

Creación de una secuencia didáctica de Lengua Castellana y Literatura

Algunas claves teóricas para las maestras y maestros en formación

Grupo ECOLIJ

Índice

1. Introducción	3
2. El enfoque comunicativo	4
3. Métodos para enseñar lengua desde un enfoque comunicativo	10
4. La metodología del enfoque por tareas	16
5. La literatura infantil y juvenil en el aprendizaje lingüístico	20
6. El enfoque <i>Dime</i> de Aidan Chambers y las claves para la selección de obras literarias	22
7. Algunas claves para el trabajo de la comunicación oral	26
8. Algunas claves para el trabajo de la comunicación escrita	30
9. Algunas claves sobre la <i>gramática pedagógica</i>	37
10. Referencias bibliográficas	39

1. Introducción

En este documento vas a encontrar una serie de apartados que te permitirán recordar y relacionar algunos de los contenidos teóricos que has cursado en las materias de Literatura Infantil y Juvenil y de Didáctica de la Lengua Castellana. Con esta selección únicamente pretendemos refrescar tu memoria y recordarte algunas claves y principios que consideramos fundamentales para la programación de una secuencia didáctica de Lengua Castellana y Literatura. Para la elaboración de tu trabajo debes ir más allá, repasando tus apuntes de las dos asignaturas y consultando la bibliografía de referencia (tanto la que te ofrecemos en este documento como la que contienen las guías docentes de las materias ya que has cursado).

En las próximas páginas encontrarás una síntesis de los contenidos cursados en el área de Didáctica de la Lengua que te permitirá recordar los principios del enfoque textual y comunicativo de la enseñanza de la lengua, así como las claves para desarrollar la comunicación oral, la comunicación escrita y la reflexión lingüística (gramática, léxico y ortografía) desde este paradigma. Además, encontrarás un apartado específico sobre la metodología que aplicamos desde la perspectiva textual/comunicativa de la enseñanza de la lengua para la elaboración de secuencias didácticas (método de enseñanza por tareas).

Por otra parte, podrás reflexionar sobre la importancia de la literatura en los procesos de adquisición y aprendizaje lingüístico y encontrarás algunos recursos para repasar los conocimientos adquiridos en la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil.

2. El enfoque comunicativo

Como ya sabes, la disciplina de la Didáctica de la Lengua se fundamenta en el llamado *enfoque comunicativo*. El desarrollo de este paradigma supuso, ya avanzado el siglo XX, una evolución respecto al *enfoque tradicional* desde el que se había concebido hasta entonces la enseñanza y el aprendizaje lingüístico. El *enfoque tradicional*, que bebía de la tradición grecolatina y se fundamentaba en la memorización de reglas gramaticales y el desarrollo de la competencia escrita, entró en crisis entrado el siglo XX, dado que no ofrecía respuestas válidas a los problemas que se encontraban en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas y terceras lenguas en términos de comunicación.

Fue entonces cuando comenzó a desarrollarse el enfoque comunicativo (también denominado *funcional*), que aunque tiene su origen en la enseñanza-aprendizaje de las L2 y L3, se ha demostrado válido y fundamental para la enseñanza de la L1.

Algunos autores de referencia dentro de esta concepción de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas son Hymes (1971) y Littlewood (1981), entre otros, y de ella bebe un recurso fundamental en nuestros días: el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

En lo que respecta al trabajo en el aula, hay una serie de elementos que pueden ayudarnos a comprender la diferencia existente entre estos dos grandes paradigmas, que quedan sintetizados en la Tabla 1 (Álvarez Angulo, 2013).

En primer lugar, podemos centrarnos en el objetivo final de la enseñanza lingüística desde cada una de estas dos perspectivas. Dentro de un proceso de enseñanza fundamentado en el enfoque tradicional, lo que se pretende es ayudar al alumnado a conocer y dominar correctamente la estructura de la lengua, ya que se considera que cuando conocemos todas sus reglas gramaticales, teóricas en definitiva, es cuando estamos capacitados para utilizarla. Sin embargo, desde el enfoque comunicativo se busca un aprendizaje de la lengua alejado de la mera memorización de reglas y la repetición de ejercicios mecánicos, basado en la utilización del idioma en situaciones reales de comunicación, entendiendo, además, el error como una parte importante del aprendizaje.

Paradigma tradicional (formal)	Paradigma comunicativo (funcional)
Se basa en la lengua (como estructura)	Se basa en el discurso
Insiste en las normas; concibe la lengua como un sistema homogéneo (estructura)	Atiende a la comunicación (usos orales y escritos)
Se centra en el estudio de aspectos gramaticales, léxicos, ortográficos y caligráficos	Prima el significado en el estudio de la lengua
Se centra fundamentalmente en la escritura de textos a partir de procedimientos <i>ad hoc</i>	Se centra en todas las destrezas de comunicación teniendo en cuenta el contexto en el que esta se desarrolla
Plantea el aprendizaje de forma aditiva, de lo simple a lo complejo (p. ej.: de la letra, a la sílaba, a la palabra y al texto)	Plantea el aprendizaje desde la unidad textual, desde las peculiaridades lingüísticas de cada género discursivo Propicia un método inductivo basado en un planteamiento desde lo complejo a lo simple para regresar a lo complejo
La enseñanza es discontinua	
La enseñanza es predominantemente vertical, de tipo transmisivo (profesor – alumno)	Desarrolla una enseñanza basada en las secuencias didácticas con la resolución de problemas (tareas) reales de comunicación
Busca el desarrollo de la <i>competencia lingüística</i>	Busca el desarrollo de la <i>competencia comunicativa</i>

Tabla 1. Comparación del paradigma tradicional y el comunicativo. Adaptación a partir de Álvarez Angulo (2013).

En síntesis, en cuanto a los resultados de aprendizaje, podemos decir que el paradigma tradicional persigue el desarrollo de la *competencia lingüística* mientras que el comunicativo pretende mejorar la *competencia comunicativa*. ¿Recuerdas la definición de estos conceptos? Puedes consultar la base de datos del Centro Virtual Cervantes para profundizar en ellos (https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Basándonos en la información que contiene ese recurso *online*, podemos definirlos así:

Competencia lingüística

El concepto de competencia lingüística fue propuesto por Noam Chomsky en 1965. En su obra, el autor diferencia entre 'competencia lingüística' y 'actuación lingüística', entendiendo la primera como el conocimiento que poseemos de la lengua y la segunda como el uso real que hacemos de la misma. A pesar de reconocer esta diferencia, Chomsky centró sus trabajos en la teorización sobre el conocimiento lingüístico y no sobre la capacidad para utilizarlo en la comunicación interpersonal, lo cual, llevado al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, conllevó el desarrollo una serie de metodologías centradas de forma exclusiva en el dominio de la estructura de la lengua meta, sin atender a su uso real en situaciones concretas de comunicación.

En síntesis, se entiende que la competencia lingüística es la capacidad que tiene una persona para producir enunciados que respeten las reglas de la gramática de una lengua en todos sus niveles (fonológico, sintáctico, semántico, léxico, morfológico). Esta capacidad no sólo permite codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino que permite también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

La aparición y aplicación de este concepto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas provocó reacciones por parte de investigadores como Hymes o Campbell, que destacaron que la capacidad para comunicarse en una lengua no sólo requiere de la producción de oraciones gramaticalmente correctas, sino también de la capacidad de adaptarse al contexto sociolingüístico en el que se produce la comunicación. De este modo, el término de 'competencia lingüística' quedó superado por el de 'competencia comunicativa', el cual fundamenta las bases de la disciplina de la Didáctica de la Lengua.

Competencia comunicativa

Concepto acuñado en la década de 1970 como evolución del término de “competencia lingüística” propio de la teoría chomskiana, que autores como Hymes consideraban insuficiente ya que entendían la comunicación como un proceso que implica algo más que la producción de oraciones gramaticalmente correctas. De este modo, el término alude a la habilidad de producir y comprender enunciados que, además de ser gramaticalmente correctos, sean apropiados a las características del contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Esta competencia está compuesta por cuatro sub-competencias, la primera relacionada con conocimientos conceptuales, y el resto con habilidades o destrezas: 1) competencia lingüística: uso correcto de la gramática en todos sus niveles (fonética, morfología, sintaxis, léxico y semántica); 2) competencia sociolingüística: adaptación de la lengua al contexto en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, teniendo en cuenta elementos como la situación de los participantes y la relación entre éstos, o las características del evento comunicativo en el que están participando; 3) competencia discursiva: conocimiento y aplicación de las convenciones textuales y las reglas de cohesión y coherencia para formar un discurso estructurado y adecuado al contexto de comunicación; 4) competencia estratégica: utilización de recursos verbales y no verbales para compensar posibles fallos en la comunicación.

