas del orador
  - d) Revisión con correctores ortográfico y gramatical
- 3) **Secuenciación temporal de las actividades**
- 4) **Planificación de la evaluación formativa**

5) Visitar la página **Lenguaweb** y seleccionar recursos útiles para el aula de Secundaria. Esta página, creada y mantenida por Miguel Muñoz, propone contenidos relacionados con la enseñanza de la lengua, de la literatura y de las tecnologías vinculadas a Internet.

<http://www.lenguaweb.net>

6) Leer los siguientes artículos disponibles en Internet con el fin de ayudar a conformar una visión propia sobre el tema:

⇒ M. Muñoz (2005) “El uso de las TIC en la producción de textos orales formales”, en *Quaderns Digitals*, n° 36.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8162](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8162)

- ⇒ Cabero, J. (1992): “Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos”, *Qrrriculum*, 4, 25-40. También disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/43.pdf>
- ⇒ Adell, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, en EDUTEC <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- ⇒ VideotecATEI Serie *NUEVAS TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACION*, Capítulo 1º “Cambios tecnológicos, cambios sociales”, Unitat audiovisual de la Universidad de Barcelona, <http://www.ateiamerica.com/pages/vid4info.htm>
- ⇒ Mª José Aguilar Orozco (2004): "La comunicación literaria en el marco de la era digital", en *Mundo Posible. Literatura y Comunicación. Enseñanza*, I, Sevilla, <http://www.hum550.net/revista/index9.html>
- ⇒ Jesús Manuel Corriente Cordero (2004): "Literatura y comunicación hoy: ¿problemas u oportunidades", en *Mundo Posible. Literatura y Comunicación. Enseñanza*, I, Sevilla. <http://www.hum550.net/revista/index14.html>
- ⇒ Aulablog, proyecto en colaboración sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aula. <http://www.aulablog.com/>

## UNIDAD IV.2:

### Habilidades sociales e intervención docente

Jesús Moreno Ramos \*

1. **La comunicación didáctica**
2. **Importancia del componente no verbal**
3. **Cómo generar actitudes comunicativas**
4. **Cuestionarios para la reflexión personal**
5. **Bibliografía**

\* Jesús Moreno Ramos es profesor de Lengua Castellana y Literatura en el IES *La Malladeta*, de Villajoyosa, Alicante.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite



# Habilidades sociales e intervención docente

Jesús Moreno Ramos

## I. La comunicación didáctica

Es un hecho y no sólo un lugar común afirmar que los seres humanos somos sociables por naturaleza; es más, un individuo que creciera aislado durante los cinco o diez primeros años de vida arrastraría deficiencias psicosociales significativas para toda su vida. Ante la situación descrita, y con la terapia oportuna, el sujeto podría contrarrestar y atenuar tales limitaciones pero no eliminar porque para crecer como personas necesitamos de los demás y a los demás.

La enseñanza reglada es una manifestación más de esa necesidad de sociabilidad inserta en la propia naturaleza. Porque las personas necesitan del contacto con otros sujetos para madurar y para enriquecerse como seres humanos. La escuela, por tanto, no es ajena a esta necesidad antropológica. Sin embargo, las interacciones, los intercambios comunicativos y los papeles que los individuos desempeñan en este contexto particular revisten una consideración especial: situación comunicativa reglada, en la que un adulto ejecuta el rol de docente, y donde los niños y adolescentes desempeñan el rol de discentes. El primero detenta un poder para organizar, generar y regular la comunicación. Este punto de partida comunicativo es muy singular por no decir artificial a diferencia de otros ámbitos de la vida social. Además, la diferencia de edad y de mentalidad entre enseñantes y estudiantes es tan acusada que puede ser una barrera; además, los primeros disponen de una hegemonía comunicativa no sólo asimétrica sino que según su mayor o menor habilidad pedagógica facilitará o dificultará la comunicación. Por eso, podemos presenciar que en un aula se producen intercambios comunicativos pero poca comunicación, y sin embargo, en otra aula las interrelaciones son muy enriquecedoras en los tres sentidos o direcciones: docente-discentes, discentes-docente y discentes-discentes.

En este capítulo mostraremos algunas *pautas para que el profesorado reflexione sobre su estilo comunicativo en el aula*, que es tanto como afirmar su mayor o menor destreza en habilidades sociales aplicadas al ámbito de la docencia, de la educación. En efecto, dice un dicho que “el éxito genera éxito”. Y es así, si en el escenario de clase se respira un sano clima comunicativo esto hará que tanto el docente como el alumnado se sientan motivados, cómodos para emprender las tareas escolares y para alcanzar los fines educativos diseñados en el proyecto curricular de centro. Así pues, tanto quien enseña como quienes aprenden han de adaptarse con *inteligencia emocional* (Goleman, 1997) a cada situación de aula, mostrando de esta forma que se domina satisfactoriamente la *comunicación pedagógica*, hecho semiótico complejo del que dejan buena muestra los estudios de Forner (1987), Cazden (1992), Cantero y Alves (1997), Núñez Delgado (2000) y Lomas et al. (2002).

Consecuencia inevitable de las múltiples interacciones producidas dentro del aula es que aparezcan conflictos, máxime si los sujetos son todavía personas inmaduras y han de permanecer callados sin moverse en el pupitre durante varias horas y además escuchando a una persona que lo que les dice no reviste interés inmediato ninguno. Por eso, el docente ha de poseer las suficientes destrezas sociales y educativas como para hacerse con la situación, despertar y ganarse la motivación de sus jóvenes receptores. Para ello es necesario dotar al profesorado de *estrategias operativas* que le ayuden a prevenir y a resolver las situaciones conflictivas, conduciendo así al grupo con las *habilidades sociales específicas de la profesión docente* (Fuentes et al. 1997; Kaplún, 1998; Van der Hofstadt, 1999).

Para propiciar un discurso eficaz en el aula hemos de revisar nuestra actitud hacia los estudiantes, hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso, resulta ilustrativo y necesario conocer *lo que del profesorado agrada o disgusta a los estudiantes* (Gómez et al., 1991:202-203):

<b>EN CUANTO A LA DISCIPLINA</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que mantiene un buen control, que es equitativo, que no tiene favoritismos, que no impone castigos inmoderados.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que es demasiado riguroso, que es muy laxo, que tiene favoritos, que es rencoroso, que castiga arbitrariamente, que amenaza continuamente.</p>
<b>EN CUANTO A LA INSTRUCCIÓN</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que explica, que ayuda, que expone lecciones interesantes.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que no explica, que no ofrece ayuda, que no conoce la asignatura, que ofrece lecciones monótonas.</p>
<b>EN CUANTO A LA PERSONALIDAD</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que es jovial, amigable, paciente, que es comprensivo, que tiene sentido del humor, que se interesa por cada alumno.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que machaca, ridiculiza, que es sarcástico, que tiene mal carácter, es áspero, que no tiene sentido del humor, que ignora las diferencias individuales.</p>

En esta comunicación tan especial, llamada didáctica o pedagógica, los profesores y profesoras han de saber emplear los distintos lenguajes (eneactivo o de acción, icónico, corporal y verbal) de manera combinada; al tiempo que *se ha de poner especial énfasis en el no verbal* (con mayor motivo si los estudiantes pertenecen a la educación primaria), ya que es el portador de la mayor información. De esta forma, los docentes seremos más expresivos, escucharemos más y hablaremos menos; es decir, seremos más afectivos para poder ser más efectivos. Así mismo, con esta perspectiva nos adaptaremos con sensibilidad y flexibilidad a las cambiantes circunstancias del día a día; usaremos más del humor y de la ligera ironía en vez del reproche o de la reprensión verbal, como herramientas habituales para modificar conductas inadecuadas; y así sabremos dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje y a la diversidad étnica y cultural de los aprendices.

*“La exigencia irrenunciable es la de crear en el aula un clima verdaderamente comunicativo que dé protagonismo a los alumnos y alumnas y tenga en cuenta sus aportaciones. El papel del profesor deberá ser el de un estimulador de ese proceso y para ello deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre éstos y el profesor, optar por los materiales didácticos que favorezcan esa dinámica... de forma que la afectividad implícita en esa actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes.”*

Núñez Delgado (2000:171)

Si como hemos visto hasta aquí, es de vital importancia la comunicación en el aula para llevar a cabo los fines educativos del currículo, esta necesidad se ve duplicada cuando nos encontramos con la asignatura instrumental de lengua, donde además de ser medio pasa a ser objeto de aprendizaje (Moreno Ramos, 2004). Y, cuanto más real mostremos el código lingüístico en su hábitat natural, más viva aparece la lengua, más cálida la palabra, más eficaz el diálogo, instrumento de enriquecimiento personal y grupal. Es en este sentido por el que apuestan López Valero y Encabo Fernández (2001, a, b) en su “aula feliz”:

*“La mejora del clima del aula, pasará indefectiblemente por la mejora de la actividad comunicativa (...) y por último, para el desarrollo de habilidades sociales, propugnaremos la adquisición y desarrollo de la competencia social, incluida de igual modo en la competencia comunicativa.”*

López Valero y Encabo Fernández, 2001a:40)

## 2. La importancia del componente no verbal

Nos adentramos ahora en el *lenguaje corporal*, terreno en el que habitualmente reparamos poco los docentes (Cuadrado, 1992) y que sin embargo, según los expertos en comunicación (Meharabian, 1972; Cestero et al. 1998; Wainwrigth, 1998, entre otros) es donde reside la mayor información en los intercambios comunicativos entre los hablantes. Así, el famoso semiólogo norteamericano Mehrarabian cuantificó esta afirmación en los siguientes términos porcentuales:

Impacto Comunicativo	
Componente verbal	7 %
Componente no verbal	93 %

A su vez, ese abrumador 93% de lo no verbal lo cifraba en estos subcomponentes: 38 % para los aspectos paralingüísticos, y 55 % para los aspectos corporales, como los cinésicos, los proxémicos y los cronémicos. Es decir, no tener presentes estos reveladores datos puede ser una de las causas de que la calidad comunicativa en un aula deje mucho que desear. Por eso un docente puede estar demandando con palabras diálogo a sus estudiantes, que si su lenguaje corporal emite mensajes contradictorios (generalmente de manera inconsciente), el resultado suele ser la incomunicación, el monólogo del enseñante, el “sermoneo”. Por tanto, lo primero que deberemos revisar los profesionales de la lengua y de la literatura es nuestro estilo comunicativo, fruto de la reflexión personal y de la autocrítica, cuestión a la que no muchos están acostumbrados. Dicho de otra manera, *mejorar en habilidades sociales en el aula es mejorar en comunicación* (Kelly, 1987; Devers, 1990; Aguadero, 1997; Ballester y Gil, 2002). A su vez, esa mejora comunicativa en el aula repercutirá en otras esferas de la vida escolar y de la vida extraescolar, tanto para los docentes como para los discentes. Porque estaremos enseñando fehacientemente que el lenguaje (la palabra y la palabra corporal) nos humaniza, nos acerca y nos motiva para *crecer como personas*, que incluye a su vez la progresión en los contenidos educativos de las materias curriculares.

De esta forma, el profesorado no sólo detentará el “poder” que le transfiere el sistema o institución, sino que sobre todo alcanzará o, mejor todavía, se hará merecedor de una “autoridad” que sólo la pueden conceder los estudiantes como reconocimiento y gratitud por los conocimientos científicos, pedagógicos y humanos del docente. El trato considerado, respetuoso, el saber rectificar y disculparse, el combinar la exigencia con la generosidad, el llamar a los estudiantes por el nombre y no por el apellido (nunca por el número de lista), el mostrarse interesado por alguna circunstancia personal o colectiva, o el ser justo o ponderado son sólo una pequeña muestra de los atributos de un buen profesional de la educación.

Todo esto no ha hecho sino que acercarnos un poco más al complejo mundo de la enseñanza y de la vida en el aula. Una realidad comunicativa viva, proteica y multidimensional que a continuación analizaremos en sus distintos lenguajes a modo de *orquestración signica*, realidad poliédrica como muestran las investigaciones de Cestero et al. (1998), y que nosotros esquematizamos en este cuadro:

SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN	
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS: Fonética, fonología, morfología, sintaxis, gramática textual, semántica, lexicología, etimología, dialectología.
<b>LENGUAJE</b>	ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS: Tono, timbre, intensidad, ritmo de elocución, silencios, sonidos con que acompañamos las palabras y las frases, cualidad personal de la voz.

<b>NO VERBAL</b>	<b>ELEMENTOS CORPORALES:</b> Cinésica, proxémica, cronémica, factores de aderezo como el vestido, el pelo (peinado, color, ausencia de cabello), olor corporal.
	<b>ELEMENTOS CULTURALES</b> Pragmática, etnolingüística, sociolingüística, psicolingüística, semiótica

En efecto, como si de una orquesta semiótica se tratara, cada intercambio comunicativo es el resultado de un complejo entramado simultáneo de elementos no verbales (los que más promueven actitudes) y de elementos verbales (los que más transmiten conocimientos). Y, con todo ello, no sólo enseñamos lengua, matemáticas o cualquier otra asignatura, sino que además (queramos o no) educamos (o deseducamos). De ahí la responsabilidad que tenemos el profesorado en cualquier nivel educativo de manera ineludible. Ser conscientes de ello puede ser un acicate para ejercer nuestra profesión con mayor exigencia, con más humanidad, porque *la no palabra habla más que la palabra; porque el cuerpo habla más que la boca* (Davis, 1992; Knapp, 1997; Urpi, 2004).

Una vez asentada la base sobre la que se constituye la comunicación (primer eslabón para progresar en habilidades sociales), diseccionaremos de forma progresiva la *superficie corporal* de esta silenciosa orquesta sígnica que somos los humanos en interacción social. En primer lugar, y por orden de importancia, tenemos *la cara y los ojos*, ya que éstos acaparan el mayor interés comunicativo desde el primer instante. Para la acción docente la mirada y el saber emplearla puede resultar muy eficaz, evitando así el “desgaste” personal: cuantas menos palabras empleemos mejor. A continuación la *expresión facial*, pues con ella transmitimos deseos y emociones; con ella podemos mostrar interés, entusiasmo, aprecio hacia los sujetos y hacia la asignatura. El signo más positivo de la expresión facial es una sonrisa habitual, sincera, natural; que sin pretender instrumentalizar será un procedimiento sutil para reconducir una situación inadecuada pues como dice un dicho popular, “hace más un dedal de miel que un barril de hiel”. También los *movimientos de la cabeza* (hay cabezas que escuchan), los *gestos y los movimientos corporales* pertenecen al lenguaje corporal según la *cinésica*. Ya fuera de la superficie corporal, la relación del cuerpo con el espacio y los objetos de su alrededor son materia reservada para la *proxémica*. Esta disciplina nos hablará de la territorialidad, de las distancias entre interlocutores, de la distribución del mobiliario, de la forma de sentarse, de desplazarse; en definitiva, de la “burbuja” personal y social, de la mayor o menor apertura, del modo de acercarnos o distanciarnos y de las repercusiones comunicativas que todo esto comporta. Así, Parejo (1995:118-125) analiza las distintas distribuciones de los pupitres en el aula y las distintas repercusiones comunicativas según la disposición de los sujetos: en cuadrado, en rectángulo, en círculo, en forma de herradura, en pequeños grupos.

Por otra parte, junto a todo lo anterior hemos de considerar al mismo tiempo el valor significativo del aspecto físico, de la ropa, del peinado, de los accesorios y del “tempo” (*cronémica*) en los intercambios verbales, pues ello contribuye inconscientemente a un acercamiento o a un distanciamiento de los interlocutores. Por último, también aportan significación los aspectos *culturales y pragmáticos*. Los primeros fueron estudiados con detalle por Poyatos (1994), quien designó con el término de “culturemas” a las unidades culturales mínimas y significativas. Estos avances semióticos son cada vez más necesarios para una sociedad del siglo XXI, cada vez más multiétnica y multicultural (Conill, 2002; Unamuno, 2003). En cuanto a los segundos aspectos, los pragmáticos, son los que nos ayudan a interpretar correctamente los mensajes de la orquestación sígnica de la que venimos hablando. La competencia pragmática (Escandell, 2002) nos enseña a codificar y a descodificar adecuadamente los mensajes según los sujetos, el lugar y el momento en que se produce la comunicación; nos enseña a captar el significado *intencional* de los enunciados (el sentido del mensaje). Esta disciplina lingüística nos proporcionará la suficiente habilidad como para detectar que en ocasiones la “línea recta” no siempre es el camino más rápido para alcanzar algo de los demás; que en educación se traduce en paciencia y en habilidad pedagógica. Un ejemplo elocuente de conocimientos pragmáticos viene expresado por el dicho popular: “a buen entendedor pocas palabras bastan”.

Por último, no queremos acabar este apartado sin presentar algunas orientaciones prácticas sobre lenguaje corporal (Fast, 1991; Pease, 1993; Parejo, 1995; Ortiz y Mariño, 1996; Ortiz, 1997; Hervás, 1998). Evidentemente, no se trata de reglas o de máximas, y todo lo que se diga ha de contemplarse con flexibilidad y a

tenor de las circunstancias particulares. Pero los expertos en comunicación ponen ejemplos ilustrativos como los siguientes:

- ✓ Cruzar brazos y piernas indican actitud negativa o defensiva. “Parapetarse” habitualmente tras la mesa del profesor no es positivo; al contrario, pasearse por toda el aula es un indicio de que se controla la situación.
- ✓ Hablar mirando a los ojos y no interrumpir la conversación de forma arbitraria y frecuente favorecerá la comunicación docente-discentes.
- ✓ Originan déficit comunicativo las amenazas, las acusaciones, los reiterados reproches, el grito o la elevación de la voz como recurso diario para imponer silencio y escucha.
- ✓ Por el contrario, la expresión clara, sencilla, el tono sosegado, las palabras o las explicaciones donde se hagan presentes la variedad léxica o los distintos registros idiomáticos (formal, estándar, culto y coloquial) denotan una cercanía hacia los interlocutores y una referencia lingüística para los escolares.
- ✓ El discurso pedagógico ha de ser reiterativo (pero sin cansar). Generosidad, paciencia y solicitud deben ser actitudes cotidianas en el profesorado.
- ✓ Procurar indicar o demandar más con sugerencias e interrogaciones que con frases imperativas o tajantes (sobre todo con estudiantes de secundaria y de bachillerato) es una buena muestra de competencia pragmática, y una manera de que el profesorado se “desgaste” menos. Además, el arte de la pregunta merece todo un capítulo aparte en el discurso didáctico, que sirve para “tomar el pulso” al ritmo de aprendizaje y de motivación en el grupo (Villar Angulo, 1980).
- ✓ Aporta más crédito que nuestro vestido o atuendo se exceda por correcto y limpio antes que por desenfadado, demasiado juvenil o, en el peor de los casos, descuidado.
- ✓ Evitar hablar con muletillas o con demasiadas frases hechas.
- ✓ El tono de voz transmite matices significativos muy difíciles de emitir por otros medios. Así mismo, el recurso al *acento de expresividad* para realzar una palabra o una intención aporta expresividad y variedad al discurso en el aula.
- ✓ Una pausa en un determinado momento puede ser más eficaz que todo un parlamento (Urpi, 2004). Si durante ese silencio hacemos además uso de la mirada, estamos potenciando la comunicación directa y atenúamos cargar de tensión la cabeza y la garganta.

Estas pautas son sólo eso, orientaciones prácticas para facilitar la comunicación en el aula: “*Con frecuencia los alumnos menos motivados, menos comprometidos con su aprendizaje, menos activos..., reciben de sus profesores comentarios, u otro tipo de comunicaciones, que lo que consiguen es desmotivar más. Y a la inversa: los alumnos que se muestran desde el principio activos y motivados reciben más refuerzos del profesor, más comunicaciones*”. (Morales, 1998:44-45). En efecto, con el subrayado de la cita precedente hemos querido realzar el papel tan significativo que aporta el lenguaje corporal a la diaria vida escolar. Ser conscientes de esto incidirá favorablemente en el desarrollo personal de habilidades sociales (Caballo, 1993).

### 3. Cómo generar actitudes comunicativas

Queremos seguir profundizando en consideraciones prácticas. En este sentido, afirmamos con Carrasco (1991:56) que “*la misión del profesor –todos lo sabemos– no es tanto transmitir conocimientos cuanto suscitar en los alumnos deseo de mejora*”. En efecto, porque tener deseos de aprender es comenzar a aprender, para lo cual es irrenunciable, irremplazable la figura del maestro implicado en promover actitudes positivas hacia el aprendizaje. De todo esto trataremos en estos momentos, de cómo favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es tanto como hacer del aula un espacio más humano, más comunicativo.