Una enseñanza lingüística basada en el desarrollo de la competencia comunicativa debe llevar a la maestra a centrar la atención en el **uso** de la lengua meta por parte del alumnado en situaciones reales de comunicación, lo cual conllevará el trabajo en el aula con una diversidad de géneros discursivos/textuales.

Siguiendo con la distinción entre los dos enfoques, podemos aludir al modo en el cual se presenta la lengua y las actividades a desarrollar para su aprendizaje. Desde una perspectiva tradicional, encontraremos una enseñanza centrada en la realización de *ejercicios* mecánicos centrados en las palabras o, como mucho, en la oración. Por ejemplo, para conseguir que el alumnado

domine la conjugación verbal, desde este enfoque el docente, tras haber transmitido unidireccionalmente una serie de conceptos y reglas, propondrá un ejercicio como el que sigue:

Ejercicio 1) Conjuga los siguientes verbos en el tiempo condicional simple de indicativo:

- 1. Primera persona singular del verbo dar;*
- 2. Segunda persona plural del verbo comer*
- 3. Tercera persona plural del verbo ser*

Sin embargo, desde una perspectiva comunicativa, el docente interesado en que el alumno interiorice la conjugación de los verbos en el tiempo de condicional simple, propondrá al alumnado escribir un texto sobre “Qué haría si presenciara una situación de acoso escolar”, por ejemplo, complementando esta tarea con la lectura colectiva y la reflexión sobre un texto sobre el mismo tema e invitando al alumnado a analizar sus características y obtener así un aprendizaje basado en la inducción, el diálogo y la construcción compartida del aprendizaje (buscar en el texto tiempos verbales simples y compuestos, encontrar los condicionales, etc).

Es decir, en síntesis, dentro del aula, desde un enfoque tradicional se tiende a la realización de ejercicios descontextualizados, sin relación con situaciones comunicativas reales, sin atender al uso activo de la lengua (tanto de forma oral como escrita). Sin embargo, desde un enfoque comunicativo, la propuesta albergará tareas contextualizadas, que supongan aprender la lengua utilizándola para una resolver problemas o tareas de comunicación real (o lo más real posible). Además, desde una perspectiva tradicional el docente se erigirá como centro del proceso, poseedor de los conocimientos y protagonista dentro del acto de comunicación (una comunicación que será, básicamente, unidireccional). Su función será transmitir una serie de conocimientos sobre la estructura y las normas de la lengua de forma expositiva, favoreciendo la memorización de los mismos por parte del alumnado a través de la propuesta de ejercicios memorísticos y basados en la repetición, ofreciendo un refuerzo o un castigo ante el resultado de los mismos. Sin embargo, desde un enfoque comunicativo, el papel del docente será guiar un aprendizaje socialmente construido, empírico y basado en la comunicación, en la práctica de la lengua oral y escrita con una finalidad pragmática por parte del alumnado. Ayudará al alumnado a construir sus propios conocimientos sobre el uso de la lengua

gracias al planteamiento de problemas que requieran el desarrollo de las destrezas comunicativas (tanto orales como escritas), así como la reflexión sobre la propia lengua, fundamental para la mejora de dichas habilidades. Estos principios, como habrás podido deducir, beben de las bases del socioconstructivismo vygotskyano.

3. Métodos para enseñar lenguas desde un enfoque comunicativo

El nuevo paradigma para la enseñanza de las lenguas que hemos caracterizado brevemente en el apartado anterior se puede desarrollar en la práctica a través de una serie de métodos que favorecen el aprendizaje lingüístico bajo sus premisas. Antes de introducirte en ellos, consideramos necesario que recuerdes la diferencia entre *paradigma*, *teoría* y *método*. Es muy sencillo: en primer lugar, desde el ámbito teórico, epistemológico, se desarrollan *paradigmas* o *enfoques*, que son algo así como la filosofía general desde la cual entendemos cómo se aprenden las lenguas; de estos surgen las *teorías* (conductismo, cognitivismo, ambientalismo, interaccionismo) que definen un poco más esa filosofía general y, en coherencia con ellas, se desarrollan los *métodos*, que tienen ya relación con la práctica, con el conjunto de decisiones que toma el docente para implementar la enseñanza en el aula. De este modo, el docente elegirá un *método* u otro en función de su *cosmovisión*, de su modo de entender (desde una perspectiva teórica) la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (o bien entendiendo que su alumnado debe desarrollar una *competencia lingüística* o bien entendiendo que debe desarrollar una *competencia comunicativa*). Este desarrollo práctico, en el aula, estos procedimientos que implementa cada docente, conforman su *método*.

Núñez y Alonso (2005) agrupan los que denominan como *métodos comunicativos* en cuatro tipos: el método por proyectos, el aprendizaje mediante grupos cooperativos, el método de integración de lenguas y contenidos y el método de aprendizaje mediante tareas / secuencias didácticas. Todos ellos se fundamentan en las aportaciones de autores fundamentales como Ferreiro y Teberosky (1979), que desde las décadas de 1970/1980 destacaron el papel de la escuela como espacio comunicativo. A continuación, caracterizaremos brevemente cada uno de los *métodos comunicativos* partiendo de las ideas de Núñez y Alonso (2005), para centrarnos finalmente en el que más nos interesa: el método de enseñanza-aprendizaje de la lengua por *tareas*.

Método por proyectos

Nació a finales del siglo XIX, gracias al movimiento progresista de la 'Escuela Nueva', cuyos representantes son Dewey y Kilpatrick. Dewey (1918;

citado por Núñez y Alonso, 2005), define el proyecto en su obra *The project method* como: “un plan de trabajo trazado para hacer algo que interesa a los aprendices, independientemente de que se trate de un problema que se desea resolver o de una tarea que hay que llevar a cabo”.

En términos generales, podemos decir que, desde el ámbito teórico, esta forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje todavía es laxa, poco definida. En cualquier caso, aunque la teorización y caracterización de esta metodología todavía no está completamente definida, en la Educación Infantil y Primaria se ha venido desarrollando de forma creciente a lo largo de las últimas décadas desde una perspectiva interdisciplinar.

El trabajo a través de proyectos conlleva el desarrollo de una actividad compleja, interdisciplinar, en la que se ponen en juego diferentes competencias que tienen relación con la propia experiencia vital. De este modo, se busca estimular la investigación partiendo del entorno próximo, así como la construcción compartida del aprendizaje a través de la cooperación para la resolución de tareas complejas, siempre desde la perspectiva del conocimiento integrado y con una interacción horizontal entre el profesorado y el alumnado pero también entre el alumnado (aprendizaje entre iguales).

El punto de partida es la elección del tema, tarea que se encarga al alumnado porque se considera que debe partir de sus intereses y experiencias previas. A partir de allí, el docente debe desarrollar una labor considerable para la determinación de objetivos y la estructuración de todas las tareas y actividades, así como para el reparto del trabajo, el diseño de la evaluación, etc.; con la finalidad última de que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en el proyecto responda al marco curricular y no quede en una mera anécdota.

Algunos de los beneficios que Núñez y Alonso (2005) destacan de esta metodología es la aportación que se realiza al alumnado en términos de autonomía, pues el trabajo por proyectos le ayuda a prepararse y desenvolverse en situaciones reales, dado que deben enfrentarse a la toma de decisiones, a la cooperación y el trabajo en equipo y/o a la combinación de competencias muy diversas para alcanzar los diferentes objetivos. Asimismo, se cree que esta forma de trabajar contribuye al incremento de la motivación y la autoestima del alumnado. En el caso del aula de lengua, cuando trabajamos mediante

proyectos, cada niña y niño utiliza la lengua de una forma muy natural dado que no se establece de forma explícita un objetivo en relación al aprendizaje lingüístico sino que el idioma (o los idiomas) se utilizan a lo largo del desarrollo del proyecto para realizar diferentes actividades dentro de un proceso basado en la interacción y el diálogo entre iguales. Esto conlleva que se vean fácilmente situaciones de estrés lingüístico, timidez, etc. Además, se aleja la enseñanza de la lengua del gramaticalismo, acercándola a lo funcional y comunicativo.

Grupos cooperativos

En primer lugar, debemos recordar en qué no se basa esta metodología. Aunque parezca obvio, en muchos casos nos cuesta recordar que el trabajo cooperativo, como método, no se trata de fomentar meramente el desarrollo de actividades puntuales en grupo de forma espontánea, sin ningún tipo de preparación especial por parte de profesor y estudiantes. Díaz Aguado (2003) determina 3 condiciones que deben cumplirse para poder comenzar a hablar de aprendizaje cooperativo:

1. El grupo-clase debe estar dividido en varios equipos de aprendizaje formados por 3 a 6 miembros, heterogéneos en rendimiento y estables a lo largo del tiempo. Dentro de ellos, cada alumno debe adquirir un rol, asumiendo una responsabilidad que es clave para el alcance de un objetivo común.
2. Es necesario que el docente haga hincapié, y por ende todo el alumnado tenga asumido que cada miembro de cada grupo tiene un papel relevante e indispensable para que el equipo alcance con éxito el objetivo de la tarea que se les haya encomendado.
3. Tras la realización de cada actividad grupal existe una recompensa que deriva del resultado logrado. De este modo, el docente, además de realizar una evaluación individualizada, otorga también una recompensa grupal que ayuda a cohesionar al grupo y a hacer a todos sus miembros conscientes de la interdependencia de los mismos y de la necesidad de que desarrollen la capacidad de autoevaluarse como grupo para autorregularse y mejorar su dinámica de trabajo.

Este método comparte muchas características con el método por proyectos. Sin embargo, hay algunas claves que los diferencian claramente: en el aprendizaje basado en los grupos cooperativos el alumnado decide el tema sobre el cual se va a trabajar; este método no tiene por qué conllevar una investigación sino simplemente la realización actividades propuestas por el profesor; los grupos son siempre de entre 3 y 6 alumnos con roles están muy definidos de antemano y estables a lo largo de todo el curso o al menos durante un cierto periodo de tiempo.

Cuando se desarrolla una enseñanza bajo esta metodología el profesor tiene un rol de mediador fundamental, haciendo hincapié en la necesidad de la cooperación, dialogo, acuerdos, discusión sobre los conflictos, autoevaluación sobre cómo está funcionando el grupo para poder adoptar medidas de mejora, etc.

En coherencia con todo lo expuesto, es obvio que cuando se desarrolla una enseñanza-aprendizaje bajo esta metodología se trabajan mucho las estrategias de interacción y de mediación, debido a que lleva al alumnado a contextos de comunicación más realistas que cuando el desarrollo de las actividades de aula es de tipo individual.

Integración de lenguas y contenidos

Este método nos resulta familiar debido al auge que ha adquirido en los últimos años, a resultas de la proliferación de centros que albergan la enseñanza en varias lenguas. Conocido como *Currículum Integrado de Lenguas y Contenidos*, debemos recordar que tiene diferentes siglas en inglés (CLIL) y castellano (AICLE).

Es el modelo utilizado en los colegios bilingües y supone la enseñanza de materias escolares a través de la lengua meta (en estos casos la lengua extranjera) como lengua vehicular a través de una propuesta basada en la resolución de problemas con la finalidad de estimular el intercambio de ideas y, con ello, la comunicación.

Tal y como nos recuerdan Núñez y Alonso (2005), en la práctica se pueden desarrollar varios modelos. Por ejemplo, existe un modelo en el que el interés principal es el dominio de la lengua y por ello los contenidos de la materia que se enseña en esa lengua se adaptan para facilitar la comprensión y dominio

lingüístico; también está la llamada “enseñanza basada en contenidos” en la clase de lengua, que se desarrolla cuando en las sesiones de la clase de “lengua castellana” o “lengua inglesa” o “lengua catalana”, por ejemplo, se trabaja la lengua a partir de textos que tengan que ver con los contenidos de la asignatura que el alumnado está estudiando como L2/L3 para reforzar posibles carencias. Finalmente, encontramos la inmersión, que es el modelo más “estricto”.

La premisa que fundamenta este método es que el lenguaje y los contenidos siempre van de la mano y debe conocerse con claridad cuál es el objetivo que se persigue tanto en lo relacionado con la lengua como con los contenidos de la materia, de modo que la colaboración interdisciplinar, entre los docentes de las diferentes áreas implicadas, se torna esencial.

Diferentes estudios han puesto de manifiesto que la metodología CLIL/AICLE favorece la motivación del alumnado, pues la utilización de la lengua meta (L2 y/o L3) para aprender contenidos de otra materia supone un continuo reto. Asimismo, cabe destacar que este método ayuda a vencer la impartición de las clases de lengua como algo “diferente” al resto de materias, desde una perspectiva demasiado gramatical y poco funcional, aunque permite una combinación del estudio más formal de la misma dado que se suele mantener la clase de lengua como tal (como asignatura) junto a ese uso funcional (cursando otras asignaturas del currículo en la L2/L3.

Un aspecto interesante y que deberemos tener en cuenta en el contexto educativo actual es que desde esta metodología, y en coherencia con los presupuestos del paradigma funcional/comunicativo, se entiende que para aprender una lengua el alumno aprovecha un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas en otros idiomas/situaciones de comunicación que contribuyen al desarrollo de unas mismas destrezas que son comunes a la comunicación en todas las lenguas. Por ejemplo, saber adaptar el lenguaje no verbal a la situación comunicativa o ser capaz de explicar un concepto del que no se conoce el nombre utilizando su descripción son habilidades que si se desarrollan en la clase de/en inglés van a ser útiles para resolver situaciones reales de comunicación en cualquiera de las lenguas que se conozcan. Este dato es muy importante para entender que el aprendizaje lingüístico que tiene lugar en la escuela tiene que estar coordinado; que tiene que haber una lógica en el trabajo de los contenidos de las diferentes áreas lingüísticas y que, ahora que la

mayor parte de las escuelas tienen la etiqueta de 'bilingües', es fundamental que el maestro de inglés, el de castellano, el de aragonés, el de catalán, el de francés..., programen e impartan sus clases de una forma coordinada.

Aprendizaje mediante tareas / secuencias didácticas

Este es el método bajo el que vamos a desarrollar las propuestas didácticas que encontrarás en nuestro curso a modo de ejemplo. Dada la relevancia que este método va a adquirir en este curso, le dedicaremos el siguiente capítulo con la finalidad de que puedas interiorizar sólidamente sus principios básicos.

4. La metodología de aprendizaje por tareas

Como ya sabes y hemos recordado con anterioridad, este método se fundamenta en las bases del enfoque comunicativo, por lo que se aleja de una enseñanza centrada exclusivamente en los contenidos estructurales y la subordinación del significado a las formas lingüísticas. Dentro de las alternativas a los métodos tradicionales para la programación y desarrollo de un proceso comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, el enfoque por tareas ha adquirido un importante auge desde 1990, década en la que comenzó a consolidarse.

Fue a lo largo de esa década cuando autores como Estaire y Zanón (1994) pusieron de relieve la naturaleza compleja de la *competencia comunicativa*, formada por cuatro destrezas que actúan de forma integrada en todo acto comunicativo y no son susceptibles de aislamiento o reducción a unidades simples. Esta realidad precisaba de una metodología para el aula que garantizase el correcto desarrollo de todas las dimensiones de la competencia comunicativa y llevó al desarrollo de una metodología asentada en el trabajo mediante situaciones reales de comunicación para alcanzar un objetivo específico. De este modo, el enfoque por tareas para parte del concepto de tarea final, el cual alude al desarrollo de una acción comunicativa real y compleja, compuesta por diversas actividades que conllevan *hacer cosas* con la lengua (hablar, entender, leer, escribir) que antes no podían hacer. Para realizar con éxito esa *tarea final*, el alumnado ha pasado necesariamente por un proceso, una secuencia progresiva de tareas intermedias que le han permitido desarrollar los aspectos lingüísticos necesarios para resolver con éxito ese último ‘problema’ de comunicación.