Para alcanzar el fin formativo que nos proponemos se hace necesaria una intervención pedagógica (Blechman, 1990) basada en el diálogo, en la participación, en la metodología operativa, funcional, dinámica, flexible, creativa, cooperativa, donde el escolar tenga cierto margen para tomar decisiones referidas a las tareas escolares, de forma que crezca con autonomía y responsabilidad personal y no como simple ejecutor de las decisiones del docente. Recordemos que lo más importante no es que el profesorado enseñe, sino que los estudiantes aprendan. Es decir, hace falta un *enfoque paidocéntrico* que prime enseñar a pensar antes que enseñar; un enfoque didáctico exento de dogmatismos y fundamentado en el pensamiento libre y crítico de los discentes.

Para lograr estos objetivos y no una simple petición de buenas intenciones contamos con aportaciones operativas como las propugnadas por Nieto (1986). Este autor plantea dieciséis maneras de abordar una unidad didáctica: comenzar con una anécdota, iniciar un tema con la observación cercana del medio social y geográfico, partir de un gráfico, de un esquema o de un mapa conceptual; o bien presentar un objeto o practicar un juego de dramatización. Pensamos que este tipo de decisiones contribuirán a que las clases resulten formativas, amenas, variadas y motivadoras. Y ello habrá sido posible, no lo olvidemos, gracias a que la comunicación pedagógica se ha hecho efectiva; hecho que no acaece por generación espontánea, sino fruto de la experiencia, de la formación y de la reflexión.

Otro ingrediente importante es la actitud de *escucha activa* por parte del profesorado; para ello debemos “poner todos los medios a nuestro alcance par lograr entender lo que nos quieren decir, mostrando además interés ante la presencia del mensaje y una conducta de colaboración con el emisor en su tarea comunicativa” (Van der Hofstadt y Quiles, 2002:108). Este tipo de escucha se manifiesta en detalles habituales muy concretos como no tener prisa, mirar a los ojos, no pretender cambiar al interlocutor, respetar los turnos de palabra, no adivinar y adelantar conclusiones, utilizar la empatía, no intentar vencer sino convencer, o resumir las aportaciones de los receptores.

Otra serie de actitudes encaminadas hacia una buena comunicación son las tesis de Carbó (1999). Se trata de orientar los conflictos surgidos en el aula (por lo demás inevitables), de forma que se minimicen y se reconduzcan de manera formativa. Estas son sus ideas pedagógicas:

- ✓ El conflicto es una oportunidad formativa, no un estorbo que se debe eludir.
- ✓ Los conflictos se trabajan pactando y no ganando. Profesorado y alumnado trabajan como colaboradores y no como enemigos.
- ✓ Es preciso trabajar las pequeñas acciones, y no los grandes objetivos. Los pequeños objetivos dan pequeños éxitos, y los pequeños éxitos llevan a los grandes logros.
- ✓ En un grupo cálido siempre hay menos conflictos que en uno frío; es decir, un escenario más comunicativo actuará de manera preventiva frente a problemas de disciplina.
- ✓ Interpretar una conducta ayuda más que reprimirla. La simple reprobación sin comprensión no ayudará ni al estudiante ni al enseñante.
- ✓ Hay que censurar los hechos, no a las personas. Porque evidentemente, todos hacemos cosas incorrectas.
- ✓ Los escolares entienden más los sentimientos que las razones.
- ✓ Hemos de propiciar que las decisiones las tomen los propios discentes.

Otros pedagogos como Mager (1985), Hargreaves (1986) o Carlson y Thorpe (1987) abordan las relaciones interpersonales en el aula como una situación humana particular, y para la que se requieren estrategias comunicativas específicas, que podemos resumirlas en una mentalidad docente más cercana al médico (que diagnóstica, medica y sigue la evolución de los pacientes), que al juez (que se limita a emitir resoluciones y sanciones). O dicho de otra forma, no basta sólo con ser objetivos y justos, sino que ha de prevalecer el beneficio educativo del estudiante. Esta perspectiva generosa, magnánima, más cercana a la complicidad y a la subjetividad es percibida por los educandos, y hace que nuestras palabras y nuestras acciones se revistan de mayor calado formativo.

¿Qué tipo de actitudes favorecerá una relación más comunicativa como la que venimos demandando? Pues bien, resaltaremos algunos enfoques y procedimientos defendidos por pedagogos como los reseñados anteriormente.

- ✓ Emitir mensajes del “yo”, del tipo “me gustaría que...”, “estoy preocupado por ti...”, “entiendo que no te guste la clase pero...” Con este tipo de mensajes transmitimos confianza, y hacen que nos perciban como seres humanos que somos.
- ✓ Ver en primer lugar el lado positivo. Poner el énfasis en el progreso del estudiante y no tanto en la materia. Fijándonos demasiado en las deficiencias y errores, además de ser poco alentador, contribuimos a un tipo de mentalidad competitiva. Tengamos en cuenta que la reiteración de comentarios negativos tiende a producir el *efecto Pigmalión*. Que dicho de forma positiva se traduce en que si te tratan mejor de lo que eres no sólo podrás mejorar, sino que mejorarás.
- ✓ Expresar sincero agrado al ver a cada alumno o alumna (“me encanta verte de nuevo por aquí”, por ejemplo), o al experimentar el éxito o la superación de éstos.
- ✓ Interesarse por alguna preocupación colectiva o personal. Al hacer las correcciones en los escritos incluir alguna breve observación de forma que se sepa atendido personalmente. Interactuar también fuera del aula. Saludar, sonreír... No eludir el “roce”, el trato cordial.
- ✓ Separar los hechos de las intenciones. Evitar sermonear o emitir frecuentemente juicios de valor.
- ✓ No dejar de emplear el “por favor” o el “gracias”.
- ✓ Dar otra oportunidad al estudiante. Ofrecer elecciones. Quizás en la distancia corta nos parezca que sea una pérdida de tiempo, o que pecamos de consentidores o de blandos, pero a la larga nuestros alumnos siempre tendrán en cuenta que respetamos su libertad, que quisimos ayudarles, que no estábamos contra ellos sino con ellos.
- ✓ Por último, procuremos ser asertivos, claros, concretos. Las frases generalizadoras suelen decir poco.

Con todo este planteamiento nos estamos reafirmando en que la tarea docente de instruir es inseparable de la de educar. Y educar es “*convertir a alguien en persona (...), en comunicar conocimientos y promover actitudes (...), en preparar a la persona para que viva su vida de la mejor manera posible*” (Rojas, 2004:15). Pensar en todo esto puede ser un estímulo para contrarrestar el peso de la rutina en nuestra vida profesional.

#### 4. Cuestionarios para la reflexión personal

Abordamos esta última parte con el afán de que sirva para una sana autocrítica, punto de partida necesario para avanzar en comunicación pedagógica.

Entre las muchas interacciones docente-discentes queremos destacar aquellas encaminadas a modificar comportamientos inadecuados en los estudiantes, por ser este comportamiento el que más altera la vida en el aula. Para Carlson y Thorpe (1987) el profesorado tiende a emplear cuatro tipos de mensajes:

- A) Mensajes resolutorios. El enseñante establece soluciones y espera que los escolares las acepten. Suelen responder al patrón de ordenar, mandar, advertir, indicar, amenazar, moralizar, ofrecer soluciones o utilizar la lógica. El problema con este tipo de mensajes es que pocas veces surten el efecto deseado; o bien, que el resultado logrado suele ser aparente o insuficiente.
- B) Mensajes desalentadores. Conllevan evaluación, crítica, ridículo, censura, interrogación generalizada. Son negativos porque destruyen la imagen que de sí mismos tienen los estudiantes.

- C) Mensajes indirectos. Incluyen la ironía, la burla, el comentario jocoso, la divagación. Transmiten desconfianza. Pasa como con la sal en los alimentos, que se ha de emplear la justa. Sólo es válida la risa si nos reímos “con” el alumno y no “del” alumno.
- D) Mensajes del “yo”. Son los que promueven más el cambio personal de actitud en los estudiantes. Suelen referirse a tres elementos de la situación: sentimientos, comportamientos y consecuencias. Son mensajes que se centran en el docente y no transmiten censura o descalificación.

A continuación presentamos una serie de mensajes emitidos por el profesorado durante su intervención en el aula. Trata tú ahora de clasificarlos según la tipología expuesta, CUADRO I.

CUADRO I

MENSAJES DEL PROFESORADO				
	Resolutivos	Desalentadores	Indirectos	Del “yo”
1. Jamás me imaginé que me encontrara en una clase de payasos.				
2. ¿Por qué estás otra vez fuera de tu sitio?				
3. ¡Cómo me gustaría que empezaras a trabajar!				
4. Deja eso y empieza ya.				
5. ¿Desde cuándo eres profesor o director de este colegio?				
6. Si pierdes el tiempo, los ejercicios no se hacen solos.				
7. Siento que no valores el trabajo de tus compañeros.				
8. Cuando entras tarde dejo de explicar, distraes y me cuesta retomar el hilo.				
9. La próxima vez que llegues tarde te pongo una sanción.				
10. ¡Qué poco interés tienes!				

Para emitir el mensaje más educativo para cada situación y lograr así un buen clima en el grupo se requiere de ciertos conocimientos de lo que Campos (2003:11) ha llamado “alfabetización emocional”: “¿Por qué alfabetización? Muy sencillo: porque nuestra sociedad sabe mucho de las típicas habilidades académicas, pero no lo suficiente sobre cómo conducirse con sus sentimientos. Y en cambio, éstos resultan ser la realidad más operativa”. Este autor ofrece unos materiales prácticos muy valioso Aquí se analizan las actitudes más generalizadas, los sentimientos, los deseos más frecuentes, y se proponen numerosos tests. Otro “libro para hacer” es el presentado por Tierno (2002). Vincula el crecimiento personal con la interacción social, en definitiva, con la comunicación. Es un libro muy gráfico, de autoayuda, y que supondrá un buen complemento para las sesiones de tutoría y en general para conocimiento del profesorado: “Saber vivir es igual a ser dueño del propio destino, nada tiene más importancia que saber elegir los pensamientos adecuados, los más positivos y beneficiosos para nuestra felicidad” (Tierno, 2002:46).



Otra faceta con la que propiciar relaciones humanas gratificantes y deseos de emprender las tareas escolares en los estudiantes es la relacionada con la *capacidad de motivación* (extrínseca e intrínseca), tema recurrente en la enseñanza y del que se ha escrito mucho (Carrasco y Basterreche, 1993:28-54 y Burón, 1997 entre otros). Con el siguiente cuadro, basado en un trabajo empírico (FOMENTO, 1980:27), evidenciamos qué tipo de mensajes docentes ayudan más o menos a los procesos comunicativos, instructivos y formativos, CUADRO 2.

CUADRO 2

<b>MENSAJES DOCENTES Y MOTIVACIÓN ESCOLAR</b>			
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>EFFECTOS</b>		
	<i>Mejora</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Empeora</i>
Reprensión pública	40 %	13 %	47 %
Reprensión en privado	83 %	10 %	7 %
Conversación particular amistosa	96 %	4 %	0 %
Elogio público	91 %	8 %	1 %
Sarcasmo público	10 %	13 %	77 %
Sarcasmo particular	18 %	17 %	65 %
Reconocimiento de que el estudiante está progresando	95 %	4 %	1 %
Reconocimiento de que está empeorando	6 %	27 %	67 %

Otro tipo de pauta para favorecer la comunicación pedagógica es la que nos lleva a examinar si nuestro comportamiento en el aula es *preferentemente proactivo o reactivo*. En efecto, el primero es beneficioso, mientras que el segundo perjudica al propio emisor y a la interacción con los escolares. Es decir, si habitualmente tendiésemos a ser reactivos deberíamos mejorar en habilidades sociales, pues ese tipo de actitud (no de aptitud) se propicia más la incomunicación y los conflictos. La proactividad significa madurez, autocontrol, reflexión, libertad interior; por el contrario, la reactividad implica dejarse llevar mucho por las circunstancias, por los acontecimientos externos, por el juicio ajeno, por los impulsos. Las personas proactivas viven más hacia dentro, se ocupan más que se preocupan, agrandan el círculo de influencia. Las personas reactivas viven más hacia fuera, se preocupan más que se ocupan, se descargan de energía positiva y descargan a los demás, reducen el círculo de influencia. No es infrecuente que los sujetos con el segundo perfil encuentren más problemas para relacionarse, padezcan más estrés y sean más proclives a la depresión (Tierno, 2002). Para ilustrar esta variable actitudinal ofrecemos el cuestionario del CUADRO 3; en él se pregunta por nuestro modo habitual de comportamiento ante determinadas situaciones en el aula. La lista de preguntas podría ampliarse, pero las cuestiones allí planteadas son suficientemente ilustrativas como para poder inferir si nuestro estilo comunicativo es predominantemente proactivo o reactivo. Las respuestas positivas se orientan unas veces hacia la primera casilla (“nunca”) y otras veces hacia la última (“siempre”).

CUADRO 3

ACTITUD PROACTIVA O REACTIVA EN EL PROFESORADO					
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
1. ¿Tiendo a elevar la voz como recurso habitual para que me hagan caso?					
2. ¿Me enfado frecuentemente si no hacen las tareas encomendadas?					
3. ¿Tomo como ofensa personal el desinterés hacia la asignatura?					
4. ¿Uso de castigos como medida para modificar actitudes en el aula?					
5. ¿Recurso a comparaciones con otros grupos o con otros estudiantes?					
6. ¿Cuándo llegan tarde a clase me limito a recriminarlo?					
7. ¿Rectifico en público si he tenido una percepción parcial o equivocada?					
8. ¿Tengo celos de que otros docentes gocen de mayor aceptación escolar?					
9. ¿Me altera que los estudiantes se muevan libremente por el aula?					
10. ¿Empleo la asignatura como herramienta punible?					

Por último, para terminar de *describir mi actitud social, comunicativa y docente*, recurriremos a un último cuestionario, el *diferencial semántico*; instrumento ideado por Osgood y que nosotros elaboramos a través de Fox (1987:660-663). Se trata de un gráfico de *valoración subjetiva* que describe una serie de rasgos humanos (40 ítems) según una escala de siete puntos o rangos con dos adjetivos bipolares, uno a cada extremos y con una ubicación arbitraria (lo mismo van a derecha que a izquierda los adjetivos positivos como los negativos). Además, algunos valores semánticos aparecen repetidos pero con vocablos sinónimos con el fin de reafirmar una determinada característica (CUADRO 4). Los grados 1, 2 y 3 reflejan carga emocional negativa; los grados 5, 6 y 7 carga emocional positiva; el grado 4 es el punto central o neutro. Respondido el cuestionario podremos acercarnos a la autoimagen caractereológica, escolar y social que poseemos; que aparecerá más visual si trasladamos las respuestas al CUADRO 5 y unimos las cruces por una líneas: cuanto más cercanos a los rangos 5, 6 y 7 se concentren las cruces, más positivo es el resultado. Evidentemente, si nos enjuiciaran los estudiantes con este cuestionario (haría falta mucha humildad, confianza, respeto y naturalidad), la descripción sería más ajustada, más objetiva.

CUADRO 4

¿CÓMO SOY EN CLASE? Marca con una "x"									
		7	6	5	4	3	2	1	
1.	Amistoso								Distante
2.	Enérgico								Blando
3.	Tosco								Delicado
4.	Observador								Indiferente
5.	Considerado								Descortés
6.	Familiar								Extraño
7.	Escéptico								Ilusionado
8.	Cómodo								Incómodo
9.	Complicado								Sencillo
10.	Hablador								Callado
11.	Incapaz								Capaz
12.	Malicioso								Bondadoso
13.	Dinámico								Estático
14.	Desordenado								Ordenado
15.	Tranquilo								Intranquilo
16.	Indiferente								Atento
17.	Feliz								Preocupado
18.	Independiente								Manejable
19.	Decidido								Dubitativo
20.	Pesimista								Optimista
21.	Mediocre								Inteligente
22.	Frío								Cordial
23.	Bondadoso								Resentido
24.	Sermoneador								"Escuchador"
25.	Simpático								Seco
26.	Autoritario								Democrático
27.	Descuidado								Correcto
28.	Alegre								Serio
29.	Débil								Fuerte
30.	Humilde								Orgullosa
31.	Tenso								Relajado
32.	Satisfecho								Insatisfecho
33.	Seguro								Inseguro
34.	Resolutivo								Huidizo
35.	Popular								Desconocido
36.	Irónico								Directo
37.	Deprimente								Estimulante
38.	Previsor								Descuidado
39.	Superficial								Profundo
40.	Sensible								Insensible

CUADRO 5

¿CÓMO SOY EN CLASE?								
	7	6	5	4	3	2	1	
1. Amistoso								Distante
2. Enérgico								Blando
3. Delicado								Tosco
4. Observador								Indiferente
5. Considerado								Descortés
6. Familiar								Extraño
7. Ilusionado								Escéptico
8. Cómodo								Incómodo
9. Sencillo								Complicado
10. Callado								Hablador
11. Capaz								Incapaz
12. Bondadoso								Malicioso
13. Dinámico								Estático
14. Ordenado								Desordenado
15. Tranquilo								Intranquilo
16. Atento								Indiferente
17. Feliz								Preocupado
18. Independiente								Manejable
19. Decidido								Dubitativo
20. Optimista								Pesimista
21. Inteligente								Mediocre
22. Cordial								Frío
23. Bondadoso								Resentido
24. "Escuchador"								Sermoneador
25. Simpático								Seco
26. Democrático								Autoritario
27. Correcto								Descuidado
28. Alegre								Serio
29. Fuerte								Débil
30. Humilde								Orgullosa
31. Relajado								Tenso
32. Satisfecho								Insatisfecho
33. Seguro								Inseguro
34. Resolutivo								Huidizo
35. Popular								Desconocido
36. Directo								Irónico
37. Estimulante								Deprimente
38. Previsor								Descuidado
39. Profundo								Superficial
40. Sensible								Insensible

Con este último cuestionario nos hemos podido acercar un poco más al perfil docente de cada uno. Con ello no propugnamos un prototipo de profesor, sino que cada uno, con naturalidad, ha de conocer qué aspectos personales son inalterables (aptitudes, temperamento), y qué otros son modificables para mejorar (actitudes, carácter). *La pedagogía de la comunicación docente* expuesta desde estas páginas ha pretendido ser referente que ayude a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las habilidades sociales en el aula.

## 5. Bibliografía

- ❖ Aguadero, F. (1997) *El arte de comunicar*, Madrid, Ciencia 3.
- ❖ Ballester, R. y M. D. Gil (2002) *Habilidades sociales*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Blechman, E. A. (1990) *Cómo resolver problemas de comportamiento en la escuela y en la casa*, Barcelona, CEAC.
- ❖ Burón, J. (1997) *Motivación y aprendizaje*, Bilbao, Mensajero.
- ❖ Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI.
- ❖ Campos, J. (2003) *Alfabetización Emocional. Un entrenamiento en las actitudes básicas*, Madrid, San Pablo.
- ❖ Cantero, F. J. y P. Alves (1997) *Psicolingüística del discurso*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ Carbó, J. M. (1999) “Dieciséis tesis sobre la disciplina”, *Cuadernos de Pedagogía*, 284:82-86, Barcelona, Praxis.
- ❖ Carlson, J. y C. Thorpe (1987) *Aprender a ser maestro*, Barcelona, Martínez Roca.
- ❖ Carrasco, J. B. (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Madrid, Rialp.
- ❖ Carrasco, J. B. y J. Basterreche (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Madrid, Rialp.
- ❖ Cazden, C. B. (1992) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Cestero, A. M. et al. (1998) *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.
- ❖ Conill, J. et al. (2002) *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja.
- ❖ Cuadrado, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- ❖ Davis, F. (1992) *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- ❖ Devers, T. (1990) *Aprenda a comunicarse mejor. Expresión no verbal, actitudes y comportamientos*, Barcelona, Rijalbo.
- ❖ Escandell, M. V. (2002) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ❖ Fast J. (1991) *El sublenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós.
- ❖ FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1980) *Manual Técnico del profesor. Técnicas comunes*, Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza.
- ❖ Forner, A. (1987) *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*, Barcelona, Graó.
- ❖ Fox, D. J. (1987) *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA.
- ❖ Fuentes, J.C. et al. (1997) *Comunicación y diálogo. Manual para el aprendizaje de habilidades sociales*, Madrid, Cauce.
- ❖ Goleman, D. (1997) *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- ❖ Gómez, M. T. et al. (1991) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en el aula*, Madrid, Narcea.
- ❖ Hargreaves, D. (1986) *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- ❖ Hervás, G. (1998) *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- ❖ Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- ❖ Kelly, J. A. (1987) *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, DDB.
- ❖ Knapp, M. L. (1997) *La comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Lomas, C. et al. (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- ❖ López Valero, A. y E. Encabo Fernández (2001a) *Heurística de la comunicación*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ López Valero, A. y E. Encabo Fernández (2001b) *El desarrollo de habilidades lingüísticas*, Granada, GEU.
- ❖ Mager, R. F. (1985) *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- ❖ Mehrabian, A. (1972) *Nonverbal Communicatio*, Aldine Atherton.
- ❖ Morales, P. (1998) *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PCC.
- ❖ Moreno Ramos, J. (2004) “Por favor profe, no me aburra”. *Materiales didácticos e intervención pedagógica, Ñaque*, 33:34-38, Ciudad Real, Ñaque.
- ❖ Nieto Díez, J. (1986) *Cómo iniciar un tema ante los alumnos. Diecisiete formas distintas (Prácticas de enseñanza)*, Alcoy, Marfil.
- ❖ Núñez Delgado, M. P. (2000) “Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica”, *Lenguaje y Textos*, 16:155-172, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Ortiz, E. (1997) “Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar”, *Lenguaje y Textos*, 10:315-322, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Ortiz, E. y M. A. Mariño (1996) “La comunicación pedagógica”, *Lenguaje y Textos*, 8:82-92, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Parejo, J. (1995) *Comunicación no verbal y verbal*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Pease, A. (1993) *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós.

- ❖ Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal I, II, III*, Madrid, Istmo.
- ❖ Rojas, E. (2004) *Los lenguajes del deseo*, Madrid, Temas de Hoy.
- ❖ Tierno, B. (2002) *Aprendiendo a vivir*, Madrid, Temas de Hoy.
- ❖ Unamuno, V. (2003) *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.
- ❖ Urpi, M. (2004) *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Van-der Hofstadt, C. J. (1999) *Habilidades de comunicación aplicadas. (Guía para la mejora de las habilidades de comunicación personal)*, Valencia, Promolibro.
- ❖ Van-der Hofstadt, C. J. y M. J. Quiles (2002) *Mejora las habilidades de tus estudiantes*, Elche, Universidad Miguel Hernández.
- ❖ Villar Angulo, L. M. (1986) *Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel-Kapeluz.
- ❖ Wainwright, G. R. (1998) *El lenguaje del cuerpo*, Madrid, Pirámide.

## UNIDAD IV.2: Habilidades sociales e intervención docente

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Con la mejora de las habilidades sociales del docente se pretende:
  - a. Contribuir a la consecución de los fines educativos con estrategias para hacer un buen uso del “poder” que el sistema transfiere al docente.
  - b. Contribuir a la consecución de los fines educativos con estrategias para mejorar la transmisión unidireccional de los conocimientos científicos del docente.
  - c. Contribuir a la consecución de los fines educativos con estrategias para mejorar la comunicación pedagógica.
  - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.
- 2) Según la cuantificación de Mehrabian, la mayor información en los intercambios comunicativos reside en:
  - a. Los elementos lingüísticos.
  - b. Los elementos corporales.
  - c. Los elementos paralingüísticos.
  - d. Los elementos culturales.
- 3) Para hacer del aula un espacio más comunicativo, no es conveniente:
  - a. Una intervención pedagógica basada en el diálogo y en la cooperación.
  - b. Un enfoque paidocéntrico que prime enseñar antes que enseñar a pensar.
  - c. Una actitud de escucha activa por parte del profesorado.
  - d. Un enfoque didáctico exento de dogmatismos.
- 4) La actitud de escucha activa no es compatible con:
  - a. No tener prisa y respetar los turnos de palabra.
  - b. Intentar convencer y no vencer.
  - c. Mirar a los ojos y utilizar la empatía.
  - d. Pretender cambiar al interlocutor.
- 5) Para orientar los conflictos surgidos en el aula se sugiere:
  - a. Trabajar las pequeñas acciones hacia la consecución de los grandes logros.
  - b. Eludir el conflicto como si se tratara de un estorbo.
  - c. Enemistarse con el alumnado y hacer lo posible por ganar la batalla.
  - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.
- 6) ¿Qué tipo de actitud favorecerá más una relación comunicativa?
  - a. Poner el énfasis en la materia y no tanto en el progreso del alumno.
  - b. Ser asertivos, claros, concretos.
  - c. Fijarnos en las deficiencias y en los errores continuamente.
  - d. Eludir el trato cordial.
- 7) Para Carlson y Thorpe, los mensajes que promueven más el cambio personal de los estudiantes son:
  - a. Los mensajes resolutivos
  - b. Los mensajes desalentadores
  - c. Los mensajes indirectos
  - d. Los mensajes del “yo”

- 8) En la escala de valoración que relaciona los mensajes docentes y la motivación escolar, el procedimiento que más efectos de mejora provoca es:
- El elogio público.
  - La reprensión en privado.
  - El reconocimiento de que el estudiante está progresando.
  - La conversación particular amistosa.
- 9) Señale cuál de las afirmaciones que siguen sobre los estilos de comportamiento no es correcta:
- La proactividad significa madurez, autocontrol, libertad interior.
  - Los sujetos con un perfil reactivo encuentran más problemas para relacionarse.
  - La proactividad propicia incomunicación y conflictos.
  - Las personas proactivas viven más hacia dentro, se ocupan más que se preocupan.
- 10) Establecer pautas para la reflexión crítica sobre el estilo comunicativo en el aula implica:
- Propugnar un prototipo de profesor que sirva de modelo inalterable a seguir.
  - Facilitar el conocimiento de aquellos aspectos personales que son inalterables (aptitudes, temperamento).
  - Facilitar el conocimiento de aquellos aspectos personales que son modificables (actitudes).
  - Lo expresado en b y en c conjuntamente.



## UNIDAD IV.2: Habilidades sociales e intervención docente

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Reflexionar sobre aquellos aspectos que según el punto de vista particular dificultan la comunicación didáctica en el aula y aportar de forma voluntaria aquellas estrategias que han dado lugar a mejores resultados según la propia experiencia.

❷ Recoger en la siguiente tabla los resultados de la auto-evaluación del propio comportamiento en el aula propuesta en el tema y extraer las conclusiones que se consideren oportunas en relación con la concepción que se tenga del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y al Literatura.

Reflexión sobre el estilo comunicativo del profesor en el aula			
	Descripción	Valoración	Propuestas de mejora
1. Tipo de mensajes predominantes			
2. Actitud social			
3. Diferencial semántico			

❸ Proponer a los alumnos la siguiente encuesta sobre la intervención docente<sup>1</sup>. Los resultados obtenidos pueden utilizarse como motivo para la práctica de un debate en el aula que puede derivar en la aceptación de un compromiso mutuo por parte de los alumnos y del profesor en el intercambio comunicativo.

<sup>1</sup> Encuesta elaborada por M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

### ENCUESTA PARA EVALUAR AL PROFESOR

Coloca en cada casillero el número correspondiente a tu valoración personal.  
0=Nunca 1=Casi nunca 2=A veces 3=Casi siempre 4=Siempre

1. Favorece el diálogo en clase.
2. Acepta las ideas de los alumnos después de dialogar.
3. Presta atención e interés a lo que planteamos.
4. Favorece nuestra participación en clase.
5. Se preocupa por nuestra educación.
6. Respeta las ideas que se dicen en clase.
7. Tiene confianza en nosotros.
8. Nos comprende realmente.
9. Nos ayuda cuando tenemos dificultades.
10. Corrige sin ponernos en ridículo ni rechazarnos.
11. Nos conoce bien.
12. Fomenta el que trabajemos por nuestra cuenta.
13. Explica con claridad.
14. Prepara bien el trabajo.
15. Evalúa de manera justa nuestro trabajo.
16. Acepta nuestras críticas de buen grado.
17. Le gusta estar con nosotros.
18. Se puede contar con él para confiarle un problema personal.
19. Comprende los puntos de vista de los alumnos.
20. Se comporta como pide a los alumnos que se comporten.
21. Favorece la confianza del alumno aceptándolo tal como es.
22. Ayuda a conocer más eficazmente la materia.
23. Está disponible dentro y fuera del aula.
24. Presenta desde el principio los objetivos del curso.
25. Explica y comenta con los alumnos el modo de evaluar la asignatura.
26. Es puntual al empezar y terminar las clases.
27. Devuelve los trabajos corregidos con indicaciones que ayuden a mejorar.
28. Se adapta al nivel medio de la clase.
29. Muestra interés por su clase.
30. Tiene respeto y conocimientos sobre otras asignaturas.
31. Su trabajo en general me parece: MALO/ REGULAR/ BUENO/ MUY BUENO

Anota en este espacio tus sugerencias para mejorar el trabajo de tu profesor:

.....

.....

.....

4 Tras la lectura del artículo de Daniel Cassany “Ideas para desarrollar los procesos de redacción” disponible en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/ideas.htm>, realizar una descripción del rol del profesor que propone el autor y extraer algunos principios de actuación relacionados con la promoción de actitudes positivas hacia el aprendizaje.

5 A partir de los siguientes indicadores<sup>2</sup>, elaborar un decálogo personal sobre las exigencias que se consideren imprescindibles para el docente como comunicador profesional:

#### Exigencias en el orden socio-psicológico:

- Comunicarse con los alumnos ininterrumpidamente en la clase y fuera de ella.
- Poseer la capacidad perceptiva para detectar las imágenes que se forman los alumnos de él.
- Valorar acertadamente las características psicológicas de sus alumnos y tenerlas en cuenta en el trato individual.
- Responder de forma serena y adecuada a sus estados de ánimo.
- Comprometerse afectivamente con ellos, brindarles cariño, confianza y seguridad en el trato.
- Explotar, junto con la comunicación oficial (formal), la informal (o no oficial), en dependencia del contexto en que se desarrollan las relaciones interpersonales.
- Abordar temas de conversación disímiles con repercusión educativa, en función de los intereses de los alumnos y que trasciendan los marcos de la clase.
- Evitar la tendencia a evaluar constantemente la conducta de los alumnos, aprender a escucharlos y tratar de “ponerse en su lugar”. Considerar el error como un elemento inherente al proceso comunicativo, el cual es una respuesta al propio método de enseñanza planteado.
- Ser tolerante con las equivocaciones de los alumnos y demostrarles dónde estuvo la falta.
- Estimular el contacto comunicativo cotidiano con los alumnos. Tener la iniciativa para el diálogo si es necesario.
- Respetar la personalidad de sus alumnos, sus características individuales. No utilizar frases o palabras que lesionen su dignidad.
- Reprimir cualquier sentimiento de hostilidad y valorar desprejuiciadamente sus problemas.
- Propiciar una atmósfera de respeto y de espontaneidad en la comunicación. Preocuparse por una imagen externa sobria y favorable para la actividad docente. El descuido de la apariencia física distrae la atención del auditorio y le resta efectividad a la comunicación.
- Explotar las coyunturas que permitan un enfoque humorístico del contenido o de la interacción comunicativa, sin que se desvirtúe la clase ni se le falte el respeto a los alumnos.
- Estar siempre dispuesto al diálogo y a la participación espontánea de los alumnos, aunque interrumpan brevemente las explicaciones del maestro.
- Cuando se produzca la distracción de los alumnos o se quiera concentrar o cambiar su atención, usar recursos lingüísticos y paralingüísticos discretos, sin golpear ningún objeto ni alzar la voz.
- Manejar la ironía de forma precisa y limitada, sin que los estudiantes se sientan heridos por ella, sino que estimulen la comunicación y la atmósfera emocional positiva en el aula.
- Usar la sonrisa como señal que actúa disminuyendo las tensiones y el nivel de ansiedad de los alumnos.
- Utilizar los recursos de la persuasión y evitar en todo momento la imposición de las ideas que trasmite.

<sup>2</sup> Indicadores extraídos de “La comunicación educativa: algunos enfoques desde su valor en el proceso docente educativo”, disponible en <http://www.grm.sld.cu/bibliotecanew/Comunica1.doc>

### **Exigencias didácticas:**

- Desarrollar la creatividad en los alumnos por diferentes vías formales e informales.
- Promover el desarrollo de clases que motiven al diálogo, a la polémica con los estudiantes en estrecha relación con su experiencia personal y con la vida cotidiana.
- Plantear interrogantes en el transcurso de la clase que exijan respuestas con argumentos y no monosílabos, que hagan pensar.
- Combinar el rigor del razonamiento lógico del contenido con la anécdota y la aparente digresión que permita disminuir la tensión en el auditorio, para retomar posteriormente el hilo conductor de la clase.
- Ajustarse adecuadamente al tiempo previsto para la clase; tan dañino es que le falte tiempo al maestro para culminar lo que trae previsto como que sobre en demasía.
- Promover siempre una motivación desde el inicio y tratar de mantenerla hasta el final.
- Exponer desde el principio la lógica o el esquema del contenido que se deberá tratar, de forma breve y resumida.
- Combinar armónicamente la preparación previa para exponer la clase con la improvisación que exige el propio carácter creador que tiene la actividad pedagógica en la situación comunicativa del aula.
- Iniciar la realización de discusiones formales para la toma de decisiones grupales, de forma que se desarrollen secuencias ordenadas de pasos y se practique el pensamiento reflexivo.
- Enseñar a los alumnos a argumentar en las discusiones sobre diferentes temas, de acuerdo con los problemas actuales sobre la didáctica de la argumentación en la escuela.

### **Exigencias de oratoria:**

- Explotar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo original, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido.
- Utilizar los recursos no verbales de la comunicación del contenido que se expone y evitar su uso indiscriminado, gratuito, parásito o neutral, de modo que las inflexiones de la voz, el contacto visual, los movimientos de las manos y el cuerpo, la expresión del rostro y el desplazamiento por el aula se emplee con sobriedad y oportunidad.
- Hacer un estudio sistemático y uso constante de los recursos lingüísticos para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas, o sea, retóricas. Cuidarse de las palabras o sonidos parásitos, así como de un vocabulario preñado de clichés y comodines léxico-gramaticales.
- Dominar bien sus emociones y utilizarlas para provocar el efecto deseado en los alumnos en la comunicación verbal y no verbal, junto con los elementos racionales de la clase; ser convincente en la exposición.
- En el desarrollo de la exposición plantearse interrogantes u objeciones al contenido sin responderlas de inmediato.
- Usar diferentes tonos de voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido o mantenerse en silencio momentáneamente para reforzar lo dicho hasta ese instante.
- Cuidar la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.
- Delimitar bien el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto discursivo peculiar y diferente de otros actos de oratoria, al requerir de la reiteración, de la redundancia, del detenimiento en los aspectos esenciales del contenido, del intercambio verbal constante con los alumnos, de cambios en el ritmo de las explicaciones, valoraciones, descripciones, así como del silencio en algunos momentos.
- Mantener una continuidad temática en el discurso oral en el aula, sin ser reiterativo y retórico, con apoyos constantes para evitar una densidad semántica impropia.
- Indicar de qué se va a hablar a través de señales e identificaciones de temas, apoyar las ideas de mayor importancia, recapitular esas mismas ideas y que la evaluación guíe esas ideas globales.
- Recapitular antes de iniciar un nuevo episodio explicativo, que la exposición tenga un ritmo regular y por tanto previsible.

## UNIDAD IV.3:

### Revista escolar digital: interactividad tecnológica y social

Rocío Lineros Quintero \*

- 1. Programación didáctica de los Medios de Comunicación con tecnologías multimedia**
  - 1.1. Introducción
  - 1.2. Objetivos
  - 1.3. Aportaciones a los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria
  - 1.4. Contenidos
  - 1.5. Funcionalidad
  - 1.6. Interdisciplinariedad
  - 1.7. Metodología
  - 1.8. Recursos materiales
  - 1.9. Evaluación
  
- 2. La prensa en la Educación Secundaria**
  - 2.1. Los beneficios de la prensa escolar
  - 2.2. La prensa escolar y el proceso de enseñanza
  - 2.3. La prensa escolar y el proceso de aprendizaje
  
- 3. La revista en el centro escolar**
  - 3.1. Estrategias de implantación.
  - 3.2. Tipos de prensa escolar.
  - 3.3. La organización del trabajo periodístico.
  - 3.4. Fases en la producción de la revista escolar digital: el “Cuadernillo de Planificación Didáctica”
  
- 4. Características de la revista escolar digital**
  - 4.1. El lenguaje periodístico
  - 4.2. Las secciones de la revista escolar
  - 4.3. La portada de la revista escolar
  - 4.4. Los géneros periodísticos de información
  - 4.5. Los géneros periodísticos de opinión
  
- 5. Programar con la prensa**
  - 5.1. Unidad didáctica y actividades de aula: el periódico
  - 5.2. Unidad didáctica y actividades de aula: la publicidad
  
- 6. El programa informático “Revista”**
  
- 7. Bibliografía**

\* Rocío Lineros Quintero es profesora de Lengua y Literatura y asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, de Torre Pacheco, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

## I. Programación didáctica de los *Medios de Comunicación con tecnologías multimedia*

### I.1. Introducción

La comunicación es una función primaria del lenguaje. La lengua se desarrolla en contextos de comunicación y para la comunicación. Por su capacidad para representar la realidad, cada lengua transmite una forma de entender aquélla e interpretarla, es decir, comunica unos significados culturales. Desde esa confluencia de ambas funciones del lenguaje (comunicación-representación) recibimos y transmitimos, interactuamos con los otros y nos comunicamos con nosotros mismos, regulando nuestra propia conducta.

Cuando en este proceso intervienen los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y la comunicación, las funciones del medio y del contexto adquieren una importancia relevante. En este sentido la programación de los *Medios de comunicación con tecnologías multimedia* pretende ampliar la competencia comunicativa del alumno y mejorar su capacidad de comprensión y expresión de los mensajes verbales y no verbales, así como desarrollar el dominio de las estrategias discursivas de acuerdo con las diferentes situaciones y contextos. El desarrollo de esta materia incide en la comprensión y producción de mensajes audiovisuales, teniendo en cuenta que en ellos la articulación de diferentes códigos (verbal, icónico, iconográfico, cinematográfico, etc.) es la que crea el sentido.

La necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos, que sepan estructurar los mensajes de los medios de comunicación, se recoge como objetivo en el currículo de la etapa de Educación Secundaria. De este modo, junto al fomento de las capacidades comunicativas, se pretende con esta actividad dotar al alumno de instrumentos de análisis que le aseguren una mayor amplitud de juicio y valoración personal de los mensajes.

Los aprendizajes en los Medios de comunicación contribuyen a que el alumno comprenda los mecanismos por los que funciona la sociedad y los valores que la rigen, ya que los medios de comunicación de masas ejercen una influencia notable en la sociedad, en la construcción de la idea del mundo que tienen los individuos, en la creación de modelos de conducta y en el establecimiento de escalas de valores. De ahí la gran importancia que hoy día se le otorga a la información, sus repercusiones en el desarrollo de la sociedad actual, así como el fomento de las nuevas tecnologías con fines informativos.

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula viene motivada por dos planteamientos distintos. Por una parte, estas tecnologías proporcionan nuevas vías de comunicación en el ámbito escolar y potencian algunas ya existentes. Por otra parte, una escuela incardinada en la sociedad debe contemplar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como uno de los factores de transformación de la estructura social.

En la aplicación didáctica de estos *Medios de comunicación con tecnologías multimedia* se pueden desarrollar todos los pasos que definen el proceso de comunicación, es decir, desde la fase de recogida de información hasta la fase de difusión. El estudio de los diferentes códigos, su interrelación y las prácticas discursivas que generan en el seno de la sociedad se realizan de una manera profunda, situando al área de Lengua castellana y Literatura en un contexto de comunicación más amplio y capaz de abordar las tecnologías de la información y los medios de comunicación como un objeto de estudio en sí mismo.

Para abordar los medios de comunicación en el aula, desde una perspectiva integrada y basada en la confluencia de varios medios, existen múltiples vías de concreción, dependiendo en todo caso de factores tales como el grado de profundización de los objetivos, la duración temporal, la disponibilidad de los recursos necesarios, los intereses de los alumnos e, incluso, la formación del profesorado en los sistemas de comunicación. Se señalan a continuación algunos ejemplos de posibles enfoques:

- Recorrer los procesos de comunicación, usando de una manera integral las tecnologías informáticas y resaltando su importancia en los diversos estadios de la comunicación.
- Centrarse especialmente en los procesos de comunicación escrita, haciendo fundamentalmente un uso específico de las tecnologías informáticas.
- Orientar el recorrido sobre los procesos de comunicación desde la perspectiva de las tecnologías de la información y la telemática.
- Plantear la actividad centrándose en los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, etc.)
- Analizar monográficamente un medio concreto.