Entonces, ¿qué es una *tarea comunicativa*? En síntesis, se considera que es la acción que una persona realiza de una forma intencionada con una finalidad pragmática, es decir, para alcanzar un objetivo y/o solucionar un problema, mediante el uso de la lengua en un contexto comunicativo específico.

Como docente, debes recordar que la tarea conlleva la realización de un conjunto de actividades que están vinculadas a los contenidos curriculares y al desarrollo de las competencias clave y que toda secuencia basada en esta metodología cuenta con unas características fundamentales: 1) la progresividad

e implicación de diferentes procesos, estrategias y recursos; 2) el trabajo a partir de la *tipología textual*. Es decir, la secuencia de actividades planteada tendrá necesariamente una finalidad relacionada con la creación de un *texto* (informativo, argumentativo, instruccional, literario, periodístico, epistolar, publicitario...) con un objetivo comunicativo. Además, las tareas intermedias combinan actividades de tipo individual y colectivo, y hay momentos en los que se introduce la reflexión metalingüística, pero siempre tomando al texto como elemento de trabajo (partiendo de preguntas como *¿es correcto este texto? / ¿cómo puedo mejorarlo?*, se podrán trabajar cuestiones ortográficas, morfosintácticas –por ejemplo, buscando elementos lingüísticos dentro de los textos– , etc.).

Para facilitar la toma de contacto con este método, algunos autores han propuesto una síntesis del proceso para el desarrollo de secuencias didácticas basadas en esta metodología. Aquí te presentamos una síntesis partiendo de la propuesta de Núñez y Alonso (2005):

1. Presentar el objetivo, es decir, la tarea final. A diferencia de lo que sucede en el trabajo por proyectos, aquí es el docente quien elige su temática, aunque siempre es recomendable que parta, en la medida de lo posible, de los intereses del alumnado o de cuestiones que puedan motivarles.
2. Elaborar (por ejemplo a través de una lluvia de ideas) un texto inicial del tipo que se pretende trabajar. La finalidad de este segundo paso es la activación de conocimientos previos.
3. Leer, oír, observar, analizar textos del mismo tipo.
4. Plantear preguntas clave para que el alumnado reflexione sobre las claves del género discursivo que se está trabajando.
5. Realizar actividades simples (individuales y colectivas) de composición y transformación de textos según modelos.
6. Revisar, evaluar, producciones similares realizadas por sí mismos, por sus compañeros, etc.
7. Comparar diferentes textos del mismo tipo.
8. Elaborar textos sobre el mismo tema con características diferentes (transformar unos textos en otros).
9. Reconocer y sintetizar las características del tipo de texto trabajado (reflexión guiada en mayor o menor grado).

10. Elaborar un producto final con la aplicación de todo lo trabajado.

Otras cuestiones fundamentales para el desarrollo de secuencias didácticas basadas en las tareas comunicativas son: la utilización de materiales reales (carteles, periódicos, libros, revistas, vocabularios, folletos, etc.); primar las actividades que conllevan el trabajo grupal y/o cooperativo; partir de la inducción, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento a través del diálogo mediado por el docente; elegir, en la medida de lo posible, actividades/tareas que tengan proyección fuera del aula, que permitan al alumnado utilizar todo lo que ha aprendido en la escuela en su contexto cotidiano.

Como ya hemos señalado anteriormente, la propuesta que te vamos a presentar para la programación de tu secuencia didáctica se fundamenta en esta metodología, y en concreto de la aplicación de la misma que el grupo de investigación ECOLIJ ha desarrollado en los últimos años.

Uno de los proyectos más recientes que ha servido para la validación de este modelo ha sido el proyecto *Rosario Ustáriz* para la introducción de la lengua aragonesa como vehículo de la enseñanza-aprendizaje en algunas escuelas del Alto Aragón. Dentro de esta iniciativa, promovida desde la Universidad de Zaragoza y el Gobierno de Aragón, el grupo ECOLIJ desarrolló un corpus de materiales bajo el título de *(Re)chitando* que puedes consultar a través del siguiente enlace: <http://www.lenguasdearagon.org/recursos-educativos/>.

Asimismo, te proponemos algunos textos fundamentales para la comprensión de esta metodología desde sus bases teóricas:

Centro Virtual Cervantes. “Enfoque por tareas”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.

Gómez del Estal-Villarino M. (2008). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). Diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>.

5. La literatura infantil y juvenil en el aprendizaje lingüístico

Antes de comentar algunas de las claves y los recursos que nos permitirán trabajar con éxito la LIJ en el aula de Educación Primaria, consideramos necesario que recuerdes el porqué de la necesidad de integrar la literatura dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Para ello, nos basaremos en las aportaciones de Teberosky (2011). Esta autora parte de diferentes argumentos lingüísticos, evolutivos y educativos para poner en relieve el valor que la literatura infantil tiene como recurso para la el aprendizaje del lenguaje tanto oral como escrito.

Teberosky (2011) recuerda que una enseñanza lingüística basada en la comunicación requiere de un trabajo que prepare al alumnado para la resolución de problemas reales, por lo que, a diferencia de lo que planteaba la escuela del pasado, es necesario recrear en el aula contextos múltiples (y no solo didácticos) en los que haya cabida para una comunicación intergeneracional, en la que el alumnado adquiera diversos papeles y necesite expresarse sobre diferentes temas con diferentes grados de formalidad. La evolución en la concepción del aula como espacio meramente didáctico a espacio de comunicación conllevó un proceso de reflexión sobre el papel del docente como mediador del aprendizaje lingüístico, proponiéndose nuevas actividades entre las cuales la lectura compartida adquirió un importante protagonismo. Esto fue así porque diversos estudios pusieron de manifiesto el valor de la literatura (de los textos escritos, en general) y su lectura en voz alta, como base para el desarrollo de la conciencia fonológica y la reflexión sobre la función del lenguaje como herramienta de comunicación.

De este modo, la lectura compartida y mediada por el docente se ha asentado como el fundamento en el inicio de la alfabetización, ya que el rico proceso de reflexión que se desarrolla mediante la visualización del texto y su escucha favorece la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y su escritura de forma paralela. En este sentido, Teberosky (2011: 7) nos recuerda que a través de la lectura en voz alta y compartida “el aprendiz no sólo aprende el contenido y el lenguaje letrado sino que también asiste a visualizar la materialidad del *cuerpo gráfico* y tiene la posibilidad de hablar y preguntar sobre las formas gráficas y de relacionarlas con las orales”. Esto convierte a los textos, trabajados

desde la lectura compartida, en voz alta y mediada por el docente, en el fundamento del aprendizaje lingüístico. Asumida esta premisa, la misma autora plantea la pregunta sobre el material, el objeto de lectura más apropiado para el inicio de la alfabetización, llegando a la conclusión de que las obras de literatura infantil constituyen una base paradigmática dado que ofrecen un buen modelo de escritura y lenguaje escrito además de adaptarse a las características psicológicas de los más pequeños, pues no debemos olvidar que la narración es el modo esencial y más precoz para la organización del pensamiento y la experiencia de las personas (Bruner, 1990, cit. por Ferreiro, 2011). Junto a ella, los textos que permiten *jugar con el lenguaje* (a través de la repetición, mediante el uso del ritmo y la rima, la predicción de sucesos a partir de imágenes o secuencias, etc.), son herramientas esenciales para que los niños se apropien del lenguaje.

En este sentido, Ferreiro nos recuerda que el docente encontrará una herramienta esencial en la literatura infantil de tradición oral (refranes, poesía, narrativas predecibles, acumulativas y repetitivas, etc.) y/o de autor, ya que los textos, a través de su lectura compartida, se tornan una herramienta muy valiosa para reflexionar sobre la lengua, permitiendo interiorizar, entre otros muchos elementos, sobre: las características sonoras del lenguaje (a través de la poesía o los trabalenguas); aspectos retóricos del lenguaje figurado (por ejemplo, a través de narrativas con presencia de ironía, la metáfora y el humor); el discurso directo e indirecto (a través de obras con presencia de un narrador y diferentes personajes que dialogan); etc.