## **I.2. Objetivos**

La enseñanza de “Los Medios de Comunicación con tecnologías multimedia” en la etapa de Educación Secundaria tiene como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Conocer y analizar los procesos de comunicación de la sociedad actual, reflexionando sobre sus dimensiones lingüística, sociológica, psicológica, tecnológica, económica, ideológica y política de los mismos.
- Comprender el funcionamiento y practicar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación manteniendo actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas.
- Interpretar el contenido y la intención de mensajes producidos mediante las Tecnologías de la Información, descifrando sus elementos formales y estructurales.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para producir mensajes que integren diferentes lenguajes.
- Valorar su experiencia personal en la producción y emisión de mensajes.
- Orientar las capacidades expresivas y lúdicas de los alumnos hacia tratamientos informáticos propios y autónomos que superen la imitación de los modelos establecidos.
- Analizar y valorar los usos indebidos de las Tecnologías de la Información, reconociendo su contenido ideológico.

## **I.3. Aportaciones a los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria**

Los aprendizajes de los Medios de Comunicación con tecnologías multimedia contribuyen a desarrollar especialmente las capacidades de los siguientes Objetivos Generales de la Educación Secundaria:

*A) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.*

La actividad incidiría en la comprensión y producción de mensajes audiovisuales teniendo en cuenta que en ellos la articulación de diferentes códigos (verbal, icónico, iconográfico, cinematográfico...) es la que crea el sentido.

Por otra parte, la producción de mensajes audiovisuales permite que los alumnos se expresen dentro de un proyecto de comunicación real. Desde la elaboración del guión escrito hasta el montaje final del producto, la actividad pone en juego tanto la expresión como la iniciación al lenguaje audiovisual.

La utilización del texto escrito será uno de los mecanismos de confluencia de las funciones de comunicación y representación, del conocimiento del sistema de signos unido a los significados culturales que transmiten.

Esta producción del texto escrito acercará al alumno a desarrollar sus estrategias de comunicación, tanto en su propia lengua como en otras. Cuando se usa el ordenador la provisionalidad del texto escrito les



hará poner en práctica las condiciones de emisión de los mensajes para que éstos posean un nivel adecuado a las necesidades del receptor.

*B) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida, y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*

Si tenemos en cuenta las tendencias de los medios hacia la espectacularidad, la transnacionalización de los mensajes, etc., se entenderán los riesgos que señalan algunos teóricos sobre la falsa homogeneización cultural y la dificultad en el procesamiento de la información, en una sociedad cada vez más abocada al consumo de información fragmentaria, superficial, transitoria...

Las diferencias entre *Los Medios de Comunicación con tecnologías multimedia* y las áreas troncales vienen marcadas por el tratamiento que se da al núcleo “La comunicación”.

Se puede trabajar todo el proceso de comunicación, haciendo hincapié en cada uno de los pasos que marcan el proceso como tal, es decir, desde la fase de recogida de información hasta la fase de difusión. El estudio de los diferentes códigos, su interrelación y las prácticas discursivas que generan en el seno de la sociedad se realiza de manera más profunda que en las áreas troncales, lo que lleva a considerar una serie de actividades y contenidos nuevos.

En las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Extranjeras el currículo básico propone un enfoque comunicativo del aprendizaje; ahora bien, por razones evidentes, este enfoque no se contextualiza suficientemente dentro del complejo de los sistemas de comunicación. Por esta razón los *Medios de Comunicación con tecnologías multimedia* debe satisfacer estas necesidades a los alumnos que quieran formarse en los conocimientos sobre los sistemas de comunicación y capacitarse para la práctica de los mismos.

Esta materia permitirá situar las lenguas en un contexto de comunicación más amplio, que aborde las tecnologías de la información y los medios de comunicación como un objeto de estudio en sí mismo, dotando a los alumnos de los conocimientos técnicos necesarios para su manipulación.

Los alumnos podrán intervenir en proyectos de comunicación multilingüe e interdisciplinar en donde tendrán que analizar procesos a través de diferentes medios: la radio, la televisión, el cine, la prensa, la publicidad, la telemática (teleconferencia y teledocumentación)...

*C) Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.*

Para comprender los mecanismos por los que funciona la sociedad y los valores que la rigen resulta importante analizar la cultura comunicativa de las mismas.

Los medios de comunicación y otros sistemas de comunicación ejercen una influencia notable en la sociedad y en la construcción de la idea del mundo que tienen los individuos, la creación de modelos de conducta, el establecimiento de escalas de valores...

*D) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.*

La gran importancia que las sociedades avanzadas otorgan a la información alcanza notables repercusiones en el desarrollo que estas sociedades confieren a la investigación y fomento en tecnologías con fines comunicativos, así como a una importante carrera en el control de estos procesos en los mercados internacionales.

#### **I.4. Contenidos**

Los bloques de contenidos no están diseñados como temas o unidades didácticas. El bloque I, “La comunicación”, pretende abarcar nociones generales sobre comunicación, así como su evolución histórica. El bloque II, “Proceso y medios de comunicación” incide en los medios de comunicación de masas y el bloque III,

“Medios de comunicación y nuevas tecnologías” está dedicado a la incidencia en los medios del uso de las tecnologías informáticas.

a) Conceptos.

I. BLOQUE PRIMERO: LA COMUNICACIÓN

I.1.- Sistemas de representación:

- Sistemas de signos: semiótica (sintaxis, semántica, pragmática)
- Arbitrariedad y analogía en la representación.
- Imagen y semejanza.
- La imagen como interrelación de códigos.

I.2.- Evolución histórica de la comunicación:

- De la comunicación interpersonal directa a la comunicación mediada de masas: elementos y procesos comunicativos.
- Evolución tecnológica de la comunicación.

2. BLOQUE SEGUNDO: PROCESOS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

2.1.- La Prensa

- Historia de la prensa.
- Organización de un periódico.
- El lenguaje periodístico.
- Tipos de prensa.
- Géneros periodísticos informativos.
  - La noticia.
  - El Reportaje.
- Géneros periodísticos de opinión.
  - La crónica.
  - La entrevista.
  - El artículo.
  - El editorial.
  - La crítica y la reseña.
  - Las cartas al director.

2.2.- La Radio

- Historia de la radio.
- Funcionamiento.
- Emisoras radiofónicas.
- El lenguaje radiofónico.

2.3.- La Televisión.

- Historia de la televisión.
- Funcionamiento.
- Organización y cadenas televisivas.
- Diferencias entre cadenas televisivas.

2.4.- La Publicidad.

- Características de la publicidad.
- Los objetivos publicitarios: comunicación, información y persuasión.
- Tipos de información publicitaria.
- Los mensajes publicitarios.
- El código verbal: el lenguaje publicitario.
- El código visual: la retórica de la imagen publicitaria.
- Las relaciones texto-imagen.
- El anuncio publicitario.

3.- BLOQUE TERCERO: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

3.1.- La comunicación multimedia.

- El ordenador.
- Los procesadores de texto.
- El tratamiento de imágenes por ordenador.

- La comunicación interpersonal por ordenador.
  - El correo electrónico.
  - Los chats.
  - Los foros.
- La comunicación de masas por ordenador.
  - Navegar por Internet.
  - Los portales educativos.
  - Los buscadores.
  - Las páginas y sitios web.

### 3.2.- Los medios de comunicación con tecnologías multimedia.

- El periódico digital.
- La radio digital.
- La televisión digital.
- La publicidad digital.

#### b) Procedimientos.

- Identificación y análisis de los elementos esenciales (emisor, receptor, canal...) implicados en cualquier acto de comunicación mediada.
- Acceso y consulta de diversas fuentes de información en las que intervengan recursos tecnológicos (bases de datos, bancos de imágenes, archivos sonoros...)
- Selección, organización y tratamiento de la información para la elaboración de diferentes mensajes. Estrategias para la selección y clasificación de la información (Interrogación de una base de datos. Preparación de una consulta a un banco de datos de acceso telemático...)
- Comprensión de mensajes extraídos de las fuentes de información nacionales y/o extranjeras (prensa, radio, televisión, vídeo, publicidad...)
- Análisis del funcionamiento y la interrelación de los mensajes (decodificación del mensaje; códigos de percepción, de reconocimiento, icónicos, iconográficos, del gusto y sensibilidad, retóricos, estilísticos...)
- Búsqueda de indicios relevantes en la construcción de los mensajes que manifiesten las intenciones comunicativas del emisor.
- Observación y exploración de los mecanismos, manifiestos o solapados, utilizados en los medios de comunicación para inducir interpretaciones específicas de los mensajes.
- Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman las imágenes analizando las configuraciones significantes (actitudes, expresiones, comportamientos, presentación de lugares y personas) que traducen una cultura.
- Utilización de los medios tecnológicos para la producción (presentación de ideas, redacción, compaginación electrónica, impresión, realización, edición...) y difusión de información.
- Producción o edición de un documento sencillo con los medios tecnológicos e informáticos disponibles

#### c) Actitudes.

- Valoración de la necesidad e importancia del intercambio comunicativo en la sociedad actual.
- Sensibilidad hacia los mecanismos expresivos de los distintos códigos existentes.
- Actitud crítica ante el caudal informativo recibido por diferentes medios y canales, valorando los criterios de selección.
- Valoración de las posibilidades de los medios tecnológicos para la creación y difusión de información.
- Interés y deseo de participación en situaciones comunicativas de forma activa.
- Rigor en las diferentes fases de la actividad (búsqueda y recepción, producción y difusión)

## I.5. Funcionalidad

El desarrollo de la capacidad comunicativa es un elemento necesario para facilitar el intercambio, la relación interpersonal y la integración en la sociedad. En cierto modo facilita en el alumno el sentimiento de autoestima personal y contribuye a una formación positiva de la propia identidad. Además, cuando el alumno se convierte en elemento activo y crítico del hecho comunicativo, aumenta su grado de autonomía e independencia personal.

Así pues, no se trata de analizar conceptos restringidos al ámbito escolar, sino de estudiar procesos que se manifiestan en la vida cotidiana del alumno cuando actúa como emisor/receptor en su tiempo libre. En gran parte de estos procesos están presentes los medios de comunicación.

El conocimiento de los continuos avances tecnológicos permite a los alumnos acceder a nuevos medios que facilitan la comprensión y relación con el mundo que le rodea. El dominio de las técnicas asociadas a estas tecnologías no sólo facilitará su aprendizaje escolar, sino el acceso a múltiples aspectos o facetas de la cultura de su tiempo.

## **I.6. Interdisciplinariedad**

El proceso de elaboración e interpretación de contenidos existentes en un mensaje exige de los alumnos y alumnas un conocimiento y manejo elementales de los distintos códigos que se combinan en él. Para ello la práctica de estos *Medios de comunicación con tecnologías multimedia* se llevará a cabo con ejemplos interdisciplinarios en los que confluyen lenguajes verbales y no verbales, de tal modo que el alumno capte la dimensión global e interdisciplinar que pueden tener los procesos de comunicación.

El proceso de elaboración e interpretación de los mensajes debe analizarse con ejemplos de distinta naturaleza e intencionalidad. Esto facilita la conexión con distintas áreas del currículo: Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

## **I.7. Metodología**

Se partirá de un centro de interés (vida cultural de la provincia o localidad, entrega de un premio literario, empleo del tiempo libre, ecología y medio ambiente, elecciones municipales, deporte escolar, consumo y calidad de vida, orientación profesional, etc.) en torno al cual podrá girar el desarrollo de la materia.

En un primer momento quizá convenga abordar la materia con una actividad fundamentalmente motivadora, presentando a los alumnos aspectos que les resulten interesantes, o creándoles nuevas expectativas.

Se inducirá a los alumnos y alumnas a la reflexión y descubrimiento de elementos que nunca habían percibido anteriormente para plantear los primeros interrogantes, y posteriormente introducir ya un planteamiento general de la actividad.

Igualmente es importante detectar en la fase inicial el grado de conocimiento y los intereses de los alumnos en relación con los contenidos elegidos.

A continuación se abordarán aspectos relacionados con la comunicación (qué es, su evolución histórica, tipología...) que enmarquen e introduzcan el tema y presenten los elementos que configuran el acto de comunicación.

A partir de aquí se realizarán actividades de carácter eminentemente práctico en relación con los contenidos seleccionados. Es preferible que los alumnos vayan descubriendo y reconociendo los distintos aspectos, antes que conocerlos por una pura exposición teórica (el uso de los medios inducirá al conocimiento de los mismos)

Se combinará de forma equilibrada el método deductivo, en el que los alumnos parten de la hipótesis y la aplican en la observación y análisis del material, con la técnica inductiva, por la cual elaboran sus conclusiones a partir de los datos, con la ayuda del profesor, que les proporcionará indicios y les reconducirá en su tarea.

En la primera fase de búsqueda de la información se encuadrará el estudio de las fuentes, enfocadas esencialmente al conocimiento y uso de las mismas, de forma que el alumno aprenda técnicas de investigación y captación de datos. De esta manera pueden manejar el recurso informático a su alcance: Internet.

Esta faceta puede ser también un punto de partida y un marco de introducción para abordar un núcleo de contenidos asociados a la fase de diseño y producción de mensajes; así, la obtención de información es un paso inicial para la posterior elaboración del mensaje que se desea transmitir.

Posteriormente se analizarán los factores internos y externos que influirán en el producto (estudio del emisor y de la intención del mensaje, elección del canal y medio, análisis de los recursos de los códigos utilizados, posibilidades técnicas de su ejecución, planificación del guión, elección de los materiales, temporalización...) y se planificará la secuenciación de los distintos momentos del proceso, con su posterior puesta en práctica, realizando y reproduciendo distintas situaciones comunicativas: confección de un periódico escolar, realización de portadas periodísticas, creación de una campaña publicitaria...

Puede ser importante también el estudio de aquellos contenidos asociados con la fase de difusión, especialmente en el marco de los medios de comunicación. Esto conlleva analizar sus peculiaridades, los canales que emplean, los códigos que los caracterizan y los distintos mensajes que habitualmente transmiten. Se sugiere analizar no sólo el producto informativo, sino también el contexto social en que se insertan, la incidencia de factores externos y las implicaciones derivadas de sus actuaciones.

La actividad también se presta a la investigación sobre la situación actual de distintos medios de comunicación, analizando el grado de persuasión y las repercusiones en la sociedad de cada uno, así como los mecanismos de que disponen para una mayor o menor difusión. En este sentido los alumnos han de analizar documentos auténticos, nacionales y/o extranjeros, que pueden ser aportados por ellos mismos (recortes periodísticos, diseños gráficos...), realizar encuestas sobre el grado de influencia y utilización de los medios en su entorno, contrastar distintas intencionalidades comunicativas o descubrir la transmisión de distintos valores culturales.

La organización del aula debe ser flexible de manera que permita a los alumnos trabajar de diferentes formas en función de la actividad a realizar (individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo)

El criterio de agrupamiento de los alumnos puede variar según las características que éstos posean. Uno de ellos será el que los alumnos decidan por sí mismos y se agrupen según sus intereses. De esta forma la comunicación entre ellos será más fácil, pero tiene el inconveniente de que los grupos serán muy heterogéneos. La participación y el trabajo en grupo es esencial a la hora de realizar la creación y difusión de un producto informativo, en donde cada miembro desempeña una tarea específica: recogida y selección de información, planificación y desarrollo de la elaboración del mensaje, creación de materiales, etc.)

La dinámica de trabajo en grupo también será necesaria cuando las actividades a realizar se centren en el uso de las Tecnologías de la Información. Las dificultades que la utilización del medio tecnológico pueda ofrecer a los alumnos podrán quedar superadas manteniendo un espíritu de colaboración. La participación entre los diferentes miembros del grupo hará que los resultados sean más satisfactorios.

## **I.8. Recursos materiales**

Los Procesos de comunicación contarán con unos materiales de trabajo necesarios para la consecución de los fines propuestos y, en cierta medida, la disponibilidad de los mismos marcará el grado de extensión de la actividad.

Existirán unos de disponibilidad general, entre los que se incluyen equipo informático completo (ordenador, impresora, escáner, ratón, módem -para la utilización del módem será necesario disponer de una línea telefónica para realizar las conexiones-...) fotocopiadora, multicopista, clichés, grabadora electrónica, casete, proyector, revistas, periódicos, libros de consulta, televisión, vídeo...

Los programas de ordenador, en su caso, incluirán procesadores de textos, bases de datos, paquetes de diseño gráfico y autoedición que se puedan utilizar con los equipos informáticos existentes. Si queremos realizar conexiones con grupos de alumnos de otros centros y localidades será necesario disponer de un programa de mensajería.

Como la organización del centro lo permite, se utilizará el material tecnológico dentro del aula habitual de trabajo. También se utilizará el Aula de Informática donde se adjudicarán los equipos informáticos a cada grupo de alumnos.

En cuanto a los recursos bibliográficos se utilizarán los mencionados en las siguientes temáticas:

## MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Alcalde, Carmen. *Cómo leer un periódico*. Barcelona: Ed. ATE, 1984.
- Aparici, R. *El cómic y las fotonovelas en el aula*. Comunidad de Madrid: Ed. Consejería de Educación, 1989.
- Evans, Harold. *Diseño y compaginación de la prensa diaria*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1984.
- Gonnet, Jacques. *El periódico en la escuela: Creación y utilización*. Madrid: Narcea, 1984.
- González i Mongue, F. *El dial de mi pupitre. Las ondas: herramienta educativa*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1989.
- Guillamet, Jaume. *Conocer la prensa: Introducción a su uso en la escuela*. Colección Medios de Comunicación de Enseñanza. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1988.
- Roda, F. J., y Beltrán, R. *Información y Comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1988.
- Rodríguez Diéguez, J. L. *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1988.
- Romaguera, J., y otros. *El cine en la escuela. Elementos para su didáctica*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1989.
- Soler, Ll. *La televisión, una metodología para su aprendizaje*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1988.
- Canga Larequi, J. *La Prensa y las Nuevas Tecnologías: Manual de redacción electrónica*. Bilbao: Ediciones Deusto, 1988.
- García Novell, Francisco. *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1986-1987.
- Morin, Violette, *El tratamiento periodístico de la información*. Barcelona: Ed. ATE, 1974.

## TÉCNICAS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

- Amat Noguera, Nuria. *Documentación Científica y Nuevas Tecnologías de la Información*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1988.
- Amat Noguera, Nuria. *Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona: Bibliograf, 1978.
- Reboul, Elie. *Aprender a usar las fuentes de Información*. Técnicas para la escuela. Madrid: Narcea, 1980.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

- Berengure, J. M. *Bases de datos. Retos, oportunidades y esperanzas*. Madrid: Ed. Fuinca, 1985.
- Coll-Vinent, R. *Bancos de datos: teoría de la Teledocumentación*. Barcelona: Ed. ATE, 1982.
- Honder, A. *Videodiscos. Su aplicación al almacenamiento y recuperación de la información*. Madrid: CENADEM, 1981.
- Ministerio de Cultura-Fundesco. *Nuevas tecnologías de la vida cultural española*. Colección Impactos. Madrid: Ediciones Raúl Risa, 1985.
- Rodríguez Jiménez, Manuel. *Nuevas Tecnologías de la Información*. Madrid: Ed. Mondadori España, 1988.
- Sagredo Fernández, F. "Tecnologías modernas de fijación y difusión de la información documental: el videodisco" (en "Primeras Jornadas Españolas de Documentación Automatizada", págs. 713-722) Madrid: CSIC, CIRIT, 1984.

## PRODUCCIÓN CON MEDIOS AUDIOVISUALES

- Catálogo de vídeos. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Madrid, 1989.
- Catálogo de vídeos. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Madrid, 1990.
- Chion, M. *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Ed. Cátedra; Colección Signo e Imagen, 1988.
- Langford, Michael. *La fotografía, paso a paso. Un curso completo*. Madrid: Hermann Blume, 1989.
- Puig, J. *La redacción de guiones para cine, televisión y radio*. Barcelona: Ed. Mitre, 1990.
- Vale, E. *Técnicas del guión para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa, 1985.

## INTRODUCCIÓN AL USO DE MEDIOS INFORMÁTICOS EN EL AULA

- Daines, D. *Las bases de datos en la Educación Básica*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1985.
- Alonso Domínguez, Víctor, y otros. *Bases de Datos y Enseñanza I. Recursos para la Educación*. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1987.
- Arias Fernández-Pérez, Fernando, y otros. *Bases de Datos y Enseñanza III. Recursos para la Formación*. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1987.
- Arias Fernández-Pérez, Fernando, y otros. *Bases de Datos y Enseñanza II. Recursos para la Formación*. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1987.
- Botella Bonilla, Elvira, y Luengo Marquina, J. Carlos. *Knosys: Aplicación de Bases de Datos Documentales en la Enseñanza*. Colección Curso de Introducción a las N. T. I. en la Educación. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1990.

- Botella Bonilla, Elvira, y Luengo Marquina, J. Carlos. *Autoedición y enseñanza: First Publisher*. Colección Curso de Introducción a las N. T. I. en la Educación. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1991.
- Madrigal Muga, Juan. *Bases de Datos y Enseñanza*. Colección Curso de Introducción a las N. T. I. en la Educación. M. E. C.: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid, 1988.
- Works en la Enseñanza. M. E. C.: *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Madrid, 1991.

### **INTRODUCCIÓN AL USO DE MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL AULA**

- Ministerio de Educación y Ciencia. *Programa de Nuevas Tecnologías. Integración curricular del vídeo en la enseñanza*. Madrid, 1987.
- Alonso, Manuel, y Matilla, Luis. *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Ed. Akal, 1990.
- Ferrés i Prats, Joan. "Vídeo y Educación". Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Ed. Laia, 1988.
- González Monclús, Antonino, y otros. *El vídeo en el aula*. Madrid: Edita Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. M. E. C., 1989.
- Schmidt, Margarita. *Cine y vídeo educativo*. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. M. E. C.

### **PROGRAMA PRENSA-ESCUELA**

- Martínez, Luis Miguel y otros. *Materiales de apoyo 1*. M. E. C. Programa Prensa-Escuela, Madrid, 1990.
- Martínez, Luis Miguel y otros. *Materiales de apoyo 2*. M. E. C. Programa Prensa-Escuela, Madrid, 1990.
- Cuadernos, n.º 1. M. E. C. Programa Prensa-Escuela, Madrid, 1992.

## **I.9. Evaluación**

En la evaluación de esta materia deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

### **A) El proceso de enseñanza**

- El diseño (planteamiento de los objetivos, contenidos, metodología, actividades, medios empleados, evaluación)
- El desarrollo (la realización de las actividades, el papel del profesor, la interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos, la interacción alumnos-medios, la organización de la clase (o los distintos espacios implicados), las repercusiones de las actividades en la organización escolar...
- El uso de los medios. En lo referente a la evaluación de los medios habrá que tener en cuenta los aspectos formales, los códigos utilizados, la adaptación al perfil psicológico del alumno, sus propios contenidos y su estructura didáctica.
- La propia evaluación, preguntándose si las estrategias de evaluación diseñadas fueron las adecuadas con relación a lo que se pretendía medir y si su aplicación funcionó como se esperaba.

### **B) El proceso de aprendizaje**

La evaluación de los aprendizajes será más fácil cuanto más se haya trabajado en la especificación de objetivos, contenidos y actividades, pero no hay que perder de vista los imprevistos que surgen continuamente en el desarrollo, que pueden generar aprendizajes no buscados.

No hay que olvidar que en la búsqueda, tratamiento, transmisión, etc., de la información hay aspectos técnicos y aspectos lingüísticos que funcionan íntimamente unidos, pero que quizá haya que evaluar por separado, ya que pueden considerarse aprendizajes distintos. En cualquier caso habrá que tener en cuenta la importancia de que los alumnos dominen los procesos, al margen de los productos que consigan en un momento determinado.

Habrà que prestar especial atención a los aprendizajes en el campo de las actitudes que suelen infravalorarse y, en consecuencia, establecer estrategias específicas para su evaluación.

La utilización de los propios medios para la evaluación es otro de los aspectos que habrá de tenerse en cuenta, tanto para la observación como para la práctica en situaciones reales o de simulación. En esta última opción conviene destacar la importancia del trabajo en grupo.

La utilización de medios tecnológicos - informáticos comporta unos procesos en los que la observación, tanto en las actividades a realizar como en las dinámicas de trabajo creadas, es aconsejable. Ésta mejorará la práctica docente del profesor y le convertirá, tanto a él como a los alumnos, en investigadores de su propia actuación.

Existen diversas técnicas de observación en el aula que recomendamos sean puestas en práctica durante el desarrollo de esta actividad:

- Cuaderno de trabajo.
- Encuestas a los alumnos.
- Comentarios escritos por los alumnos al final de las sesiones.
- Discusión en pequeños grupos sobre la actividad realizada y puesta en común de las conclusiones.
- Observación externa.

La evaluación se realizará en las siguientes etapas:

1. Evaluación diagnóstica o inicial para detectar preconcepciones, averiguar los conocimientos previos y evidenciar los intereses y actitudes de los alumnos y alumnas.
2. Evaluación continua para conocer en cada momento el estado en que se encuentra el proceso.
3. Evaluación final para indicar y cuantificar lo que los alumnos han aprendido al final de la evaluación.
4. Asimismo, se realizará la coevaluación y la autoevaluación entre los alumnos.

La recogida de información se realizará a través de la observación directa, dirigida al comportamiento y asistencia de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta:

- Las actividades de iniciativa e interés en el trabajo.
- La participación en el trabajo dentro y fuera del aula, relaciones con los compañeros, funciones dentro del grupo, intervención en los debates y grado de aceptación de las actividades.
- Los hábitos de trabajo: si finaliza las tareas encomendadas en el tiempo previsto y si revisa su trabajo personal y colectivo después de la puesta en común.
- Los avances conceptuales.

Se obtendrá información sobre:

- Expresión escrita
- Comprensión y desarrollo de las actividades
- El uso de fuentes de información
- Los hábitos de trabajo
- El orden, limpieza y presentación de:
  - a) Pruebas globales escritas sobre los conceptos estudiados.
  - b) Actividades realizadas en clase:
    - Encuestas
    - Entrevistas
    - Comentarios
    - Discusión en pequeños grupos
    - Carteles publicitarios
    - Lectura y comentario de distintos periódicos.
    - Creaciones informáticas...



## 2. La prensa en la Educación Secundaria

### 2.1. Los beneficios de la prensa escolar

A través de la Programación didáctica que hemos presentado pueden considerarse algunos de los principales beneficios de la enseñanza, aprendizaje y puesta en práctica de la prensa escolar en el aula de Educación Secundaria. No obstante, quisiéramos detenernos brevemente en estos beneficios, pues a través de ellos se fundamentará en mayor medida la necesidad de llevar a las aulas de Educación Secundaria esta enseñanza.

Ciertamente, el análisis, creación y producción de la prensa escolar en un aula de Educación Secundaria conlleva numerosos beneficios que amplían la formación humana, intelectual y personal de los alumnos y alumnas.

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual de los alumnos/as, la prensa escolar favorece el que se creen hábitos de lectura y escritura, al tiempo que se incide en el propio placer de la lectura y en el ansia por conocer, analizar y contrastar la información producida dentro y fuera de las fronteras regionales o nacionales.

Esta ansia por conocer y recabar información que genera el uso y puesta en práctica de la prensa escolar supone el desarrollo intelectual del alumnado en los campos del conocimiento, el pensamiento, el saber y la interrelación. Integrar y acomodar informaciones en las estructuras mentales es uno de los mayores beneficios que la prensa escolar genera en el desarrollo intelectual de los alumnos.

Por otro lado, la prensa escolar también favorece el desarrollo personal de los adolescentes formando su carácter y personalidad al conseguir que los alumnos busquen, distingan, contrarresten opiniones propias y ajenas. Del mismo modo, y como consecuencia directa de esta exposición a la diversidad de opiniones, los alumnos/as valoran la libre expresión de opiniones, deseos y voluntades favoreciendo el que se creen actitudes de respeto, tolerancia, diálogo y comprensión ante las opiniones ajenas.

Puesto que la enseñanza y aprendizaje de los escolares debe producirse considerando el contexto social que los envuelve y educa, es importante el trabajo con la prensa escolar en las aulas de Educación Secundaria pues además incide en la formación social de los alumnos. A través de la prensa escolar los alumnos generarán hábitos de convivencia, formación democrática y aceptación a la diversidad y pluralidad social.

Otros muchos son los beneficios del tratamiento de la prensa escolar en las aulas de educación secundaria, tantos como el docente desee realizar. Este es precisamente el mayor beneficio de la prensa escolar, conseguir que el docente pueda enseñar y educar a sus alumnos de una manera amena y divertida, relacionando al unísono su formación humana, intelectual y social.

### 2.2. La prensa escolar y el proceso de enseñanza

Atendiendo específicamente a los beneficios que la prensa escolar ocasiona para los procesos de enseñanza debemos destacar los siguientes:

- Es un aliciente para la renovación metodológica y curricular del docente.
- Ayuda a hacer realidad el principio de que se debe educar en la vida y para la vida.
- Constituye una fuente privilegiada de material informativo interdisciplinar.
- Permite incidir en el campo de las emociones, la sensibilidad y las actitudes positivas.
- Posibilita la innovación, la creación y la sorpresa.
- Puede configurar una nueva forma de hacer enseñanza dando pasos diferentes en la recogida y tratamiento de los datos y organizando y articulando de otro modo las tareas de aprendizaje.

### 2.3. La prensa escolar y el proceso de aprendizaje

Para el proceso de aprendizaje los beneficios de la prensa escolar pueden resumirse en los siguientes:

- Crea hábitos de lectura que permiten aprender a informarse.

- Forma espíritus críticos facilitando la emisión de juicios y opiniones.
- Desarrolla las facultades de análisis, de síntesis y de comprensión que encauzan la toma responsable de opciones.
- Muestra conocimientos no contenidos en el libro de texto favoreciendo los medios de conocer el mundo.
- Ayuda a formarse en sociedad participando de la actividad social, política y económica.

### 3. La revista en el centro escolar

#### 3.1. Estrategias de implantación

La creación de la revista escolar no debe entenderse como un trabajo propio del profesor/a del área de Lengua castellana o Literatura o de cualquier otro profesor que desee llevar a sus clases esta metodología de trabajo. Todo lo contrario. La creación de la revista escolar debe entenderse como una labor grupal, de todo un claustro de profesores que apuesta no sólo por el desarrollo personal, humano, social e intelectual de sus alumnos sino que también considera esencial el uso de las nuevas tecnologías para los aprendizajes del alumnado.

Por ello, la implantación de la revista escolar debe realizarse de manera institucional, es decir, como una propuesta ofrecida al Consejo Escolar a través del Claustro de Profesores y de la CCP. La implicación de los departamentos didácticos en la realización del periódico escolar es fundamental para que los objetivos a conseguir puedan ser alcanzados. Los beneficios interdisciplinarios que ofrece la prensa escolar a todos los docentes del centro hacen considerar que esta labor de creación, realización y producción de la prensa escolar es, sin lugar a dudas, una labor necesaria para el aprendizaje de las diversas materias.

En este sentido, muchas son las preguntas que deben realizarse los docentes antes de iniciar la labor propiamente dicha:

- 1) ¿En qué momento se realizará la revista en el centro escolar?
- 2) ¿Con qué periodicidad y sistematización?
- 3) ¿Por parte de qué profesores?
- 4) ¿A través de qué áreas de conocimiento?
- 5) ¿Qué objetivos, contenidos, metodología, etc. se utilizarán para llevar a cabo la revista escolar?
- 6) ¿Qué actividades se realizarán desde los distintos departamentos didácticos?

Todas y cada una de estas preguntas deben ser consideradas en la Comisión de Coordinación Pedagógica y, una vez, respondidas, deberán ser incluidas en el Proyecto Educativo de Centro consolidando, de este modo, la prensa en el centro escolar.

#### 3.2. Tipos de prensa escolar

Implantar la prensa escolar en el centro educativo no es tarea fácil sin embargo, es posible llegar a su implantación si los docentes realizan diversas estrategias previas dirigidas a su definitiva implantación.

Algunas de estas estrategias previas es la realización de diversas actividades de aula que inciden en la formación inicial de los alumnos y profesores en la prensa escolar y que están directamente relacionadas con su posterior creación institucional. Como ejemplo de estas actividades señalamos las siguientes:

- c) Búsqueda de noticias: lectura, análisis y debate.
- d) Separación texto-imagen: realizar intercambios y completar.
- e) Comparación de noticias en diferentes periódicos.
- f) Noticias sin titulares / Titulares sin noticia.
- g) Búsqueda en periódicos de los temas transversales considerados.
- h) Confección de fichas técnicas sobre los distintos géneros periodísticos.
- i) El periódico hablado: recibir la prensa, leerla, estudiarla, contarla.
- j) Ejercicios gramaticales, ortográficos, creación de diccionarios...
- k) La portada: captar las diferencias existentes entre diversas portadas periodísticas.

- l) La balanza: observación de un hecho en la que dos partes entran en conflicto, comprobación de cómo los periódicos se inclinan hacia una de las posturas.
- m) Las secciones del periódico: comparación, análisis, estudio nacional-internacional.
- n) Descubrimientos de los servicios: buscar informaciones que suponen servicio a los lectores.

Otra importante estrategia para la implantación del periódico en el centro escolar es la consideración de los diversos tipos de revistas escolares. Esta tipología de periódicos escolares contribuye a que la implantación de la revista escolar se realice de forma progresiva consiguiendo objetivos parciales. Los tipos de prensa escolar que podemos encontrar son:

- A) El periódico mural: Realizado a partir del conjunto de actividades llevadas a cabo por los alumnos de la clase con diversos periódicos regionales, nacionales y/o internacionales. El profesor coordina y distribuye las noticias que aparezcan en diversos periódicos, se realiza una recopilación, análisis y selección de las noticias más destacadas, consiguiendo finalmente un collage de noticias de interés para los alumnos que podrá ser expuesto en el tablón de anuncios del centro.
- B) El periódico de aula: Realizado por los alumnos de la clase y con noticias generadas a partir de las informaciones desprendidas del grupo clase. Se diferencia del periódico mural en su estructura, pues se crea a partir de elaboración de noticias que los alumnos han realizado. Igualmente puede ser expuesto en un lugar visible del centro escolar.
- C) El periódico escolar: Se caracteriza por ser el periódico realizado por y para los alumnos. El periódico es una síntesis de las actividades realizadas durante el curso en el centro escolar o las informaciones generadas. Una vez hecho, será encuadernado y distribuido entre los alumnos.
- D) El periódico de centro: Este tipo de revista escolar es realizada por el conjunto de la comunidad escolar, participando en él tanto docentes como alumnos y padres. En el periódico se recogerán las noticias relativas al centro y a su entorno próximo. Una vez salido de la imprenta será distribuido por la localidad.

### 3.3. La organización del trabajo periodístico

La organización del trabajo periodístico es parte fundamental del desarrollo e implantación del periódico en el centro escolar pues, al considerarse como una propuesta de trabajo conjunta en la que participan tanto profesores como alumnos, debe estar estructurada claramente de manera que la organización no haga desmerecer ni la labor de los participantes en el proyecto ni el logro de los objetivos deseados.

El profesor o profesores responsables del implantar en periódico en el centro escolar informarán sobre los tipos de prensa escolar existente y tomarán decisiones junto con el cuadro de redacción que debe contemplar las siguientes figuras:

DIRECTOR: cuya función es supervisar y tomar las últimas decisiones.

REDACTOR-JEFE: quien organiza, orienta, designa y controla la redacción.

REDACTORES: quienes escriben los textos según la tipología de géneros periodísticos.

REPORTEROS: aquellos que buscan las informaciones internas.

CORRESPONSALES: quienes buscan informaciones externas al centro escolar.

CORRECTORES DE PRUEBAS: cuya función es comprobar los posibles errores de composición e impresión.

CONFECIONADORES: quienes preparan la paginación, fotografía, maquetación, etc. de la revista escolar.

El trabajo periodístico de cada uno de estos componentes del grupo editor debe estar, a su vez, coordinado coherentemente con el fin de realizar su labor de manera más rápida y eficiente. Para ello, es importante que se acuerden, dentro del equipo editor, quienes tomarán las decisiones con respecto al título de la revista escolar, el número de páginas, el formato general de la misma, etc., quienes decidirán los temas y las secciones de la revista, quienes serán responsables de la búsqueda de información, dónde y cuándo buscarán esa información, quienes recopilarán la información obtenida y la clasificarán por contenidos, temas, etc., quienes

escribirán los textos, los revisarán y corregirán y quienes se encargarán de su impresión, distribución y almacenamiento.

### 3.4. Fases en la producción de la revista escolar digital: el “Cuadernillo de Planificación Didáctica”

Como se habrá podido vislumbrar de las anotaciones realizadas en torno a la estructura y organización del trabajo periodístico escolar, es claro que forma parte esencial de la actividad las fases de la producción de la revista escolar.

En términos generales, las fases que debe comprender toda elaboración de la revista escolar son las siguientes:

- a) Búsqueda de información y redacción.
- b) Composición y digitalización.
- c) Impresión y distribución.

Para facilitar la labor del profesorado en cada una de estas fases se propone en los anexos a este tema un *Cuadernillo de Planificación Didáctica* que podrá tomarse en consideración a la hora de plantear y organizar el trabajo periodístico.

La finalidad de este *Cuadernillo de Planificación didáctica* es ofrecer a los docentes una guía de apoyo para la organización del trabajo periodístico y una planificación en las diversas fases en las que debe concretarse el periódico escolar.

A grandes rasgos, la planificación de la creación del periódico escolar debe contemplar las siguientes fases consideradas en el *Cuadernillo didáctico*:

1. La elección del periódico escolar atendiendo a la tipología de periódicos escolares anteriormente señalados.
2. La organización del trabajo periodístico considerando cada uno de las funciones que deben contemplar los participantes en la actividad.
3. La enseñanza y aprendizaje de contenidos teóricos periodísticos que a continuación se señalarán.
4. La fase de redacción: primera fase en la producción del periódico escolar.
5. La fase de composición: segunda fase en la producción del periódico escolar.
6. La fase de impresión: tercera fase en la producción del periódico escolar.
7. La fase de distribución: cuarta fase en la producción del periódico escolar.

## 4. Características de la revista escolar digital

### 4.1. El lenguaje periodístico

Debe ser lo más objetivo posible separando de forma muy clara lo que es información de lo que es opinión. Cada género periodístico tendrá un lenguaje diferente según tenga que informar (noticia) u opinar (artículo)

La función primordial de un periódico consiste en ofrecer a sus lectores las noticias más importantes del medio local y extranjero. Para esto, el periodista debe utilizar un lenguaje claro, preciso y conciso. La información debe ser fácil de leer y asimilar, de lo contrario no cumple con su función más elemental.

Las cualidades básicas del lenguaje periodístico son:

a.- **CLARIDAD:** El lenguaje periodístico corresponde a lo que definimos como lenguaje expositivo; esto es, el que se usa para exponer ideas, explicar situaciones o describir personas o cosas. La claridad exige: precisión al seleccionar las palabras que exponen los conceptos, una breve explicación de los términos relativos a materias muy especializadas, la unidad temática del párrafo, la coherencia entre el pensamiento y la palabra, la corrección en el orden sintáctico y la concisión en el estilo.

b.- **PRECISIÓN:** El ajuste adecuado entre el pensamiento y la palabra, la armonía entre ambos se traduce en precisión lingüística. Todos los vocablos deben usarse en su sentido más preciso, pero especial cuidado habrá de ponerse en el uso de los nombres y los verbos, las palabras portadoras de nuevos significados, las que mueven la acción. El lenguaje periodístico exige un particular cuidado en este aspecto del idioma ya que, por su función misma, tiende a la síntesis y, para lograrla, es imprescindible la palabra precisa. El periodista debe combinar la exactitud de la noticia con la precisión de la palabra; por lo mismo es recomendable que abandone el estilo metafórico y pase directamente a presentar los hechos.

c.- **CONCISIÓN:** Es ésta una cualidad indispensable del lenguaje periodístico; la misma consiste en expresar con brevedad las ideas haciendo uso de las palabras necesarias que corresponden a los conceptos específicos. Lo opuesto a la concisión sería la ampulosidad, que suele retardar la comprensión y aburrir al lector, lo cual resulta a todas luces, contrario al propósito periodístico. Si se puede expresar una idea o relatar una noticia con pocas palabras, no hay motivo para emplear más. El estilo de las oraciones contribuye a obtener la debida concisión; si la oración es muy larga y, además, no se domina lo suficiente el idioma, probablemente se caerá en la falta de concisión. La selección adecuada de los términos y la presentación ordenada de las ideas o los hechos conducen a la concisión en el estilo.

d.- **INTERÉS:** La información vertida en un periódico por fuerza tiene que ser de interés para el público. Por tanto, el periodista habrá de poner especial cuidado al seleccionar el "que" y el "como", esto es; la noticia en sí misma y la manera de decirla.

e.- **ACTUALIDAD:** El periódico está obligado, por su propia naturaleza, a publicar noticias relativas a la fecha en que sale o directamente relacionadas; de no ser así, la actualidad de un artículo o noticia se deberá a su vinculación con el momento o al interés que tenga para el lector. Una noticia o un artículo carente de actualidad, por mejor escrito que esté, desde el punto de vista periodístico es un error; cuando no se aburre al lector, quien, desde el comienzo, echará de menos esa motivación tan importante para seguir leyendo: lo que se relaciona con su diario vivir o con sus intereses particulares. Los sucesos del momento acaparan la atención y es misión insoslayable de la prensa el informar; pero también hay que recordar el valor testimonial que tiene toda literatura periodística, testigo de una época y, en ocasiones, memoria de la sociedad en su lucha contra el olvido.