En definitiva, esta autora hace hincapié en la literatura infantil como herramienta fundamental para la reflexión sobre el lenguaje y su escritura, a partir de la oralidad, es decir, de la lectura compartida de las obras y del diálogo y comentario de los textos mediada por el docente. De este modo, nos recuerda también el valor de la LIJ, introducida en el aula de forma adecuada, permite la reflexión a través de la experiencia y la resolución de problemas, lejana la ejecución de ejercicios artificiales, adaptándose perfectamente a las necesidades planteadas desde un enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas.

6. El enfoque Dime de Aidan Chambers y las claves para la selección de obras literarias

Una vez comprendido el valor de la LIJ en la adquisición y aprendizaje de la lengua, resulta conveniente que reflexionemos sobre la forma de integrarla en el aula respetando las premisas que hemos expuesto en el apartado anterior (a través de la lectura en voz alta, el diálogo, la reflexión y la mediación del docente). En este sentido, consideramos muy valioso el enfoque de Chambers (2007). Este autor cuenta con varias obras esenciales en la formación de los docentes, entre las que se encuentra *El ambiente de la lectura* (2007), donde aporta las claves de su enfoque de lectura en voz alta.

A través de estas obras, Chambers nos recuerda el valor que la escucha de relatos adquiere para los niños como primera experiencia con la letra impresa, que le permiten comenzar a desarrollar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y su escritura.

Desde la infancia, dice, las personas desarrollamos un gusto por la lectura que se fundamenta en la experiencia de recepción de las historias leídas y/o contadas por los adultos, las cuales, además de ser clave en el acceso al lenguaje, cumplen un papel fundamental en la creación de la identidad de las personas, dando respuesta a preguntas fundamentales sobre nuestra herencia cultural (quiénes somos, de dónde venimos y cuál es nuestro papel en el mundo). Todo ello convierte al acto de *contar* como herramienta fundamental en el desarrollo del gusto por la lectura, de modo que resulta indispensable que el docente posea algunas claves que le permitan implementar de un modo adecuado la lectura en voz alta.

Algunas de ellas son las siguientes:

1. La experiencia de recepción de la literatura a través de la oralidad parte necesariamente de la persona que cuenta o lee en voz alta, por lo que todo docente debe realizar un ejercicio previo al acto de lectura que pasa por una selección de las obras que tienen un significado para él o ella. Así, podrá hacer de la narración algo propio, lo que le hará sentirla y transmitirla mucho mejor.
2. Para contar o narrar cuentos de una forma significativa para la persona que recibe la narración, el mediador debe ser necesariamente un lector

apasionado. Debe tratarse de un docente que disfrute con la lectura y la selección de obras así como elegir libros, que se interese por diferentes temáticas, etc., ya que su placer por la lectura va a encontrar un reflejo en el modo en el que la presenta y la trabaja en el aula y, en definitiva, en la motivación que desarrollará el alumnado hacia esta.

3. En coherencia con lo anterior, todo docente ha de contar con un corpus amplio y adecuado de obras de LIJ, elaborado por sí mismo partiendo de su experiencia como lector durante la infancia, la juventud e incluso la vida adulta.
4. Ya en lo que respecta al acto de lectura, es esencial que el docente haya superado cualquier tipo de vergüenza o de cohibición a la hora de expresarse delante de los alumnos en el aula.
5. Un aspecto muy relevante es la creación de un ambiente de lectura adecuado, que permita el diálogo y la conversación; por ejemplo, disponiendo el mobiliario y/o al alumnado en forma de asamblea o utilizando soportes audiovisuales. Otra opción es realizar las lecturas en un espacio especialmente significativo como es la biblioteca.
6. El maestro ha de reflexionar y preparar previamente la lectura, conocerla en profundidad (lo cual garantiza que realice su lectura con placer). Esta reflexión previa permitirá al docente, además, tener en cuenta cuestiones relevantes para la selección de las obras como la edad de los alumnos, sus intereses y sus necesidades. Asimismo, el mediador debe garantizar que el alumnado acceda a un corpus literario amplio y variado que le permita ampliar su intertexto lector (incluyendo también recursos como el libro-objeto, el teatro de sombras o el *booktrailer*).
7. Uno de los fundamentos del enfoque de Chambers es el diálogo. Para dinamizar la conversación literaria, es necesario hacer reflexionar al alumnado antes, durante y después del momento de la lectura. Chambers propone cuatro preguntas fundamentales como punto de partida tras la realización de una lectura: *¿Hay algo que te haya gustado de este libro?; ¿Hay algo que no te haya gustado?; ¿Hay algo que te haya parecido extraño?; Este libro, ¿te ha recordado a otro libro o historia que conocieras antes?*

8. Para finalizar, cabe destacar el valor que la escritura cobra en la propuesta de este autor, de modo que propone un instrumento, el diario de lectura, que permite al alumnado recopilar sus impresiones, siempre desvinculando la elaboración de este diario de la evaluación, convirtiéndose en una herramienta más para fortalecer el vínculo entre el docente, el alumno y la literatura.

Esta es únicamente una síntesis de las ideas de Aidan Chambers para la lectura de textos literarios en el aula, por lo que te recomendamos que profundices en propuesta de este autor y en el valor de la lectura en voz alta como fundamento de la educación lingüística. En el siguiente enlace encontrarás un interesante recurso (el manual *A viva voz*) para comenzar a sumergirte en todo ello:

www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf

Asimismo, es necesario que cuentes con algunos criterios que te ayuden en la selección de las obras que llevarás al aula. Para profundizar en estas claves, te recomendamos los trabajos de Taberero (2013, 2014, 2016, 2018, 2018b), Taberero y Dueñas (2005) y Taberero y Calvo (2016):

Taberero, R. (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filología. Estudis literaris*, 18, 211-222.

Taberero, R. (2014). El discurso literario infantil en el desarrollo de la competencia literaria. Claves para seleccionar libros infantiles. *Aula de innovación educativa*, 228, 35-39.

Taberero, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1125.

Taberero, R. (Coord.) (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp.75-85). Barcelona: Octaedro.

Taberero, R. (2018b). Libro-álbum y educación: ¿de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 45-51.

Taberero, R. y Dueñas, J.D. (2005). "La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria". En Mendoza, A. y

Cerrillo, P.C. (Coords.), *Intertextos; Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Taberero, R. y Calvo, V. (2016). Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0". *New Review of Children's Literature & Librarianship*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>

7. Algunas claves para el trabajo de la comunicación oral

Como ya sabes, autores como Bruner (1990) han hecho hincapié en el valor del lenguaje verbal para el ser humano, en tanto que es la herramienta que nos permite construir desde la infancia nuestra forma de representar el mundo, organizar el pensamiento, conocer y entender la realidad e interactuar con las personas. En este momento de tu formación, cuando ya has podido reflexionar sobre la relevancia de la comunicación oral para el desarrollo del niño, no te cabrá duda de la importancia que debemos aportar al desarrollo de las destrezas de expresión y comunicación oral en el aula.

No obstante, la insitución escolar ha tendido tradicionalmente a desatender al desarrollo de estas capacidades, esenciales en la formación lingüística, al entenderse eque las destrezas orales se desarrollaban de un modo suficiente en el ámbito familiar y que, por ende, la escuela debía centrarse fundamentalmente en la adquisición y perfeccionamiento de la lectoescritura.

De este modo, tal y como nos recuerda Prado (2013), fue el desarrollo de las teorías constructivistas y socioconstructivistas el que comenzó a dar importancia a la oralidad como elemento básico en el aprendizaje lingüístico desde una perspectiva interaccionista y comunicativa. Como señala esta autora, desde entonces, se asumió que: 1) los usos lingüísticos orales y la interacción oral son la base de la comunicación social y, por ende, para alcanzar desarrollo de la competencia comunicativa es necesario mejorarlos a partir de los conocimientos previos con los que el alumnado llega a la escuela y 2) en coherencia con lo anterior, no basta con aprender de forma espontánea la lengua oral sino que es necesario desarrollar ese conocimiento espontáneo, adquirido en la familia, y llevarlo a otros ámbitos y contextos de comunicación -más formales, por ejemplo-.

Para conseguir desarrollar esta competencia es necesario que conozcamos algunas características sobre la comunicación oral, entre las cuales podemos destacar: el valor del código no verbal en estos intercambios comunicativos (actos cinésicos, cronémicos y proxémicos; paralenguaje, etc.) como elementos que sirven para regular, enfatizar, contradecir, sustituir o complementar lo que decimos mediante las palabras; y la diversidad en la tipología de textos orales (desde los singulares, caracterizados por un mayor

formalismo y la presencia de un solo emisor; hasta los plurales, donde varias personas intercambian su papel como emisor-receptor y se caracterizan por un mayor grado de espontaneidad).

Teniendo en cuenta estas características, para trabajar la comunicación oral en el aula, además de conocer cuáles son las características de este tipo de comunicación, tendremos que diferenciar los tipos de intercambios orales, así como conocer sus características y ser conscientes de que cada uno de ellos requiere del desarrollo de unas habilidades distintas tanto por parte del emisor como del receptor. No es lo mismo dramatizar una historia (que conlleva el uso de un lenguaje literario, un lenguaje no verbal exagerado, etc.); que realizar una entrevista (donde el lenguaje es más técnico porque la persona entrevistada aporta información sobre un tema sobre el que es experta; se realizan preguntas breves y concisas, el lenguaje no verbal es mucho más limitado, etc.). Es obvio, entonces, que cada tipo de intercambio requiere del desarrollo de unas habilidades específicas, tanto desde el punto de vista textual como lingüístico.

Dentro de la conceptualización de la competencia en comunicación oral, es relevante la distinción de microhabilidades que presentan Cassany, Luna y Sanz (2008) para describir los procesos de comprensión y expresión oral, las cuales interaccionan en cada contexto de comunicación complementándose en un proceso dinámico en el que entran en juego de forma decisiva cuestiones como la competencia lingüística o la capacidad de atención y la memoria. Estas microhabilidades, que como docentes debemos tener en cuenta para diseñar nuestras actividades de comunicación oral, quedan recogidas en la Tabla 2.

Comprensión	Expresión
<p>1. Reconocer <i>Segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen, reconocer los fonemas, morfemas y palabras, discriminar los sonidos articulados de los que no lo son...</i></p>	<p>1. Planificar el discurso <i>Analizar la situación (a quién y para qué se va a hablar) para preparar la intervención; Preparar las ideas, anticipar/buscar el tema (utilizar materiales escritos a modo de apoyo, estructurar el mensaje, organizar lo que se quiere expresar, etc.); Anticipar la interacción para adecuar el tono el estilo, etc.</i></p>

<p>2. Seleccionar Distinguir las palabras relevantes de las que no lo son (por ejemplo, muletillas o redundancias) y saber agrupar los elementos en unidades superiores y significativas (las palabras en oraciones y estas en párrafos, etc.)</p>	<p>2. Conducir el discurso Conducir tanto el tema como la interacción (buscar el tema adecuado a la situación, proponer y/o desarrollar un tema, conducir la conversación hacia uno nuevo o desviarla para eludir uno en concreto; manifestar el deseo de intervención mediante gestos o sonidos, escoger el momento adecuado para hacerlo, utilizar eficazmente el turno de palabra y ser capaz de cederla en el momento preciso...)</p>
<p>3. Interpretar Comprender el contenido del discurso (intención y propósito, sentido global del mensaje, ideas principales y secundarias y sus relaciones, tono del hablante –ironía, humor, sarcasmo...-, variedad dialectal -geográfica, social, etc.-, grado de formalidad...)</p>	<p>3. Negociar el significado Adaptar el grado de especificación del texto; evaluar la comprensión del interlocutor; usar circunloquios para suplir vacíos léxicos</p>
<p>4. Anticipar (Saber activar la información que se posee sobre la persona o el tema para anticipar la comprensión de su discurso; prever el modo en el que se va a utilizar el lenguaje -estilo, expresiones, etc-, realizar hipótesis sobre lo que se va a decir partiendo de lo que ya se ha dicho).</p>	<p>4. Producir el texto Facilitar la producción (simplificar la estructura de la frase, eludir todas las palabras irrelevantes, usar expresiones y fórmulas de las rutinas, usar pausas y repeticiones). Compensar la producción (autocorregirse, precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir, repetir y resumir las ideas importantes, reformular lo que se ha dicho). Corregir la producción (articular con claridad los sonidos y aplicar las reglas gramaticales)</p>
<p>5. Inferir (Deducir datos sobre el emisor como su actitud, su edad o su procedencia sociocultural; extraer información a partir del contexto en el que se desarrolla la comunicación y del papel que tienen el emisor y el receptor; saber interpretar los códigos no verbales).</p>	
<p>6. Retener (Retener palabras, frases e ideas en la memoria a corto plazo para poder interpretarlas y retener aspectos esenciales del discurso en la memoria a largo plazo; utilizar para ello los diferentes tipos de memoria: visual, auditiva, olfativa, etc.)</p>	<p>5. Atender a los aspectos no verbales Controlar la voz (impostación, volumen, matices, tono), usar códigos no verbales adecuados (gestos y movimientos) y controlar la mirada (dirigirla a los interlocutores)</p>

Tabla 2. Microhabilidades que componen las destrezas de comprensión y expresión oral según Cassany, Luna y Sanz (2008).

Como sabes, algunas de estas microhabilidades se desarrollan de forma innata y progresiva a través de las interacciones cotidianas. Sin embargo, otras requieren de un trabajo específico en el aula (sobre todo, por ejemplo, cuando el trabajo de comprensión tiene objetivos concretos como aprender contenidos, recopilar las ideas clave de un discurso formal; o cuando la expresión se produce en situaciones formales).

El docente tendrá que garantizar el desarrollo de todas las microhabilidades partiendo de la consideración de dos premisas básicas: 1) la adaptación al nivel del alumnado (por ejemplo, en cuanto a expresión, con los más pequeños atenderemos a aspectos globales como la negociación del significado o la comprensión del mensaje general, mientras que en el alumnado de niveles superiores podremos centrarnos en el cuidado en la producción o en la planificación del discurso) y 2) la respuesta a diferentes necesidades comunicativas; tanto las inmediatas y las cotidianas, como otras más formales, pues tenemos que ir preparándoles para las necesidades de comunicación oral que se le presentarán en el futuro. Como estrategias clave para el desarrollo de la interacción comunicativa en el aula, Prado (2004) nos recuerda el valor de la literatura a través del recitado, la dramatización y los juegos de rol, los cuales pueden complementarse con la conversación literaria (Chambers, 2007), y también destaca otras estrategias como el debate/discusión dirigida o la exposición.

8. Algunas claves para el trabajo de la comunicación escrita

La comunicación escrita está compuesta por dos habilidades (lectura y escritura) que, a diferencia de lo que sucede con las destrezas orales, no suelen adquirirse de forma espontánea y requieren de un trabajo sistemático en el aula.

Como ya sabes, a lo largo de la historia de la Educación el aprendizaje de la lectoescritura se concibió como la mera adquisición de un código gráfico que se relacionaba con uno acústico, es decir, la identificación de las letras y la relación con sus sonidos correspondientes con el objetivo fundamental de descifrar los sonidos escritos o codificar los mensajes orales a través de la redacción. Sin embargo, el desarrollo del enfoque comunicativo supuso la concepción del aprendizaje de la lengua escrita, de la lectura y la escritura, bajo la finalidad de ampliar la capacidad comunicativa del alumnado, pasando a ser el objetivo el desarrollo de las herramientas que le permitan desenvolverse en nuevas situaciones de comunicación y con distintas finalidades.

En el sistema educativo actual, el código escrito comienza a adquirirse al final de la etapa de Educación Infantil y durante el primer ciclo de la Educación Primaria y se espera que los niños hayan desarrollado una soltura considerable en la lectura y la escritura cuando comienzan el segundo ciclo de Primaria. A partir de entonces, cuando ya se ha automatizado la mecánica lectoescritora y se el alumno cuenta con una cierta autonomía, comienza una etapa en la que se afianzan estas habilidades y se trabaja especialmente tanto la lectura comprensiva como la lectoescritura con diferentes finalidades y de diferentes géneros textuales. Para profundizar en los procesos cognitivos que entran en juego en el desarrollo de la lectoescritura en la edad temprana, puedes consultar el los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979). Además, encontrarás una explicación muy clara para recordar los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el manual de Prado (2004). Estos trabajos te permitirán recordar cuestiones como los tipos de factores que entran en juego en los procesos de comprensión lectora (relacionados con las actitudes, motivaciones e intención de la lectura, los conocimientos previos y el bagaje lector o los procesos cognitivos que desarrolla el lector desde el punto de vista procedimental).