## 4.2. Las secciones de la revista escolar

La portada, la primera página, es distinta al resto de páginas puesto que es la que recoge lo que se considera más importante. Se cuida bastante su maquetación ya que es el mejor reclamo para su lectura.

Las páginas impares son más importantes que las pares puesto que al abrir el periódico son las primeras que se ven. Esto influye mucho en las noticias que se incluyen en ellas.

La contraportada es la última página y también es de importancia. Suele ser más desenfadada e incluir alguna columna con una firma conocida.

Se cuida mucho la página en la que aparece el editorial, por ser la opinión del propio periódico.

Las noticias se agrupan según su contenido en secciones: local, nacional, internacional, cultura, deportes, TV, anuncios por palabras... Se dan más números de páginas a las secciones que más puedan interesar a los lectores del periódico.

## 4.3. La portada de la revista escolar

- a) La cabecera o mancheta: anuncia el nombre del periódico, la ciudad donde se publica, el día de la semana, la fecha, el número del volumen, el precio....
- b) Los titulares: sirven para atraer la atención del lector hacia cada noticia y artículo.
- c) El titular a toda página: es el que se considera más importante y se extiende de lado a lado de la página.
- d) El sumario: contiene una lista de las secciones del periódico con el titular de alguna noticia y con indicación de la página en que aparece.

- e) Foto: aparece una foto central donde se recoge la imagen del día que se considera más importante.
- f) El pie de foto: comentario breve sobre la imagen central.
- g) Noticias de portada: pequeñas noticias que aparecen en los márgenes de la noticia central, bajo ellas se indican el número de página donde serán ampliadas.
- h) Publicidad: es el anuncio publicitario más caro de todo el periódico por ser el primero que ve el lector.

#### 4.4. Los géneros periodísticos de información

##### A.- LA NOTICIA

El periódico tiene como misión fundamental el informar, mantener enterados a los lectores de lo que acontece en el ámbito nacional e internacional. Noticia es todo lo que el lector necesita saber.

La noticia debe ser breve dentro de unos términos razonables pues algunas, por su naturaleza, requerirán una mayor extensión que otras. Conviene recordar ahora que la concisión y precisión son cualidades imprescindibles en esta clase de escrito periodístico.

Brevidad de la noticia no quiere decir falta de información; por el contrario, la noticia debe ser completa. Bajo el criterio de la brevedad el reportero no puede esconder la información que sea necesaria para conocer la totalidad del suceso. Es preciso dejar claro que este género periodístico es el más objetivo, la opinión del periodista –llámese reportero o editor– debe quedar fuera.

##### a.- LAS PREGUNTAS DE LA NOTICIA

La noticia completa consta de dos partes fundamentales: el lead (encabezamiento o comienzo) y el cuerpo o resto de la misma. El lead viene a ser el resumen total y está formado por las respuestas a las cinco preguntas o W's de los periodistas norteamericanos: what (qué), when (cuándo), why (por qué), who (quién), where (dónde):

a.1.- QUÉ: se refiere al contenido mismo de la noticia. Por su naturaleza unas son más interesantes que otras, aunque siempre influye el contexto en que van insertas. No es igual un envenenamiento por descuido familiar que por fraude en los alimentos, o la muerte de un solo niño en la autopista que la de toda la escuela.

a.2.- CUÁNDO: A todos nos interesa el tiempo en que ocurren los hechos y, por eso, preguntamos, entre otros detalles, la hora y el día. La noticia puede cambiar mucho según las circunstancias de tiempo. No es igual un atraco a una sucursal bancaria durante las horas de trabajo que a altas horas de la noche.

a.3.- DÓNDE: Se refiere al lugar de los hechos. Muchas veces el interés gira en torno al lugar. Hay detalles que cambian sensiblemente el suceso: si en vez de realizarse en la playa, por ejemplo, se realiza en un templo.

a.4.- QUIÉN: se refiere al protagonista de la noticia. No es igual la muerte de un niño en accidente de tráfico que si lo asesina su propio padre.

a.5.- POR QUÉ: Instintivamente queremos saber la razón de lo que ha sucedido, los motivos que han movido a alguien a robar, suicidarse... Oramos siempre guiados por alguna causa. Nos aterran, quizá, menos los hechos delictivos perpetrados en estado de embriaguez o locura que los sucedidos en plena conciencia. Para el periodista es muy importante este factor, ya que debe dar a los lectores una explicación exacta y de acuerdo con la realidad.

##### b.- LAS PARTES DE LA NOTICIA

La exposición de la noticia sigue una línea descendente, a diferencia del discurso novelístico que requiere una línea ascendente. A esta manera de redactar se le denomina técnica de la pirámide invertida; esto es, los datos más importantes se mencionan al principio y los restantes aparecerán de acuerdo con su impor-

tancia; el más trivial se colocará al final. De este modo, si por alguna razón conviene al editor acortar la noticia, podría hacerlo eliminando las partes finales, esto es, las menos importantes. Es recomendable que cada elemento de la noticia se redacte en párrafos separados, sin embargo, también conviene advertir que en ocasiones la noticia puede aparecer con cortes innecesarios que se traducen en párrafos breves e incompletos debido a la falta de ilación y continuidad en el pensamiento.

Las partes de la noticia son:

b.1.- **ANTETÍTULO, TÍTULO, SUBTÍTULO:** Se expresa de forma breve y concreta el tema de la noticia, expresando en ocasiones algunas de las preguntas vistas anteriormente.

b.2.- **EL LEAD:** es el comienzo o resumen donde se expresan detalladamente las preguntas anteriormente señaladas. Ordinariamente, el lead viene expresado, en forma muy breve.

b.3.- **EL TIE-IN:** Al lead le pueden seguir unas frases o párrafos que tratan de relacionar el contenido de esta noticia con otros hechos similares o datos vinculados con ella.

b.4.- **EL CUERPO DE LA NOTICIA:** Comprende el resto de los datos y detalles de la noticia que figuran en la redacción periodística en un orden decreciente de importancia, según la técnica de la pirámide invertida.

#### c.- **CARACTERÍSTICAS DE LA NOTICIA**

c.1.- **VERAZ:** Es decir, que quien la redacta nos diga, sinceramente, la verdad del hecho; su verdad, tal y como él la ve y la concibe.

c.2.- **EXACTA:** o que responda a la realidad lo más fielmente posible. Lo cual no quiere decir que el informador se convierta en una máquina fotográfica combinada con una cinta magnetofónica.

c.3.- **INTERESANTE:** Que no se pierda en lo accesorio, en lo contingente. Ha de buscarse siempre lo fundamental, lo que constituye la esencia y sustancia de lo que acontece.

c.4.- **COMPLETA:** para que responda a las seis preguntas, precisas e imprescindibles, estudiadas anteriormente.

c.5.- **CLARA:** En la exposición y en la concepción. Claridad significa expresión al alcance de un hombre de cultura media. Además: pensamiento diáfano, conceptos bien dirigidos y exposición limpia, es decir, con sintaxis correcta y vocabulario no excesivamente técnico.

c.6.- **BREVE Y RÁPIDA:** Dos condiciones que se complementan. La brevedad lleva a la rapidez.

#### B.- **EL REPORTAJE**

La función de este escrito periodístico es, al igual que la noticia, informar. Aquí la información es más extensa y el punto de vista del autor se hace notar.

El reportaje se asemeja a la noticia en que también se tiene en cuenta las preguntas fundamentales: qué, quién, cuándo, dónde y por qué. Además, debido a la estructura básica, se mantiene el ritmo descendente; sin embargo, se aleja de la misma en la importancia que aquí adquiere la perspectiva del periodista.

#### a.- **LAS PARTES DEL REPORTAJE**

La técnica del reportaje es muy semejante a la de la noticia: el "lead", entrada, resumen o comienzo, y el cuerpo o desarrollo de la noticia.

a.1.- LEAD: La entrada del reportaje no siempre seguirá el patrón tradicional de responder a las preguntas que exige la noticia; aquí lo importante es que el "lead" despierte el interés del lector, reúna los elementos esenciales del reportaje o se centre en el aspecto fundamental del mismo.

a.2.- EL CUERPO DEL TEXTO: El cuerpo o desarrollo del reportaje presenta una mayor variedad que el de la noticia, debido a su propia función y naturaleza. El tema seleccionado, el hecho o el sujeto entrevistado determinarán, en gran medida, la organización de esta parte; incluso aquí en ocasiones también se puede alterar el concepto de ritmo descendente.

#### b.- CONDICIONES DEL REPORTAJE

Un buen reportaje necesita de la concurrencia de tres condiciones: información, síntesis y estilo.

b.1.- INFORMACIÓN: Lo primero que el periodista necesita para realizar este tipo de trabajo es informarse lo mejor posible sobre el tema, suceso, persona o proyecto seleccionado. Un reportaje, no importa su extensión, requiere un nivel razonable de veracidad; esto obliga al autor a la recopilación e investigación de datos y opiniones. Si bien es cierto que en el reportaje el punto de vista del periodista adquiere una mayor importancia, el autor deberá poner especial cuidado en informar con objetividad para que el lector pueda formar una opinión correcta. Cuando este aspecto se descuida y no se realiza una investigación lo más completa posible, que cubra diversos ángulos y opiniones, el reportaje podría resultar incompleto o tener matiz propagandístico.

b.2.- SÍNTESIS: Una vez recopilada información, se procederá a la síntesis de la misma. Si ésta se realiza con cierto grado de objetividad, y logra dar al lector una visión de conjunto en la que aparezcan los aspectos más importantes, se cumplirá a cabalidad con la función del reportaje.

b.3.- ESTILO: La flexibilidad de que goza esta información periodística permite una mayor libertad de estilo. La visión del autor se puede encauzar dentro de su estilo personal, el cual, sin dejar de ser periodístico, adquiere una dimensión más literaria. De acuerdo con el tema y el tipo de reportaje, el periodista podrá desarrollar una forma de expresión adecuada a su trabajo.

#### c.- TIPOS DE REPORTAJES

Existen varias maneras de realizar un reportaje, pero básicamente podemos agruparlas en dos clases: el reportaje narrativo-descriptivo y el reportaje entrevista.

c.1.- EL REPORTAJE NARRATIVO-DESCRIPTIVO: Puede centrarse sobre un hecho, una persona, un tema; en estos casos la narración en muchas ocasiones va acompañada de la descripción.

c.2.- EL REPORTAJE ENTREVISTA: El reportaje entrevista, conocido también como entrevista, combina el diálogo del entrevistado y el periodista con la descripción y la narración. Este reportaje, si bien en apariencia parece más sencillo, a la hora de trabajarlo no resulta así. La persona que realiza este tipo de trabajo como requisito indispensable tiene que saber entrevistar, y esto no siempre resulta fácil, bien sea por el tema mismo o por la personalidad del sujeto entrevistado. Aunque parezca contradictorio, el periodista realizará la entrevista fundamentalmente para escuchar; si sus preguntas son importantes, más lo son las respuestas del entrevistado ya que, en última instancia, éstas constituyen la base y el motivo del reportaje. Durante el diálogo el periodista debe hacer preguntas precisas y formularlas de una manera breve; no se trata aquí de exponer sus ideas, sino las del entrevistado; en ocasiones las preguntas del periodista son tan amplias o tan extensas que distraen al lector e impiden la fluidez de la entrevista. La formulación de las preguntas debe fluir de un modo natural, sin forzar, aunque siempre con un propósito; las preguntas muy vagas y generales no suelen aportar nada de interés.

A la hora de redactar la versión final se debe procurar ser fiel al texto y no desvirtuar las ideas del entrevistado, de tal manera que diga lo que nunca quiso decir.

### 4.5. Los géneros periodísticos de opinión

#### A.- LA CRÓNICA



Se caracteriza este trabajo periodístico porque contiene en sí elementos informativos e interpretativos. Comparte con la noticia la base informativa y con el artículo o el editorial, el estilo subjetivo de opinión.

La crónica se escribe habitualmente por un cronista que centra su relato en situaciones, personas o temas de interés local o nacional; o también pueden escribir con regularidad varios periodistas sobre determinados temas: crónica social, deportiva, local.

El cronista informa sobre unos hechos específicos –siempre desde su punto de vista- y también ofrece directa o indirectamente sus opiniones al lector. Así que en la crónica se combina un estilo objetivo, por medio del cual el autor relata lo que ha visto, y una voz subjetiva que interpreta los hechos. Por lo general, el cronista procede primero a una exposición y luego a la explicación; o bien, a medida que expone una situación o presenta un personaje o un dato importante lo comenta. El estilo de este escrito que, por su propia naturaleza requiere un acercamiento periódico entre el lector y el cronista, suele tener un tono más familiar que el de otros trabajos periodísticos.

## B.- EL EDITORIAL

Un periódico responde a una ideología y la transmite a sus lectores por medio del editorial; esto es, un artículo de fondo, sin firmar, en el que se comenta el suceso o el tema más importante del día o del momento con el propósito de ofrecer una orientación al lector. En estos comentarios el editorialista asume una posición, expresa unas opiniones que responden a una determinada línea político-social del periódico.

Por lo general, la lectura de los artículos editoriales de un periódico dice mucho de la filiación del mismo. No obstante, en ocasiones un determinado editorial puede mostrar un cierto grado de independencia, lo cual redundará en beneficio del mismo periódico pues contribuye a proyectar una imagen menos comprometida y, por tanto, más libre.

Un periódico no comprometido con alguna causa o ideología no sólo es inexistente, sino que resultaría imposible de realizar, ya que para entender adecuadamente cualquier hecho social hay que enmarcarlo dentro de un contexto histórico. Por tanto, es lógico que un periódico se identifique con una causa política, religiosa, cultural o social. Ahora bien, en un momento dado este grado de identificación puede presentarse con más o menos fuerza. Un periódico serio, que entiende su responsabilidad pública, cuidará mucho de no confundir su misión de orientar.

El escritor que tiene a su cargo los artículos editoriales, además de identificarse con las posiciones del periódico, habrá de poner sumo cuidado en el estilo que utiliza; la forma es aquí de capital importancia y, en definitiva, todas las palabras son decisivas. Para un editorialista lo importante será lograr un punto medio entre la libertad que requiere su estilo personal y la lealtad que le exige su periódico. No resulta fácil enmarcar unas ideas -no siempre personales- en una escritura directa, objetiva, pero que, por fuerza, habrá de tener un grado mínimo de subjetividad; pues si bien el editorialista escribe en nombre del periódico sobre unos sucesos o temas que afectan directamente su ámbito personal y a su entorno social. Lograr ese balance adecuado es el reto que acepta todo editorialista.

Particular cuidado se pondrá al escribir el artículo editorial en cuanto a las cualidades de estilo: la claridad, la precisión y la concisión siempre necesarias, resultan ahora imprescindibles. Atención especial se habrá de poner en la redacción del primer párrafo, que presentará de forma directa el tema del editorial; los párrafos siguientes se dedicarán a un examen breve pero completo del tema o suceso, en esta parte se puede proceder también a la defensa de los criterios que fundamentan la posición; el párrafo final del editorial adquiere aquí una mayor importancia pues debe ser una síntesis del artículo editorial, para que sea efectiva su función orientadora.

## C.- EL ARTÍCULO PERIODÍSTICO

Bajo esta denominación incluimos todos los escritos de carácter periodísticos, de cierta extensión, que versan sobre distintos temas de actualidad y recogen la perspectiva del autor.

Un periódico tendrá espacio para el artículo de tema cultural, económico, político, social. Todos estos trabajos, por ser de divulgación general, estarán escritos en un estilo sencillo y ameno, aunque no por ello habrán de caer en la trivialidad.

#### a.- TIPOS DE ARTICULOS

a.1.- EL COMENTARIO-COLUMNA: En las páginas centrales de los periódicos suelen aparecer unos artículos conocidos también como columnas, cuyo principal propósito es examinar algún suceso o tema de interés, vinculado directa o indirectamente con el momento presente. Estos artículos, que comparten con el editorial la intención orientadora, se diferencian de aquellos en que aparecen firmados y las ideas que expresan son de la entera responsabilidad del autor. Dentro de la terminología periodística, estos artículos cabe clasificarlos como de opinión, al igual que el editorial; a diferencia de la noticia, que se denomina de información. La columna, en cierta medida, sirve de complemento al editorial; de hecho los periódicos suelen tener columnistas especializados en temas específicos, quienes escriben con regularidad. El autor de esta clase de artículos tendrá siempre presente que se dirige al gran público y, en especial, al del periódico para el que escribe; por tanto, se alejará de los planteamientos rebuscados o demasiado técnicos; lo que sería muy pertinente para una revista especializada, con mucha probabilidad no lo será un periódico. El lenguaje habrá de estar también acorde con el fin que persigue la columna.

a.2.- LA RESEÑA: Los periódicos suelen reservar durante ciertos días unas páginas para mantener informados a sus lectores de la actividad literaria nacional e internacional. Con este propósito se escriben las reseñas; esto es, los artículos en torno a una publicación reciente e importante; estas dos condiciones son fundamentales ya que el objetivo de la reseña es mantener al día al público lector de lo que sucede en el mundo de las publicaciones literarias. La reseña de un libro debe ser breve y tendrá como propósito fundamental divulgar en gran escala el texto reseñado. Por esta razón en una reseña no cabe exposiciones complejas ni oscuras interpretaciones, sino todo lo contrario: la reseña debe fundir con acierto en un espacio breve la síntesis y valoración de la obra. Si es importante una síntesis inteligente de los hechos y temas, pues gracias a ella el lector puede formarse una idea general del texto reseñado, más importante es la valoración literaria del mismo.

## 5. Programar con la prensa

### 5.1. Unidad didáctica y actividades de aula: el periódico

#### a) OBJETIVOS

- Acercar al alumno/a al mundo informativo y de opinión de la prensa escrita acrecentando su interés por la lectura periodística.
- Aproximar al alumnado al mundo empresarial periodístico descubriendo su estructura piramidal.
- Conocer y distinguir los distintos tipos de prensa.
- Iniciarse y comprender el lenguaje periodístico.
- Reconocer las distintas secciones de un periódico así como las distintas partes de la portada periodística.
- Conocer los distintos géneros periodísticos tanto si son informativos, de opinión o persuasivos.

#### b) CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. El nacimiento del periódico.
2. ¿Cómo se organiza una empresa periodística?
3. Tipos de prensa.
  - a. según contenidos.
  - b. según periodicidad.
  - c. según difusión.
  - d. según tratamiento.
  - e. según formato.
  - f. según edición.
4. Características del lenguaje periodístico.
  - i. claridad
  - ii. precisión

- iii. concisión
  - iv. interés
  - v. actualidad
5. Las partes de un periódico.
  6. La portada de un periódico.
    - a. La cabecera o mancheta.
    - b. Los titulares.
    - c. El titular a toda página.
    - d. El sumario.
    - e. La foto.
    - f. El pie de foto.
    - g. Las noticias de la portada.
    - h. La publicidad.
  7. Los géneros periodísticos
    - a. La noticia
      - i. las preguntas de la noticia.
      - ii. las partes de la noticia.
      - iii. las características de la noticia.
    - b. El Reportaje
      - i. las partes del reportaje.
      - ii. Las condiciones del reportaje
      - iii. Tipos de reportajes
    - c. La crónica.
    - d. El Editorial.
    - e. El artículo periodístico
      - i. Tipos de artículos.

#### c) CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Investigar sobre la lectura de prensa escrita en el entorno cercano del alumno/a.
- Analizar periódicos locales y nacionales.
- Percibir las semejanzas y diferencias entre los distintos tipos de prensa.
- Analizar las características lingüísticas propias del lenguaje periodístico.
- Examinar la portada de un periódico reflexionando sobre los elementos que la componen.
- Leer distintos géneros periodísticos y compararlos según secciones y periódicos.
- Aplicar los conocimientos adquiridos elaborando una portada periodística.

#### d) CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Interés y curiosidad por la lectura de prensa escrita.
- Formarse una visión crítica opinando sobre lo que se lee.
- Valorar noticias bien construidas apreciando el lenguaje utilizado.
- Tomar conciencia de la ambigüedad que puede producir la presencia conjunta de texto-imagen.
- Ser críticos con respecto a la opinión que otros ofrecen en la prensa escrita.
- Valorar la importancia de la prensa escrita y considerarla necesaria para estar bien informados en la sociedad actual.