Nosotros vamos a centrarnos en recordar algunos aspectos fundamentales para desarrollar la lectura en el aula, así como las características

de los dos tipos de lectura que (con sus diferentes géneros) deben incorporarse. Asimismo, recordaremos las principales claves a considerar cuando se programan actividades de expresión escrita.

Consideraciones respecto a la lectura

Una de las preguntas fundamentales en cuanto al trabajo escolar de la lectura es qué tipo de textos debemos trabajar en el aula. Desde un enfoque comunicativo, como ya sabes, la propuesta debe ser variada y completa en cuanto a géneros y tipología, abarcando desde la literatura popular y/o de autor hasta materiales auténticos (cartas, felicitaciones, carteles, propaganda, libros informativos, periódicos...); todo ello, además, favoreciendo que el alumnado desarrolle diferentes estrategias de lectura (leer para disfrutar/por placer estético, leer para informarse, leer para encontrar un dato concreto rápidamente, leer para argumentar sus ideas, etc.).

En síntesis, podemos decir que en el aula de lengua se pueden distinguir dos tipos de lectura (*intensiva* y *extensiva*) que vamos a caracterizar siguiendo las aportaciones de Romero y Jiménez (2016).

Antes de abordar esta caracterización, es esencial recordar algunas ideas básicas para guiar la selección de los textos y su trabajo en el aula, fundamentadas en las aportaciones de Prado (2004). En primer lugar, el docente intentará que los textos se presenten completos (unidades textuales con sentido y no fragmentos de textos descontextualizados). Además, usaremos diferentes tipos de textos (literarios, informativos – folletos, guías turísticas, instrucciones y reglas, recetas de cocina-, publicitarios, personales – cartas, diarios, notas, invitaciones; administrativos – normas del centro o del aula, boletines de inscripción a un evento, queja al Justicia de Aragón-; periodísticos y de creación (elaborados por los propios alumnos: exposiciones, narraciones...). Otro factor fundamental es que el texto esté adaptado a la competencia lingüística y la edad del alumnado. En este sentido, por ejemplo, centrándonos en la temática, se podrá establecer una progresión desde los temas más familiares y que puedan motivar e interesar al alumnado hacia temas más abstractos o lejanos a su experiencia cotidiana. Además, en la medida de lo posible, la lectura estará vinculada a situaciones reales de comunicación (*leemos una guía de precios de transporte público porque estamos preparando una excursión; leemos una*

noticia del periódico porque nos queremos informar de un tema; leemos una carta que nos ha enviado el Justicia de Aragón en respuesta a una que le hemos enviado nosotros...). El docente establecerá una serie de objetivos vinculados a la lectura (excepto cuando el objetivo sea el disfrute personal) y, sobre todo cuando la lectura sea para extraer información y/o se incluyan las NTIC, facilitará el proceso de búsqueda aportando una pauta.

Otras claves para el trabajo de la lectura en el aula son: ayudar al alumnado a desarrollar estrategias que facilitan la comprensión lectora (pedirles que subrayen de un color ideas principales y de otro otras que sean importantes pero no tanto, que hagan un mapa conceptual, que marquen las partes del texto con colores, etc.); recordar que en los primeros estadios la lectura debe ser principalmente en voz alta y compartida (y desde final de 2º de EP y durante el 2º y 3º ciclo combinada con la silenciosa/reflexiva/individual y la expresiva, tanto individual como colectiva).

Asimismo, como docente, debes recordar que el objetivo fundamental de la lectura en Educación Primaria es la creación de lectores y que el docente es uno de los modelos más importantes para el niño, por lo que si el alumnado le ve leer es más probable que desarrolle el interés por la lectura, o si el maestro transmite pasión por la lectura (con sus diversas finalidades) conseguirá apasionar también a sus alumnos.

Recordados estos aspectos, vamos a centrarnos en caracterizar, siguiendo a Romero y Jiménez (2016) los dos tipos de lectura que deben implementarse en el aula de lengua.

La lectura extensiva consiste en leer textos completos, de cierta extensión, seleccionados por el lector y/o el mediador según los intereses y motivaciones, y con un objetivo centrado fundamentalmente en la comprensión del sentido general del texto. Es un tipo de lectura destinado esencialmente al placer estético y que puede favorecer: el desarrollo de hábitos de lectura apropiados (por ejemplo, desarrollo de estrategias como la deducción del significado de palabras a partir del contexto); la adquisición de la lengua y de sus componentes (pues favorece el aprendizaje de vocabulario y de estructuras sintácticas); la adquisición de contenidos socioculturales; el desarrollo del placer estético y el disfrute de la lectura.

La lectura intensiva se caracteriza por ser más lenta que la extensiva. Consiste en leer un texto, seleccionado *ex profeso* por el docente, prestando una atención especial a los elementos lingüísticos y textuales (el género, la sintaxis, el léxico, la ortografía...). El objetivo principal es la adquisición de ciertas estructuras de la lengua y el trabajo de ciertas estrategias de lectura. Además, pueden tener como objetivo, de forma transversal, la adquisición de contenidos socioculturales o de otras áreas de conocimiento. Estas lecturas tienen un mayor grado de complejidad ya que el aprendiz tiene que hacer un esfuerzo especial para entender el contenido (los temas, el lenguaje, etc., no son tan familiares y, además, se le plantea un reto de análisis metalingüístico). La lectura intensiva se realiza con textos más breves que la extensiva, los cuales se explotan desde una perspectiva didáctica para analizar la tipología textual, aprender léxico específico, reflexionar sobre elementos gramaticales presentes en el tipo de texto leído, etc. A través de esta lectura, el docente ayuda al alumno, desde el diálogo y la inducción, a analizar las palabras, frases y oraciones y/o a prestar atención tanto al significado como a la forma de la lengua. Este tipo de lectura es la que se desarrolla para la enseñanza de la competencia metalingüística (la gramática, la ortografía y el léxico) atendiendo a los principios de la perspectiva *funcional*.

Consideraciones sobre la escritura

Como ya sabes, en coherencia con los principios del enfoque comunicativo, la enseñanza de la expresión escrita debe acompañar necesariamente al aprendizaje de la lectura. Su didáctica se puede entender desde el producto (texto final; enfoque tradicional) o desde el proceso (elaboración del texto; enfoque comunicativo), perspectiva que se apoya en la enseñanza de una serie de aspectos que comienzan a desarrollarse antes de abordar la escritura propiamente dicha. En síntesis, la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva conlleva la programación de una enseñanza que: 1) permita al alumnado desarrollar tres fases no necesariamente lineales: la planificación, la textualización (escritura del texto) y la revisión; 2) garantice el desarrollo de la escritura como herramienta de comunicación, lo cual conlleva familiarizar al alumnado con sus diferentes usos sociales (y por ende, con los diferentes tipos de textos: argumentativo, expositivo, descriptivo, literario...).

Siguiendo las aportaciones de Prado (2004), en las Tablas 3, 4 y 5 se presentan las características fundamentales que debes recordar respecto a cada una de estas tres grandes fases de la elaboración de textos escritos. Es importante recordar que el docente tiene un papel fundamental durante todas las fases. Por ejemplo, en la de planificación es necesario que especifique claramente el objetivo de la escritura, prepare y facilite los materiales necesarios para abordarla, especifique el tiempo y establezca los criterios para su evaluación.

1. REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Receptor	<i>¿A quién escribo?</i>	El conocimiento del receptor condiciona las características del escrito: tono, grado de formalidad, léxico, etc.
Emisor	<i>¿Escribo personalmente o represento a otros?</i>	Dependiendo de ello el escrito será más objetivo o subjetivo
Causa	<i>¿Por qué escribo?</i>	Determina la finalidad y por tanto la forma del escrito: informar, aprender, divertirme, etc.
2. REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO		
Tipología textual	<i>¿Cómo voy a presentar mi escrito?</i>	Se precisa conocer las características y estructuras de los diversos tipos de escritos para adecuarlas a las intenciones comunicativas
Textualización	<i>¿Qué materiales necesitaré?</i>	En el proceso de textualización: papel, lápiz, pc, etc. Materiales de consulta: enciclopedia, diccionario, libro de texto, etc.
3. REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO		
El tema	<i>¿Sobre qué voy a hablar?</i>	El tema viene determinado por la situación comunicativa y de él depende el tipo de texto y el resto de la planificación
La información	<i>¿Dónde podré informarme?</i>	Algunos tipos de texto requieren consulta de material bibliográfico (a través del cual el alumno construye su propio aprendizaje)
	<i>¿Cómo recogeré la información?</i>	Precisa de técnicas de trabajo intelectual (esquema, resumen, etc.)

4. REFLEXIÓN SOBRE LA ENUNCIACIÓN		
La persona gramatical	<i>¿Escribiré en 1ª, 2ª o 3ª persona?</i>	Esta elección dependerá si se escribe a título personal o representando a otros, además del tipo de texto que se utilice
El tiempo verbal	<i>Lo que voy a escribir, ¿pasa ahora, ya ha pasado o va a pasar?</i>	Es necesario mantener la coherencia textual en todo el escrito y estará en relación con el tipo de texto
El espacio	<i>¿Dónde pasa lo que voy a contar?</i>	Este elemento tiene importancia especialmente en el texto narrativo

Tabla 3. Claves del proceso de planificación del texto. Fuente: Prado (2004).

CONOCIMIENTOS NECESARIOS (TEXTUALIZACIÓN)	
Lingüísticos	Dominio de la ortografía (reglas, acentuación, puntuación, etc.)
	Conocimiento de las reglas gramaticales para construir: frases, párrafos, textos
	Amplio vocabulario usado en función de la situación comunicativa
Textuales	Dominio de las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión y corrección
	Conocimiento de la estructura y elementos textuales propios de los diversos tipos de textos
Gáficos	Distintos tipos letra y convenciones no verbales para resaltar y presentar escrito: mayúsculas, subrayado...
	Conocimiento de la composición gráfica para hacer esquemas, cuadros, etc.
	Distribución del espacio: espaciado y márgenes, longitud de página, sangrado, etc.

Tabla 4. Conocimientos que debe tener el alumnado para acometer con éxito la transformación de su plan en un discurso verbal escrito (textualización). Fuente: Prado (2004).

TIPOS DE REVISIÓN	
Formal	presentación y convenciones gráficas y ortográficas
De contenido	coherencia del texto, expresión sintáctica y léxica de las ideas
Funcional	adecuación al objetivo comunicativo perseguido

Tabla 5. Tipos de revisión que deben complementarse para la autoevaluación del escrito y su ajuste/modificación según el plan (a lo largo y al final del proceso). Fuente: Prado (2004).

Para finalizar, consideramos oportuno que recuerdes las pautas o premisas que Cassany (1999) establece para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la escritura (puedes consultarlas desarrolladas en el siguiente enlace: <http://profesorantoniocouto.es/Competencias%20Basicas/15.Art%C3%ADculo%20de%20Cassany%20sobre%20la%20composici%C3%B3n%20escrita.pdf>).

1. *El aprendiz escribe en clase.*
2. *El aprendiz escribe cooperativamente: colabora con otros.*
3. *El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes.*
4. *El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos.*
5. *El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula.*
6. *El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos.*
7. *El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz...*
8. *El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe.*
9. *Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios.*
10. *Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.*

9. Algunas claves sobre la gramática pedagógica

En España, durante las últimas décadas, se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en analizar el conocimiento y el uso que hace de la gramática tanto el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En grandes líneas, tal y como señala Fontich (2011), las conclusiones de estos trabajos apuntan a la presencia de una visión lineal de las relaciones entre las palabras (es decir, los niños y adolescentes no son capaces de elaborar hipótesis sobre la estructura del lenguaje), y a la separación entre el conocimiento declarativo y el procedimental (en otras palabras: los escolares conocen reglas gramaticales que no son capaces de identificar en la lengua en uso). Todo ello parece ser el fruto de lo que Fontich (2011) denomina como *fossilización* de prácticas de enseñanza de la gramática que han sido y son poco significativas para el alumnado en términos procedimentales; una enseñanza de la gramática cercana al estudio científico-lingüístico y no a las necesidades de conocimiento de la misma gramática que puede presentar un escolar.

En las últimas décadas, ha existido un debate a nivel teórico y social sobre la conveniencia o no de estudiar la gramática de la lengua materna, desarrollándose dos posturas enfrentadas: la que aboga por el aprendizaje *implícito* de estos contenidos y la que propone una enseñanza-aprendizaje de carácter *explícito*. Como fruto de este debate, los sistemas educativos europeos han propuesto diferentes tipos de abordar esta enseñanza, primando en la actualidad la postura *explícita*, que abarca desde el estudio de reglas y normas (sistema anglosajón), hasta aquellos que optan por una enseñanza de la gramática a partir de la lengua en uso (sistema desarrollado, por ejemplo, en Francia). En España, desde 1990 (LOGSE), también se ha intentado hacia una enseñanza de la gramática fundamentada en la lengua en uso.

De este modo, es necesario recordar que el trabajo de la gramática, entendido desde una perspectiva funcional, no debe caer en prácticas centradas en el simple etiquetaje e identificación de los elementos. Así, los autores que defienden este enfoque parten de una serie de premisas que todo docente de Educación Primaria debe tener claras y que fundamentan lo que se ha venido denominando como *gramática pedagógica*. Las más relevantes son: 1) el alumnado debe tener un rol activo determinante (debe recoger datos,

sistematizarlos y llegar a conclusiones sobre como funcionan y se relacionan los elementos que componen el lenguaje); 2) es fundamental garantizar la comprensión, fundamentada en la reflexión, del uso de la lengua partiendo de la presentación de los elementos gramaticales a partir de textos, unidades completas de significado, y favoreciendo la creación y corroboración de hipótesis a través del diálogo; 3) el lenguaje utilizado por el docente en este proceso dialógico e inductivo debe ser comprensible para el alumnado de Educación Primaria (sin tecnicismos, con metáforas, con términos cercanos que permitan que formen una imagen mental sobre lo que se está intentando que interioricen; esto no significa que no le pongamos a los términos su nombre, pero esto debe hacerse después de que los alumnos hayan interiorizado y hecho suyo el concepto gracias a la metáfora).

En síntesis, como hemos señalado, existen estudios demuestran sobradamente que estudiar la gramática de una forma explícita nos ayuda a mejorar el uso de la lengua, pero sí y solo sí, se estudia de una forma significativa. Este es el modelo de enseñanza de la gramática que se desprende de nuestro currículo de Educación Primaria, por lo que tendremos que aprender a enseñar la gramática de forma *explícita* y desde una perspectiva *funcional* y *textual*.

Para profundizar en las claves de este enfoque de enseñanza de la gramática, te aconsejamos la lectura del trabajo de Carrasco (2018), disponible a través de este enlace: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.6>.

10. Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carrasco, Á. (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 11, 80-112.
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*, 40, 22-28.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Centro Virtual Cervantes. “Enfoque por tareas”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.
- Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fontich, V.X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 38-57.
- Gómez del Estal-Villarino M. (2008). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm.

- Hymes, D.H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, P. y Alonso, I. (Eds.) (2005). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Madrid: Octaedro.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Muralla.
- Romero, M.F. y Jiménez, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre los estudiantes de secundaria de ELE. En J. Wilk-Raci ska, A., Szyndler, y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 288-299). Bankowa: Wydawnictwo Uniwersytetu I skiego.
- Tabernero, R. (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filología. Estudis literaris*, 18, 211-222.
- Tabernero, R. (2014). El discurso literario infantil en el desarrollo de la competencia literaria. Claves para seleccionar libros infantiles. *Aula de innovación educativa*, 228, 35-39.
- Tabernero, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. Doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1125.
- Tabernero, R. (Coord.) (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp.75-85). Barcelona: Octaedro.
- Tabernero, R. (2018b). Libro-álbum y educación: ¿de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 45-51.
- Tabernero, R. y Dueñas, J.D. (2005). "La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria". En Mendoza, A. y Cerrillo, P.C. (Coords.), *Intertextos; Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

- Tabernero, R. y Calvo, V. (2016). Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0". *New Review of Children's Literature & Librarianship*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>.
- Teberosky, A. (2011). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Actas del Simposio Internacional 'La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura'*. Disponible en www.aprendretextos.com.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.
- Zanón, J. y Estaire, S. (1990). Diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>.