#### e) METODOLOGÍA

Para realizar las actividades de esta unidad es necesario organizar grupos que no superen la cifra de 5 alumnos/as. Sólo así se podrá dedicar una atención más personalizada haciendo que al alumnado le sea más fácil alcanzar los objetivos fijados.

La metodología es eminentemente activa y participativa limitando, de esta forma, la adquisición memorística de conceptos y ampliando los conocimientos técnicos y habilidades específicas.

Las estrategias y técnicas que se utilizarán para el trabajo en grupo serán a través del desarrollo de Proyectos de trabajo y la realización de Talleres de trabajo.

Por consiguiente, todas las actividades propuestas en esta unidad didáctica irán encauzadas por un lado, a la observación e investigación que se proponga en los Proyectos de Trabajo; por otro, al ejercicio, aplicación y puesta en práctica de conceptos a través del Taller de trabajo en el que se ejercitarán los procedimientos expuestos.

## f) ACTIVIDADES

### **PRÁCTICA 1: ANÁLISIS DE MERCADO**

#### Objetivos:

- Investigar sobre la compra y lectura de periódicos en el entorno más cercano.
- Analizar la demanda periodística existente en la localidad.

#### Procedimiento:

Se pide a los alumnos que formen grupos de 5 personas como máximo. A los grupos se les proporciona una entrevista sobre la compra de periódicos, las lecturas más habituales de revistas y la opinión que le merece a la persona entrevistada los periódicos de la localidad. Realizarán un mínimo de 10 entrevistas y un máximo de 15. Sobre estas encuestas los alumnos, en pequeños grupos, elaborarán un estudio analizando las respuestas y los tantos por cientos habidos en las contestaciones. Estos análisis se harán en horas lectivas y en presencia de la profesora. Una vez realizada y analizadas las encuestas se hace una puesta en común con el conjunto de los alumnos.

La entrevista que se les proporcionará a los alumnos es la siguiente (ellos puede añadir tantas preguntas como les parezcan necesarias):

1. ¿Compran algún periódico en tu casa? ¿Cuál o cuáles?
2. ¿Todos los días o de forma esporádica?
3. ¿Quién o quiénes los leen? ¿Qué tiempo les dedican?
4. Tú, ¿los lees o los hojeas?
5. ¿Qué secciones te interesan especialmente?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de los periódicos?
7. ¿Qué no te gusta? ¿Por qué?
8. ¿Conoces los periódicos que se editan en tu provincia? ¿Y en tu comunidad?
9. ¿Qué piensas de ellos? ¿Responden a las necesidades de tu zona?
10. ¿Te gusta algún periódico especialmente?
11. ¿Qué debería tener un periódico para que lo compraras?
12. ¿Te gustan las revistas? ¿Compras alguna? ¿Cuáles?

### **PRÁCTICA 2: ANÁLISIS DE PORTADAS PERIODÍSTICAS**

#### Objetivos:

- Conocer las partes de que consta la portada de un periódico.
- Habituarlos con los vocablos y conceptos propios del lenguaje periodístico.
- Descubrir la importancia de una buena maquetación periodística.

#### Procedimiento:

De manera individualizada se les proporciona a los alumnos una fotocopia de las portadas de periódicos bien locales bien nacionales. En otra hoja o bien escrito en la pizarra se da el listado de los vocablos de denominan las partes de la portada de los periódicos. El alumno deberá relacionar los vocablos con la parte de la portada a la que se refiere razonando en todo momento su contestación y comparando su respuesta con la de otros compañeros y sus portadas.

### **PRÁCTICA 3: CREACIÓN DE UNA ENTREVISTA PERIODÍSTICA**

#### Objetivos:

- Profundizar en el género periodístico reportaje-entrevista.
- Interesarse por temas, asuntos o personas relacionadas con el entorno más cercano.
- Habituarlos y ejercitar el lenguaje periodístico.

Procedimiento:

En grupos pequeños, no más de 5 alumnos/as, se preparará un reportaje-entrevista que irá dirigido a alguna persona conocida por todos los compañeros, por ejemplo entrevista a profesores, cantineros, conserjes, etc. La entrevista se preparará en las horas lectivas y para ello los alumnos/as se servirán de numerosas entrevistas entresacadas de diversas revistas y periódicos que traerán a clase. Se asegurará que las preguntas de la entrevista vayan dirigidas a la personalidad del entrevistado, a su trabajo, vida y opiniones personales. Una vez concluidas las entrevistas se realizará una puesta en común con el fin de que todos los alumnos conozcan más y mejor a los personajes entrevistados.

#### **PRÁCTICA 4: CREACIÓN Y MAQUETACIÓN DE UNA PORTADA PERIODÍSTICA**

Objetivos:

- Introducirse en el mundo periodístico desde una actitud crítica y con conocimientos adecuados.
- Manipular la iconicidad, la expresividad, la información y el lenguaje periodístico de forma adecuada.
- Motivar la lectura de textos periodísticos desde la visión del creador.
- Desarrollar la destreza de la precisión, imaginación y buen gusto en la maqueta periodística.
- Tener confianza en la capacidad personal e imaginativa.

Procedimiento:

Se proporcionará a los alumnos cartulinas de diversos colores, periódicos locales y nacionales, revistas diversas, anuncios publicitarios y todo cuanto necesiten para la elaboración de la portada periodística. Los alumnos, en pequeños grupos, no más de 5 personas, utilizarán todos los recursos habidos a su alcance para crear la portada de un periódico. Se les hará ver la importancia de inventar ellos mismos las noticias con informaciones cercanas a su entorno escolar. Se les enseñará las técnicas lingüísticas necesarias para la creación e invención de los titulares a toda página, de las frases a pie de foto, de los sumarios, etc. Al finalizar la maqueta se hará una exposición periodística de cuantas portadas hayan sido creadas y formará parte de la programación de la asignatura como actividad complementaria y extraescolar.

#### g) ESPACIOS

Todas las actividades se realizarán en el aula habitual del alumnado.

La exposición de las portadas periodísticas se hará en un aula reservada a tal fin.

Todas las actividades se harán en grupos, máximo de 5 alumnos/as, excepto la actividad 2 que se hará individualmente.

#### h) TEMPORALIZACIÓN

Las prácticas 4 y 5 se realizarán individualmente.

Práctica 1: 4 sesiones

Práctica 2: 2 sesiones

Práctica 3: 4 sesiones

Práctica 4: 6 sesiones

Práctica 5: 6 sesiones

#### i) RECURSOS DIDÁCTICOS

Periódicos locales y nacionales y revistas variadas.

Tijeras, pegamento, cartulinas, rotuladores, folios A3 y A4.

La evaluación se realizará tal y como se especifica en el programa de la asignatura. Se harán los cálculos de porcentajes necesarios sobre las prácticas realizadas y a los que se añadirá la limpieza, orden, interés, esfuerzo, responsabilidad, participación, etc.

#### j) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Se interesa por la lectura de textos periodísticos.
- Conoce someramente el mundo empresarial periodístico.
- Distingue los distintos tipos de prensa.

- Comprende y manipula adecuadamente el lenguaje periodístico.
- Conoce los distintos géneros periodísticos y las características de cada uno de ellos.
- Reconoce las distintas secciones de un periódico.
- Manipula acertadamente las partes de la portada de un periódico maquetándola correctamente.

## 5.2. Unidad didáctica y actividades de aula: la publicidad

### 1) OBJETIVOS

- Conocer las estrategias básicas de la publicidad como fenómeno de comunicación de masas.
- Adquirir un punto de vista crítico a la hora de recibir mensajes publicitarios.
- Conocer la profunda relación que existe entre la información que ofrece la publicidad y los valores sociales que existen en la sociedad.
- Aportar elementos para enriquecer el debate entre objetividad y subjetividad.
- Entender que la publicidad es diferente al contenido editorial.
- Saber que la intención de la publicidad es vender productos, ideas y servicios.
- Saber que los anuncios publicitarios distorsionan la verdad mediante técnicas persuasivas.
- Conocer la influencia de la publicidad en el desarrollo cultural de la sociedad.
- Promover un consumo reflexivo y crítico.
- Conocer los criterios para la medición del mercado y su repercusión.
- Entender que los publicistas utilizan técnicas de persuasión diferentes para vender sus productos, ideas o servicios.
- Conocer los rudimentos de cómo se elabora un mensaje publicitario.
- Crear su propia publicidad usando la expresión oral y/o escrita.

### 2) CONTENIDOS CONCEPTUALES

#### *BLOQUE PRIMERO: LA COMUNICACIÓN PUBLICITARIA: PUBLICIDAD INFORMATIVA*

- A) La comunicación como producto.
- B) El proceso comunicativo productivo de información.
  - b.1. La comunicación publicitaria como proceso comunicativo productivo de información.
- C) El contenido de la información publicitaria.
- D) Los tipos de información publicitaria.
  - d.1. Información de valor práctico.
  - d.2. Información de apoyo.
  - d.3. Información que estimula.
  - d.4. Información que interesa.
- E) La exposición de la información publicitaria
- F) La estructura del manifiesto y sus contenidos publicitarios.
  - f.1. M1: El mensaje de pertenencia al género.
  - f.2. M2: El mensaje de referencia al emisor.
  - f.3. M3: El mensaje escritural o lingüístico.
  - f.4. M4: El mensaje del componente fotográfico.
- G) Los contenidos retóricos en la ejecución del texto publicitario.
  - g.1. La palabra como nombre propio: La marca.
  - g.2. El lenguaje tautológico.
  - g.3. La composición de palabras.
  - g.4. Las voces extranjeras.
- H) La presentación de los contenidos lingüísticos en el componente escrito.
  - h.1. Plano de la expresión < Plano del contenido.
  - h.2. Plano de la expresión > Plano del contenido.
- I) Análisis del sistema visual: La imagen y su componente fotográfico.
  - i.1. Funciones de la imagen en el contexto global del manifiesto.
  - i.2. El lenguaje de las imágenes.
  - i.3. Los factores extrañadores y la función poética de la imagen.
  - i.4. Los factores implicativos y la función implicativa de la imagen.
  - i.5. El lenguaje de las imágenes: un lenguaje diferente.

## BLOQUE SEGUNDO: LA COMUNICACIÓN PUBLICITARIA: PUBLICIDAD PERSUASIVA

- A) El proceso comunicativo de intención persuasiva.
- B) La comunicación publicitaria como proceso comunicativo de intención persuasiva.
- C) El proceso persuasivo de emisión publicitaria.
  - c.1. La intención comunicativa del emisor publicitario.
    - i. Los actos de habla publicitarios.
    - ii. El macroacto de habla publicitario y sus acciones ilocutivas parciales.
    - iii. Decir, querer decir y decir sin querer.
  - c.2. El proceso de emisión y la figura del emisor.
    - i. Tres conceptos claves: enunciado, enunciación y discurso.
    - ii. El sujeto hablante.
    - iii. La enunciación publicitaria: El emisor semántico o Locutor.
    - iv. El enunciado publicitario: El emisor sintáctico o Enunciador.
- D) El proceso persuasivo de recepción publicitaria.
  - d.1. La figura del receptor y los procesos receptivo-publicitarios.
    - i. El receptor-destinatario. El proceso de percepción.
    - ii. El receptor-alocutario. El proceso de interpretación.
    - iii. El receptor-consumidor. El proceso de acción.

### 3) CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Analizar y reconocer las estrategias básicas que utiliza la publicidad como medio de comunicación de masas.
- Reconocer en un anuncio publicitario la relación existente entre objetividad y subjetividad publicitaria diferenciando la información de la persuasión.
- Investigar los valores sociales que fomenta la publicidad.
- Capacitar al alumnado como consumidor crítico.
- Analizar anuncios publicitarios entresacados de distintos soportes.
- Interpretar códigos publicitarios tanto verbales como no verbales.
- Analizar las razones y argumentos de las campañas publicitarias.
- Trabajar de forma creativa la producción de anuncios publicitarios utilizando para ello técnicas persuasivas.
- Elaborar campañas publicitarias planificando sus fases, describiendo el producto, diseñando estrategias y persuadiendo a consumidores potenciales.

### 4) CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Fomentar una visión crítica de la cultura de masas.
- Valorar las claves de nuestro modelo cultural y sus repercusiones sociales.
- Ser conscientes de la repercusión social y económica de la publicidad.
- Desde el conocimiento de la realidad de la publicidad, ser críticos con las imposiciones a los consumidores.
- Fomentar una actitud crítica y esclarecedora de los mensajes publicitarios, una vez conocidos sus mecanismos más generales.
- Valorar las técnicas persuasivas en su justa medida.
- Valorar la importancia que tiene la publicidad como soporte económico de los medios.
- Valorar la importancia de la figura del consumidor en el proceso persuasivo de la publicidad.
- Reflexionar sobre la influencia de la publicidad en los propios hábitos de consumo.
- Reflexionar sobre los valores sociales que difunde la publicidad.

### 5) METODOLOGÍA

La metodología es eminentemente activa y participativa limitando, de esta forma, la adquisición memorística de conceptos y ampliando los conocimientos técnicos o las habilidades específicas.

Las estrategias y técnicas que se utilizarán para el trabajo en grupo serán a través del desarrollo de Proyectos de trabajo y la realización de Talleres de trabajo.

Por consiguiente, todas las actividades propuestas en esta unidad didáctica irán encauzadas por un lado, a la observación e investigación que se proponga en los Proyectos de Trabajo; por otro, al ejercicio, aplicación y puesta en práctica de conceptos a través del Taller de trabajo en el que se ejercitarán los procedimientos expuestos.

## 6) ACTIVIDADES

### PRÁCTICA 1: ANÁLISIS DE UN ANUNCIO PUBLICITARIO

#### Objetivos:

- Conocer las estrategias básicas de la publicidad como fenómeno de comunicación de masas.
- Ser críticos a la hora de recibir mensajes publicitarios.
- Conocer la relación existente entre información y persuasión.
- Saber que la intención de la publicidad es vender productos, ideas y servicios.
- Conocer los rudimentos de cómo se elabora un anuncio publicitario.

#### Procedimiento:

Se pide a los alumnos que traigan un anuncio publicitario seleccionado de un medio impreso para trabajar en clase. En pequeños grupos, 3 ó 4 miembros como máximo, se expondrán unos a otros las razones por las cuales eligieron ese anuncio y no otro; por ejemplo, por la imagen, por el color, por el/la modelo, por el personaje famoso que aparece, por lo interesante, divertido y original de su mensaje, etc. Seguidamente, y una vez que se hayan hecho las exposiciones en los pequeños grupos, la profesora hará en la pizarra un cuadro con los siguientes encabezamientos:

ANUNCIO	PRODUCTO	MEDIO	TÉCNICA	MENSAJE	COMPRA
---------	----------	-------	---------	---------	--------

Una vez que se comente y explique cada uno de estos vocablos publicitarios, un miembro de cada equipo (previamente se le habrá elegido como portavoz de su grupo) saldrá a la pizarra y comentará el anuncio que su equipo ha elegido como el mejor e irá rellenando el cuadro en cada una de sus casillas. Finalizada la puesta en común se pasará al análisis más detallado de cada anuncio dentro del grupo. Para ello, se les proporcionarán las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Cuántos de vosotros habáis visto este anuncio?
- 2) Basándote en el anuncio, ¿cómo describirías ese producto?
- 3) Apuntad las cualidades buenas y malas que pensáis que tiene el producto anunciado fijándoos en características tales como calidad, precio y necesidad.
- 4) ¿Cómo trata el anuncio de vender el producto?
- 5) ¿Qué reclamos persuasivos usan? Por ejemplo, el humor, el testimonio de algún personaje famoso, etc.
- 6) ¿Compraríais este producto basándoos en el anuncio?

Finalmente, y una vez contestadas todas las preguntas por escrito, se hace una puesta en común sobre todos los anuncios publicitarios.

### PRÁCTICA 2: COMPARACIÓN DE ANUNCIOS EN DISTINTOS SOPORTES MEDIÁTICOS

#### Objetivos:

- Entender que la publicidad es diferente según el soporte técnico utilizado.
- Entender que los publicistas utilizan técnicas de persuasión diferentes para vender sus productos, ideas o servicios y según el distinto medio de comunicación en que se publicita.
- Saber que los anuncios distorsionan la realidad mediante técnicas persuasivas.
- Promover un consumo reflexivo y crítico.
- Conocer la influencia de la publicidad en el desarrollo cultural de la sociedad.

#### Procedimiento:

Se seleccionarán al menos 5 anuncios publicitarios editados en diferentes medios de comunicación (prensa, radio, TV...) Se mostrará e clase los anuncios seleccionados cuantas veces sea necesario. Se hará a los alumnos un comentario sobre los mismos, haciendo hincapié en las características de los medios utilizados y en



las técnicas persuasivas propias de los códigos utilizados (la imagen, el sonido o la letra impresa). Seguidamente, los alumnos divididos por grupos de 4 ó 5 personas, realizarán un análisis lo más exhaustivo posible de la publicidad llevada a cabo en cada medio de comunicación. Finalmente, y tras el estudio de los medios y sus anuncios publicitarios se realizará una puesta en común. Cada grupo comunicará al resto de compañeros los resultados obtenidos de su análisis y las conclusiones a las que hayan llegado.

Básicamente las cuestiones que los grupos deben hacerse sobre el anuncio publicitario elegido y el medio de comunicación utilizado para su edición serán las siguientes:

a) ANÁLISIS DE UN ANUNCIO DE PRENSA

1. Medio de difusión.
  - 1.1. Publicación en la que aparece y fecha.
  - 1.2. Lugar que ocupa en dicha publicación.  
(Página, sección, apartado)
  - 1.3. Lugar que ocupa en la página.  
(Página completa par o impar, parte inferior media, etc....).
2. Recursos y técnicas utilizadas.
  - 2.1. Recursos icónicos:
    - 2.1.1. clases de imágenes: fotografía, dibujo, montaje...
    - 2.1.2. descripción de la imagen.
    - 2.1.3. plano y encuadre.
    - 2.1.4. composición: disposición de los elementos en el anuncio.
    - 2.1.5. uso del color, iluminación, etc.
  - 2.2. Recursos gráficos:
    - 2.2.1. tipos de letras: tamaño, características, color...
    - 2.2.2. situación en el anuncio: relación texto-imagen.
    - 2.2.3. elementos tipográficos: líneas, barras, figuras geométricas...
  - 2.3. Recursos verbales:
    - 2.3.1. mensajes que aparecen.
    - 2.3.2. función de los mensajes: informativa, apelativa, emotiva...
    - 2.3.3. retórica y lingüística: metáfora, personificación, epítetos, etc.

b) ANÁLISIS DE UNA CUÑA RADIOFÓNICA

1. Medio de difusión.
  - 1.1. Emisora.
  - 1.2. Día y hora de emisión.
  - 1.3. Programa de emisión.
2. Recursos y técnicas utilizadas.
  - 2.1. Recursos sonoros:
    - 2.1.1. entonación.
    - 2.1.2. tipos de voces.
    - 2.1.3. número de voces.
    - 2.1.4. música: funciones de la música en el anuncio.
    - 2.1.5. efectos sonoros.
    - 2.1.6. protagonistas de las voces: personajes.
    - 2.1.7. mensaje directo/indirecto. Se dirige al receptor o cuenta una historia
  - 2.2. Recursos retóricos:
    - 2.2.1. personificación, metáfora, etc.
    - 2.2.2. repetición del mensaje o de la marca.
    - 2.2.3. estrategias: humor, sorpresa, romanticismo...

c) ANÁLISIS DE UN ANUNCIO PUBLICITARIO EN TELEVISIÓN

1. Medio de difusión.
  - 1.1. Canal.
  - 1.2. Día y hora de emisión.
  - 1.3. Antes, en medio o al término de un programa.
  - 1.4. Programa de emisión.
2. Recursos y técnicas utilizadas.

- 2.1. Recursos visuales
  - 2.1.1. Imágenes que aparecen.
  - 2.1.2. Protagonistas que aparecen.
  - 2.1.3. Nivel sociocultural, sexo, edad de los protagonistas.
  - 2.1.4. Rasgos físicos destacables en los protagonistas.
  - 2.1.5. Lugar en el que se desarrolla la acción: espacio físico, paisaje...
  - 2.1.6. juegos de color, luces, sombras, iluminación intermitente...
  - 2.1.7. planos, encuadres de las imágenes...
- 2.2. Recursos lingüísticos
  - 2.2.1. Importancia de las palabras.
  - 2.2.2. mensajes puestos en boca de los personajes.
  - 2.2.3. los personajes hablan entre ellos o se dirigen al espectador.
  - 2.2.4. entonación, voces...
  - 2.2.5. lenguaje que utilizan: culto, coloquial, alguna jerga...
- 2.3. Recursos sonoros
  - 2.3.1. Si aparece la música como recurso.
  - 2.3.2. función de la música en el conjunto del anuncio.
  - 2.3.3. tipo de mensaje.
  - 2.3.4. el mensaje se transmite con una canción.
  - 2.3.5. Es una melodía conocida o nueva y desconocida.

### **PRÁCTICA 3: CREACIÓN DE UN ANUNCIO PUBLICITARIO**

#### Objetivos:

- ❑ Saber que la intención de la publicidad es vender productos, servicios o ideas.
- ❑ Crear su propia publicidad utilizando la expresión escrita.
- ❑ Usar las técnicas persuasivas básicas de la publicidad.
- ❑ Aplicar los recursos retóricos y lingüísticos aprendidos en la elaboración del mensaje publicitario.
- ❑ Manejar diversos códigos (verbal, icónico...) en la composición y maquetación del anuncio publicitario.

#### Procedimiento

Los alumnos tendrán ahora la oportunidad de hacer sus propias anuncios, basándose en lo que ya han aprendido sobre publicidad. Se trabajará en grupos de 4 ó 5 personas. La organización del trabajo y los pasos a seguir serán claves para conseguir crear un buen anuncio publicitario. Las fases que deberán seguir los alumnos en la creación de sus anuncios publicitarios serán las siguientes:

- Inventar un producto para anunciar.
- Hacer una lista de las características del producto.
- Decidir qué recursos persuasivos van a usar.
- Crear el anuncio.
- Presentarlo a la clase.

### **PRÁCTICA 4: CREACIÓN DE UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA**

#### Objetivos:

- ❑ Conocer las estrategias básicas de la publicidad como medio de comunicación de masas.
- ❑ Conocer los criterios para la medición del mercado y su repercusión.
- ❑ Crear su propia publicidad usando la expresión escrita.
- ❑ Usar las técnicas persuasivas básicas.
- ❑ Planificar y temporalizar el trabajo en equipo.
- ❑ Aplicar recursos retóricos, lingüísticos y técnicas persuasivas en todas sus vertientes.

#### Procedimiento

Dividir la clase en dos grandes equipos de trabajo de no más de 12 ó 15 alumnos. Cada grupo de trabajo funcionará como una agencia de publicidad. Los alumnos deberán presentar al resto de alumnado del centro educativo dos campañas publicitarias sobre productos totalmente ficticios. Durante el plazo de cuatro semanas ambos equipos de trabajo (agencias publicitarias) deberán publicar sus anuncios sobre papel A3, A4, cartulinas o cartón por todo el Instituto. Terminado el plazo de la campaña publicitaria se creará un punto de

venta donde se colocarán dos urnas en las cuales el alumnado del centro votará por la campaña que le haya gustado más, que le haya parecido más atractiva e impactante. Finalmente se hará el recuento de los votos considerándolos como ficticias ventas conseguidas.

La campaña publicitaria, que tendrá una duración temporal considerable, deberá estar bien programada por los equipos de trabajo siendo necesario para ellos que los alumnos sean conscientes de las fases que deberán seguir para publicitar de la manera más correcta y coherente posible sus ficticios productos. Las fases a tener en cuenta serán las siguientes:

1. Seleccionar, crear, inventar el producto. Se tendrá muy en cuenta que el producto sea original y que permita trabajar de una manera creativa.
2. Informar de las características del producto: se detallarán las características del producto, se describirán sus cualidades y sus posibles defectos, su utilidad y todas las razones por las que el consumidor potencial deberá comprar el producto.
3. Se elegirá un nombre (marca) para el producto y se justificará su elección.
4. Se propondrán diversos símbolos (logotipo) que sirvan para representar al producto.
5. Una vez estudiado el producto se seleccionarán aquellas características o ideas que servirán de base a la campaña. Se expondrá de manera razonada la elección con sus ventajas e inconvenientes. Se seleccionarán también las ideas con las que quieran que el público relacione el producto.
6. Historia de la campaña: toda la campaña deberá ser uniforme y centrada en las mismas ideas. Se buscará un eslogan apropiado para el producto, se dará soporte a las ideas cuestionándose cómo se contarán las características del producto.
7. Se buscarán los formatos en los que se realizará la campaña: anuncio prensa, formato A4, A3, a través de dibujos, fotografías, mensaje, collages, anuncios en cartulina, cartón...
8. Difusión: se estudiarán los lugares del centro en los que se colocarán los carteles publicitarios (aulas, pasillos, patio, cantina...)
9. Evaluación: se dedicará alguna sesión a la colocación del punto de venta, a la entrega de votos y al recuento de los mismos. Se evaluarán los resultados obtenidos en ambas campañas.

## 7) ESPACIOS

Todas las actividades se realizarán en el aula habitual del alumnado.

Para la práctica 4 (realización de una campaña publicitaria) se usarán todos los espacios comunes del centro. Previo permiso del equipo directivo del centro.

### h) TEMPORALIZACIÓN

Práctica 1: 4 sesiones

Práctica 2: 4 sesiones

Práctica 3: 4 sesiones

Práctica 4: 8 sesiones

## 8) RECURSOS DIDÁCTICOS

Periódicos, revistas variadas, numerosos anuncios publicitarios impresos, magnetófonos, televisión, cintas de vídeo, cintas de audio.

Tijeras, cartulinas, fotos, pegamento, rotuladores, ceras, lápices de colores, papel A3 y A4, etc.

## 9) INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se realizará tal y como se especifica en el programa de la asignatura.

Se harán los cálculos de porcentajes necesarios sobre las prácticas realizadas y a los que se añadirá la limpieza, orden, interés, esfuerzo, responsabilidad, participación, etc.

## 10) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Entiende y reconoce la intención persuasiva que persigue la publicidad.

- Reconoce las técnicas de persuasión utilizadas en publicidad.
- Crea su propia publicidad utilizando expresión escrita y oral.
- Reconoce y distingue los mensajes informativos de los persuasivos.
- Conoce la influencia que la publicidad provoca en el desarrollo cultural de la sociedad.
- Es un consumidor reflexivo y crítico.
- Adquiere un punto de vista crítico al recibir mensajes publicitarios.
- Conoce los rudimentos de cómo se elabora un anuncio publicitario.
- Planifica y organiza su trabajo aportando ideas al grupo de trabajo.
- Valora y respeta el trabajo, las aportaciones y opiniones de otros compañeros/as.

## 6. El Programa informático “Revista”

Para finalizar con este tema sobre la revista escolar digital es necesario que presentemos someramente el programa informático *Revista* que se adjunta al mismo.

La finalidad de este programa informático es facilitar a los docentes la creación de la revista escolar digital sin necesidad de tener conocimientos amplios de creación de páginas web o de subida de archivos a Internet.

Con el programa *Revista*, el docente podrá crear su revista escolar digital de manera muy sencilla, práctica y accesible a todos los alumnos. Podrá generar diversos formatos digitales de revistas, enlazar secciones, crear hipervínculos a textos, imágenes o enlaces a páginas web de interés, entre otras posibilidades. Del mismo modo, el docente podrá trabajar los diversos géneros periodísticos y conseguir que sus alumnos trabajen en la revista escolar desde las nuevas tecnologías.

Dentro del programa *Revista* el docente encontrará una sencilla ayuda con la que podrá dirigir su trabajo. Del mismo modo, se le proporciona numerosas plantillas de revistas escolares digitales ya generadas con el fin de facilitar su trabajo y servir de ayuda a la creación de su propia revista escolar a partir de las indicaciones y propuestas que le ofrece el programa.

**El programa *Revista* está disponible para descargar y ejecutar en el CD adjunto a este manual. En dicho CD se encuentran además los siguientes materiales de apoyo para esta unidad:**

- 1.-1. Cuadernillo de Planificación Didáctica.
- 2.-1. Ficha técnica para el análisis de géneros periodísticos.
- 3.-1. Ficha técnica para el análisis de la prensa virtual.
- 4.-1. Sitios web de prensa virtual.
- 5.-1. Sitios web de revistas escolares digitales.

## 7. Bibliografía

### Bibliografía comentada

- ❖ Chomsky N. y Dieterich H. *La aldea global*. Txalaparta S.L. Navarra, 1999

*Heinz Dieterich (alemán) es profesor de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. En esta obra analiza el impacto globalizador en la educación, los mercados y la democracia, así como el papel del espacio cibernético de nuestra época. Chomsky, examina la doctrina que orienta la política exterior norteamericana en lo que mal llamamos “nuevo orden mundial”, desmonta el mito del libre mercado y explora algunas facetas de la crisis global, especialmente en lo referente a las desigualdades que provoca.*

- ❖ Ferrés J. *Televisión y Educación*. Paidós, Barcelona. 1996

Joán Ferrés es profesor de Comunicación Audiovisual en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En gran parte de su extensa obra, el autor desvela las grandes contradicciones del sistema educativo, el cual no prepara para realizar de una manera más crítica y reflexiva para los medios de comunicación. Está estructurado en tres grandes bloques: claves para comprender el medio, claves para educar en el medio, y propuestas metodológicas para el análisis de programas. Especialmente interesante para educadores de las modalidades formal y no formal.

- ❖ Ferrés J. *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona. 2000

En la línea de la tesis de obras anteriores, este autor denuncia el abismo entre los medios de comunicación y la escuela: la cultura oficial y la cultura popular. Las actuales generaciones han nacido en la cultura del espectáculo, es decir en la potenciación de la sensorialidad, la concreción, el dinamismo y la emotividad, mientras que el mundo educativo carece de poder de fascinación con su racionalidad, abstracción y reflexión. Los profesionales de la educación están convocados en esta obra a conocer los mecanismos de los medios y a incorporarlos en sus prácticas docentes.

- ❖ Ferrés J. *La Publicidad: Modelo para la Enseñanza*. Akal S.A., 1994.

En este volumen el autor aproxima el discurso publicitario y el didáctico. Para él ambos tienen en común la voluntad informativa y motivadora a un tiempo, sin embargo la diferencia radica en la diversa capacidad de sintonía, de impacto y de seducción. Nos muestra que los intentos de la escuela de incorporar los medios audiovisuales, todavía no han incorporado los recursos que utiliza la publicidad y que el resultado son los ineficaces videogramas verbalistas. Nuevamente Ferrés enfrenta dos mundos distantes todavía: la escuela racional y los medios de comunicación que estimulan las emociones.

- ❖ Aparici R., *La Revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid Ediciones de la Torre, 1996.

Este libro se enmarca dentro del Proyecto Didáctico Quirón, concretamente en la serie “Medios de Comunicación y Enseñanza”. Está destinada a profesores de Primaria y Secundaria, así como a estudiantes de Ciencias de la Información. En esta obra se recogen las aportaciones más significativas en el campo de la comunicación audiovisual. Artículos procedentes de América, Australia, África y Europa con autores como Len Masterman, Agustín García Matilla, John Pungente, Guillermo Orozco, Cary Bazalgette, Kathleen Tyner y el propio Roberto Aparici, proponen metodologías para enseñar y analizar los medios.

- ❖ Masterman L. *La enseñanza de los Medios de Comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre. 1993.

Enmarcado dentro de la serie “Medios de Comunicación y Enseñanza” del Proyecto Didáctico Quirón, esta obra desarrolla una metodología para aprender y enseñar los medios de comunicación. El autor, profesor adjunto de Educación Audiovisual en la Universidad de Nottingham, es ya una referencia obligada para los especialistas de los medios. Es interesante el análisis de factores determinantes de los medios, los capítulos sobre retórica e ideología así como el método de análisis crítico que plantea. La obra se cierra con una propuesta de futuro sobre la introducción de la enseñanza audiovisual en el currículo escolar.

- ❖ Aparici, R. Y García-Matilla A. *Lectura de Imágenes*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.

Esta obra, enmarcada dentro del Proyecto didáctico Quirón, trata sobre la importancia de la alfabetización en el lenguaje audiovisual. Muestra numerosos ejemplos ilustrados sobre la lectura de la imagen y las posibilidades que ofrece como objeto de estudio dentro del aula. Alonso, M y Matilla L. *Imágenes en Acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Akal S.A. Madrid, 1990. Esta obra representa una eficaz herramienta para los profesionales de la educación que se propongan aplicar la enseñanza de los medios audiovisuales en el aula. Los autores aportan elementos relacionados con la comunicación a través de imagen fija, imagen móvil, el sonido y la interacción de los medios expresivos. Son de especial importancia las dinámicas propuestas para aplicar en el aula.

- ❖ Ortega J. A. *Comunicación Visual y Tecnología Educativa. Perspectiva curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 1997.

Jose Antonio Ortega Carrillo es profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Con este libro realiza una valiosa contribución al desarrollo de la Tecnología de la Educación en los campos de la formación para la lectura crítica de los medios de comunicación y de

la optimización de las formas de comunicación didáctica multimedia. Destacan los aspectos que tienen que ver con la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación y la creación de materiales multimedia.

- ❖ Wolf M. *Los Efectos Sociales de los Media*. Paidós, Barcelona, 1994.

Mauro Wolf es profesor de Técnicas del Lenguaje Radiotelevisivo en el DAMS de Bolonia y ha pasado buena parte de su vida evaluando el panorama teórico general de los medios de comunicación. En esta obra, el autor justifica la importancia del tema y presenta ideas como las socializaciones colaterales, el proceso de planetarización, la construcción social de la realidad, y otras. Se aporta gran cantidad de ejemplos, aunque algunos son lejanos para el lector español.

- ❖ Sartori G. *Homo Videns, la sociedad teledirigida*. Taurus, Madrid, 1998.

Giovanni Sartori es profesor en la Universidad de Florencia y en Columbia University (Nueva York) En esta obra, Sartori analiza la actual revolución multimedia de una forma un tanto catastrofista. Según el autor, el homo sapiens se está transformando en homo videns para el cual, la palabra ha sido sustituida por la imagen. El libro está escrito en un tono de divulgación y aborda aspectos como las utilidades ideológicas de los medios así como los efectos de la televisión en los más pequeños.

### Referencias bibliográficas

- ❖ Alcalde, C. (1984), *Cómo leer un periódico*. Barcelona, Editorial ATE.
- ❖ Alonso Domínguez, V. y otros (1987), *Bases de Datos y Enseñanza I. Recursos para la Educación*. MEC, Madrid, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid.
- ❖ Alonso, M. y Matilla, L. (1990), *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal.
- ❖ Arias Fernández-Pérez, F. y otros (1987), *Bases de Datos y Enseñanza II. Recursos para la Formación*. MEC, Madrid, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ❖ Arias Fernández-Pérez, F. y otros (1987) *Bases de Datos y Enseñanza III. Recursos para la Formación*. MEC, Madrid, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ❖ *Cuadernos*, n.º 1., MEC, Programa Prensa-Escuela, Madrid, 1992.
- ❖ García Novell, F. (1987), *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*. Madrid, Grupo Cultural Zero.
- ❖ Gonnet, J. (1984), *El periódico en la escuela: Creación y utilización*. Madrid, Narcea,
- ❖ González i Mongue, F. (1989), *El dial de mi pupitre. Las ondas: herramienta educativa*. Barcelona, Gustavo Gili.
- ❖ González Monclús, A. y otros (1989), *El vídeo en el aula*. MEC, Madrid, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- ❖ Guillamet, J. (1988), *Conocer la prensa: Introducción a su uso en la escuela*. Colección Medios de Comunicación de Enseñanza. Barcelona, Gustavo Gili.
- ❖ Madrigal Muga, J. (1988), *Bases de Datos y Enseñanza*. Colección Curso de Introducción a las NNTT en la Educación, MEC, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ❖ Martínez, L. y otros (1990), *Materiales de apoyo 1*. MEC, Programa Prensa-Escuela.
- ❖ Martínez, L. Y (1990), *Materiales de apoyo 2*. MEC, Programa Prensa-Escuela.
- ❖ MEC. (1987), *Programa de Nuevas Tecnologías. Integración curricular del vídeo en la enseñanza*, Madrid.
- ❖ Reboul, E. (1980), *Aprender a usar las fuentes de Información. Técnicas para la escuela*. Madrid, Narcea.
- ❖ Roda, F. J., y Beltrán, R. (1988), *Información y Comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.

## UNIDAD IV.3: Revista escolar digital: interactividad tecnológica y social

### CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) La implantación de la revista escolar digital en el centro educativo, ¿favorece el desarrollo de los objetivos de la E.S.O.?
  - a. Sí, pero sólo los de Lengua castellana y Literatura.
  - b. Sí.
  - c. Sí, pero sólo en algunos cursos.
  - d. No.
  
- 2) El tratamiento de la revista escolar digital en el aula, ¿favorece la inclusión de temas interdisciplinarios y transversales?
  - a. No.
  - b. Sí, pero sólo transversales.
  - c. Sí, pero sólo interdisciplinarios.
  - d. Sí.
  
- 3) La prensa escolar favorece:
  - a. El desarrollo intelectual de los alumnos.
  - b. El desarrollo humano de los alumnos.
  - c. El desarrollo social de los alumnos.
  - d. Todo lo expresado en a, b y c.
  
- 4) La prensa escolar, ¿favorece sólo el proceso de aprendizaje?:
  - a. No, también el proceso de enseñanza.
  - b. Sí, solamente el proceso de aprendizaje.
  - c. No, sólo favorece el proceso de enseñanza.
  - d. No favorece ni el proceso de enseñanza ni el proceso de aprendizaje.
  
- 5) La implantación de la revista escolar digital, ¿debe ser considerada por todo el claustro de profesores?
  - a. No, sólo el profesor que quiera.
  - b. Sí, puesto que es una actividad de centro.
  - c. No, sólo lo considera la CCP.
  - d. Debe considerarlo el profesor de Lengua castellana y Literatura.
  
- 6) El periódico realizado por el conjunto de la comunidad escolar se denomina:
  - a. Periódico mural.
  - b. Periódico de aula.
  - c. Periódico de centro.
  - d. Periódico escolar.
  
- 7) Las fases en la elaboración de la revista escolar digital son:
  - a. Búsqueda de información, redacción, composición, digitalización, impresión y distribución.
  - b. Búsqueda de información, composición, digitalización, impresión y distribución.
  - c. Búsqueda de información, redacción, impresión y distribución.
  - d. Redacción, composición, digitalización, impresión y distribución.

- 8) Las características del lenguaje periodístico son:
- Claridad, precisión, concisión, interés y actualidad.
  - Precisión, concisión, interés y actualidad.
  - Precisión, interés y actualidad.
  - Claridad, concisión, interés y actualidad.
- 9) Los géneros periodísticos son:
- De información.
  - De opinión.
  - No existen los géneros periodísticos.
  - De información y opinión.
- 10) El programa “Revista” es:
- Una revista sobre periódicos digitales.
  - Una revista para niños de Educación Primaria.
  - Un programa informático que favorece la creación de revistas escolares digitales.
  - Un programa que favorece la creación de revistas escolares.



## UNIDAD IV.3: Revista escolar digital: interactividad tecnológica y social

### PRÁCTICAS FORMATIVAS

- 1 Tomando en consideración al Programación didáctica de los “Medios de comunicación con tecnologías multimedia” que ofrece el tema, reflexionar sobre la práctica docente en este ámbito de conocimiento y analizar la posibilidad de contemplar esta programación o alguno de sus contenidos en la planificación de la clase.
  
- 2 Atendiendo a las estrategias de implantación de la revista escolar digital en el centro educativo, los tipos de prensa escolar y la organización del trabajo periodístico realizar una valoración crítica sobre el propio centro escolar valorando los aspectos positivos de su implantación, las estrategias que serían necesarias y el tipo de prensa escolar que se escogería para iniciarse en este ámbito de la educación.
  
- 3 Realizar un análisis de los géneros periodísticos y completar la ficha técnica que se propone en el anexo del tema.
  
- 4 Realizar un análisis de la prensa virtual y completar la ficha técnica que se propone en el anexo del tema.
  
- 5 Diseñar y organizar el trabajo periodístico que se realizaría en el centro escolar teniendo en cuenta las fases en la producción de la revista escolar digital. Para ello deberá utilizarse el “Cuadernillo de la Planificación Didáctica” anexo al tema.
  
- 6 Una vez completado el “Cuadernillo de planificación didáctica” aplicarlo a la propia práctica docente y evaluar los resultados obtenidos tanto desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  
- 7 Realizar en el aula alguna de las actividades que se proponen en las unidades didácticas del periódico y de la publicidad.
  
- 8 Visitar las páginas web de prensa virtual y de revistas escolares digitales propuestas en los anexos al tema y una vez analizadas diseñar una revista digital con el programa informativo “Revista digital”, también anexo al tema.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite