

HACIA UN PROYECTO LINGÜÍSTICO Y LITERARIO DE CENTRO

Justificación e interés del Proyecto

«La investigación educativa es imprescindible para la mejora de la práctica profesional» no es solo una afirmación propia de un documento oficial, sino que debiera ser una realidad. Pero la investigación educativa de la escuela está tan desacreditada desde hace, al menos, setenta años, que no es creíble por nadie y a la escuela únicamente llegan investigaciones externas, dirigidas y elaboradas desde la mirada universitaria donde la ausencia de la realidad lo llena todo. Finalmente, en la escuela se asientan retazos y recetas investigadoras que alborotan el día a día pero no cambian nada, a lo sumo entretienen.

La elaboración de un Proyecto Lingüístico y Literario es una necesidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias del alumnado de estas edades, para el encauzamiento de la enseñanza de la expresión oral, de la escritura, de la lectura y los procesos de comprensión. Los intentos por la mejora de estas destrezas en la escuela han resultado insuficientes en estos últimos años. El asesoramiento llevado a cabo en algunos Centros del Profesorado en estas tareas escolares ha demostrado que si no existe un proyecto en el tiempo de estas enseñanzas y aprendizajes y no se concreta y consolida en la línea de trabajo del profesorado todo queda en una bonita anécdota; también se ha comprobado en estos asesoramientos que la recurrencia de estas enseñanzas y aprendizajes es difícil tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. Son múltiples las destrezas y habilidades que confluyen y todas exigen un esfuerzo por parte de ambos sectores implicados. Es más fácil aplicar y aprender tres veces más de juegos lingüísticos y técnicas creativas que un puñado de estas habilidades, aunque la experiencia asesora también ha hecho evidente que las últimas mejoran el clima de aula, generan una dinámica lúdica entre el alumnado, es un trabajo gratificante, pero mejoran escasamente las competencias comunicativas anteriormente citadas, aunque favorezca aprendizajes lingüísticos que una enseñanza tradicional no proporciona.

La elaboración de Proyectos Lingüísticos y literarios de Centro es una urgencia para la educación lingüística y literaria del alumnado y la mejora de la calidad de la enseñanza. Este empeño, además, viene dado por la necesidad que existe en las aulas de que se clarifique la orientación de la enseñanza de la lengua y la literatura, pues en este sentido, se constata la contradicción existente entre las manifestaciones del profesorado y la práctica del aula (Lomas, 2001). La elaboración de un proyecto lingüístico y literario unificaría en el tiempo lo que desea el profesorado y sus creencias didácticas, que es lo que hacen en el día a día del aula. Y este sería el primer escollo a superar para la puesta en marcha de la tarea de la construcción del Proyecto: la **clarificación** del equipo que va a trabajar.

El siguiente reto que plantea este trabajo hace referencia a la **continuidad curricular**. La recurrencia de las secuencias de contenidos para el aprendizaje, así como la adopción de las medidas didácticas para los diferentes procesos que se ponen en marcha en el aula, es la base para el avance en el sentido que se ha planteado. Acciones aisladas, medidas esporádicas o la aplicación de técnicas creativas ocasionales, o bien no integradas en el proceso de trabajo ni secuenciadas en torno a un programa de trabajo, no aportan resultados significativos para la educación lingüística y literaria del alumnado, así como para la modificación de conductas teórico-prácticas en los procesos de enseñanza del profesorado. Las reflexiones actuales en torno a la enseñanza de las lenguas coinci-

den en la afirmación de que son los proyectos y el compromiso del profesorado en ellos los que facilitan el crecimiento en la actuación formativa anteriormente esbozada.

Además, y así lo avalan algunas investigaciones (Vila, 1990; Cassany, 1994) hay un conjunto de habilidades que son comunes a la enseñanza-aprendizaje de las **lenguas** y que, también, son vehículos de aprendizaje en otras áreas curriculares. Esto supone, pues, un doble nivel de organización y planificación. Por un lado un trabajo común desde una macroárea de lenguas; u por otro, el compromiso del profesorado en el trabajo de un conjunto de habilidades lingüísticas previamente determinadas por el Claustro del centro.

De la forma en que se imparta la enseñanza de la lengua y la literatura en las primeras etapas va a depender en gran medida que el alumnado comprenda que el dominio del lenguaje no responde a una exigencia externa y ajena a sus propios intereses y a su realidad, sino a una necesidad que tenemos los seres humanos de comunicarnos, y hacerlo de la manera más satisfactoria posible, conociendo así el mundo que nos rodea, y permitiéndonos precisar y organizar nuestro pensamiento. De ello dependerá que el alumnado desarrolle sus capacidades comunicativas mediante la exploración de usos nuevos y personales del lenguaje, experimentando placer en su propia expresión y en la audición y lectura de textos producidos por otros.

Para ello la lengua no puede separarse del discurso oral y de los textos escritos, por lo que la manipulación y reflexión sobre los distintos elementos de la lengua parece conveniente hacerla partiendo de textos reales (orales y escritos), cercanos al alumnado, que progresivamente irán adquiriendo mayor complejidad. En este contexto es en el que la literatura se muestra como fuente inagotable de construcción de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por lo tanto, en los que la lengua adquiera plena funcionalidad. Todos los textos tienen sentido, pero los literarios son aquellos que buscan primordialmente la construcción del mismo. El sentido de la obra literaria es un contenido de nivel superior y por eso la lengua y la literatura deben estudiarse unidas. En la literatura, el lenguaje no solo es instrumento, sino finalidad en sí mismo, por lo que ciertas posibilidades de actualización solo aparecen en ella. Pero tampoco podemos por ello olvidar otros tipos de textos que nos permitan realizar una labor mucho más interdisciplinar y abordar el conocimiento de otras materias desde el estudio de las formas lingüísticas y textuales que utilizan.

El interés por la elaboración de un proyecto lingüístico y literario de centro proviene de ámbitos diferentes: por una parte, es necesario que los centros dispongan de una guía de enseñanza-aprendizaje que regule la progresión de los saberes lingüísticos y literarios; en segundo lugar, los centros de profesorado no disponen de modelos desarrollados en este sentido que les sirvan como propuesta de asesoramiento y, finalmente, la universidad carece de experiencias en el sentido de la propuesta que aquí se plantea.

Es evidente que este tipo de proyectos carece de sentido fuera del marco del proyecto curricular de centro, en paralelo o enfrentado a él. Al mismo tiempo, esta propuesta se convierte en el dinamizador del PCC.

El objetivo último del proyecto lingüístico y literario es la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura. Si acerca de la escritura hay escasa secuenciación, al menos los libros de texto ofrecen propuestas aisladas y descontextualizadas al respecto, pero no existe nada sobre la educación del lector, la educación literaria, solo un conjunto de lecturas y un puñado de técnicas deshilvanadas, dejando el peso de la construcción de los procesos a cada individuo en solitario. No disponemos de tradición en la planificación de la formación de personas lectoras, aunque luego exijamos ese resultado al término de la escolaridad.

Ámbitos o temas prioritarios con los que se relaciona el proyecto

El proyecto que se plantea se incardina en un conjunto de temáticas que están presentes en la vida educativa de los centros, tanto por su orientación como por las consecuencias que de su aplicación se derivan al resto del currículum. A saber:

- La enseñanza de las diferentes materias instrumentales.
- La puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso educativo.
- La enseñanza y la comunicación en otras lenguas.
- La atención a la diversidad y a la interculturalidad.
- Convivencia y escuela de paz y la educación en valores e interdisciplinariedad.
- Investigación en metodologías docentes, el trabajo en equipo y la evaluación de la práctica docente.

Grado de conexión con los Planes de formación del profesorado de los Centros implicados

En el Proyecto están implicados dos centros de Educación Primaria que en los últimos años han manifestado inquietudes por el nivel de competencia comunicativa que presentaba el alumnado, que pese a pasarse muchos años en la escuela aprendiendo lengua sus habilidades lingüísticas no mejoraban y tenían la sensación de que lo aprendido solo tenía importancia en el contexto escolar. Un aprendizaje para la escuela.

Tanto el C. P. *Pablo García Baena* como el C. P. *La Aduana*, ambos de Córdoba capital, están inmersos en actividades de autoformación para la mejora de su práctica educativa. El primero realizó hace cuatro años un PIN sobre Nuevas Tecnologías y escritura (el alumnado utilizaba la página virtual del centro para exponer ejercicios de escritura realizados en clase con el fin de que el resto de la comunidad escolar participara de estas producciones; también se pusieron en marcha, en los foros, la escritura de relatos colectivos), así como lo que dio en llamarse «celebraciones»: trabajo sobre un autor desde el punto de vista plástico y lingüístico literario (se confeccionaba un mural de 1,5x6 m. y se trabajaba su obra pictórica o literaria, junto con las producciones escritas de niñas y niños. Así se trabajó con Gaudí, Luis Cernuda, Max Aub, Dalí y Pablo García Baena). Luego continuó esta dinámica de trabajo (Andersen, Neruda, El Quijote). Así mismo el Centro recoge en su Plan de Centro diferentes tareas de Educación Medioambiental (Doñana, El Torcal, Arroyos del Molino y Bejarano y Actividades en Aulas de la Naturaleza). Este plan de trabajo se realiza de forma multidisciplinar (Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura y Plástica) y el alumnado hace sus producciones literarias. La lectura de textos, los recitales poéticos (a través de montajes audiovisuales con el ordenador) juegan un papel importante en este proceso.

El segundo realizó un PIN sobre la atención a la diversidad y la interculturalidad, cuyo título fue *Déficit socio-cultural y lingüístico como barrera de la interculturalidad e intraculturalidad*. El proyecto pretendía dar respuesta a los déficits que se detectaban en el alumnado, trabajando tanto la convivencia como las costumbres de diferentes países. El centro participa también, desde hace años, en diversos programas de Educación medio-ambiental, como la campaña “Crece con tu árbol”, e igualmente se realizan actividades relacionadas con el “huerto escolar” en las que participa todo el alumnado. Se lleva también un programa de lectura eficaz, un proyecto de “Escuela, espacio de paz” y otro de Coeducación, así como diferentes actividades plástico-literarias de aula y de centro para conmemorar diversas efemérides. Asimismo, el profesorado del

centro realizó una formación sobre la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente.

El Proyecto pretende organizar, dinamizar y sistematizar lo que se venía haciendo, así como reflexionar y profundizar en los procesos de lectura y escritura: selección y secuenciación de los diferentes tipos de textos que se trabajarán, desarrollo de estrategias de escritura, aplicación de estrategias didácticas para el tratamiento de los conocimientos gramaticales para la mejora de los textos escritos y orales, propuestas para el desarrollo de los diferentes tipos de lectura (expresiva, comprensiva, atenta, crítica).

Objetivos de la investigación

El Proyecto que se propone contempla los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar el Proyecto Curricular de Centro concretando las propuestas que aporta este proyecto.
- b) Organización progresiva de los aprendizajes lingüísticos y literarios en torno a una propuesta textual.
- c) Elaboración de estrategias y creación de recursos didácticos que dinamicen la expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita..
- d) Atender y dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado mediante estrategias y recursos apropiados a la diversidad del mismo.
- e) Integrar la Educación en valores mediante estrategias didácticas, promoviendo la reflexión y la interdisciplinariedad.
- f) Integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso educativo.
- g) Comprobar la influencia de la competencia comunicativa en la lengua materna sobre la adquisición de una segunda lengua.

Bases teórico-prácticas de la investigación

Hacia un concepto de Proyecto lingüístico y literario de centro

Un Proyecto lingüístico y literario de centro no es otra cosa que el conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en lo que respecta a la formación literaria y lingüística del alumnado y esto supone el planteamiento de reflexiones provenientes de realidades sociolingüísticas diversas, de contextos diferentes de interacción comunicativa, de formaciones teórico-lingüísticas y literarias distintas y de trayectorias didácticas en ocasiones contrapuestas. Todo lo cual implica esfuerzo y toma de decisiones, no sólo por parte del profesorado implicado en la enseñanza de las lenguas, sino por todas las áreas. Porque si bien resulta lugar común, especialmente entre el profesorado de lengua, la idea de que todo profesor lo es de lengua, no forma parte del bagaje de pensamiento consciente de la mayoría del profesorado de las distintas áreas. Sin embargo, es un hecho que en el diálogo del aula la negociación de significados, la discusión sobre los textos o las dificultades para comprender las distintas materias están íntimamente ligadas a las dificultades que los textos orales y escritos ofrecen al alumnado. El docente que imparte matemáticas pasa gran parte del tiempo de clase desentrañando con ellos el significado de las formulaciones de los pro-

blemas, quien enseña ciencias o historia sabe que el éxito en su materia está ligado al grado de comprensión de los textos que logren los chavales y a la capacidad que desarrollen en torno a la expresión cabal de los procesos trabajados.

El logro de los objetivos lingüísticos de cualquier centro exige un profesorado consciente de su papel como enseñante de lengua y requiere que se plantee su tarea en el doble sentido de enseñante generalista permanentemente. De esto se derivan consecuencias organizativas y didácticas:

- Desde el punto de vista organizativo, será necesaria la planificación conjunta de las condiciones de trabajo en el aula, de tal modo que en toda materia se asegure que los aprendices hagan frecuente uso de la palabra y que la organización de la clase potencie los intercambios entre iguales.
- Desde el punto de vista metodológico, se deberá asegurar asimismo que desde el trabajo de cualquier área se atienda a la comprensión de textos, se pauten, andamine e impulse la formulación explícita de preguntas, dudas, hallazgos, opiniones, procesos y resultados, tanto de modo oral como escrito. Enseñar a pensar sobre lo que se va a exponer oralmente o por escrito, es decir, a planificar el texto, no es un trabajo exclusivo del área de lengua. Tampoco lo es hacer hincapié en la conveniencia de seleccionar los términos que van a usarse, los ejemplos que ilustren lo que decimos o la necesidad de asegurarse que el público ha comprendido nuestra intervención para actuar en consecuencia. Una exposición cualquiera en cualquier área lo requiere. Dedicar atención a estos procesos es simplemente un modo de ser coherentes con un proyecto educativo que quiere enseñar a pensar a través de todos los temas y a actuar y comunicarse.

En consecuencia, es preciso que desde todas las áreas se atienda paralelamente a los aspectos de contenido y a los aspectos formales en el uso de la lengua que vehicula el conocimiento. Ello reporta beneficios tanto para el área en particular y los procesos cognitivos que sustentan el trabajo en ella, como para los mecanismos discursivos y lingüísticos que sirven al pensamiento y a la comunicación a través de cada una de las lenguas del currículum. Por otro lado, conocer las dificultades específicas que desde el punto de vista lingüístico y terminológico debe afrontar el alumnado en cada materia ayuda a planificar el trabajo de forma más sistemática, lo que incidirá considerablemente en la mejora de resultados en la enseñanza.

Si es bastante evidente que las diferentes áreas deben coordinarse para poner en común un modo de hacer básico y unos criterios de atención al uso de las lenguas, en el caso de las áreas lingüísticas la coherencia metodológica resulta imprescindible.

El objetivo de las áreas lingüísticas es desarrollar la competencia comunicativa en cada una de las lenguas del currículum, en el grado en que el tiempo y las condiciones de exposición a cada una de ellas lo permitan. Pero este objetivo general, hasta el momento, ha sido raramente abordado desde planteamientos interlingüísticos, ya que los reinos de taifas proliferan en los centros.

En muchas aulas la metodología de enseñanza de cada una de las lenguas curriculares resulta sustancialmente diferente. Ocurre con frecuencia que mientras en una lengua se enseña de forma transmisiva, en otra se propicia el aprendizaje constructivista; mientras en una se memorizan paradigmas, en la otra se hace hincapié en los procesos de inferencia, cuando en una se hace un esfuerzo por propiciar un trabajo en torno a los usos reales de la lengua, otra se centra sistemáticamente en la frase descontextualizada. Así no hay forma, lógicamente, de ayudar a los jóvenes hablantes a construir conocimiento significativo de un modo integrado.

Lo común y lo específico en las lenguas

A partir de los años ochenta se acepta que la competencia subyacente común a las lenguas que habla una persona es el resultado de la interdependencia en los procesos de adquisición y aprendizaje de éstas, de modo que el desarrollo en la competencia de una lengua promueve competencia en las demás. El análisis de los distintos componentes de esa competencia clarifica en gran medida qué aspectos son comunes al uso de las lenguas, y por lo tanto transferibles de una lengua a otra, y cuáles presentan características propias, que precisan de enseñanza y entrenamiento específico en cada una de las lenguas que el sujeto habla.

Pero hay autores que desglosan el concepto de competencia comunicativa en tres subcompetencias: gramatical o lingüística, sociolingüística y estratégica. Más tarde se añade a éstas la competencia discursiva, como cuarto componente de aquella competencia general.

Aun cuando no hay total unanimidad en el desglose de las competencias que subyacen a la competencia comunicativa, la categorización mencionada puede orientar el análisis que aquí nos interesa.

La competencia estratégica. Aspectos cognitivos básicos del leer y escribir

Los mecanismos estratégicos, cuyo dominio es necesario para compensar las interrupciones en el flujo de la comunicación, son claves para un dominio fluido de los intercambios. La desviación temática, los mecanismos inferenciales o las verificaciones de confirmación o de comprensión responden, en las lenguas de nuestro entorno, a modos semejantes de actuar y de pensar. En relación con este tema, cobra especial trascendencia la enseñanza de las estrategias básicas de lectura y escritura. Los procesos inferenciales, de construcción de hipótesis, de extracción de la macroestructura del texto, del resumen en la lectura, son básicamente los mismos en las lenguas que están presentes en nuestras escuelas. Todo trabajo en cada una de ellas sirve pues, directamente a las otras.

Otro tanto puede decirse del trabajo en torno a los procesos pragmáticos de planificación y revisión textual, también de orden supralingüístico, de orden cognitivo. Los mecanismos para representarse al receptor, establecer el objetivo de la comunicación y construir la propia imagen como enunciador son de tipo cognitivo general, del mismo modo que los que se aplican para suscitar ideas, planificar la escritura, buscar la información, elaborar borradores y esquemas o supervisar sistemáticamente el texto. Todos ellos son en esencia los mismos en las diferentes lenguas. Cuando se aprende a planificar un texto, se aprende a hacerlo en las lenguas que uno conoce. La textualización, sin embargo, está más ligada al dominio de la morfología y el léxico y al conocimiento de las leyes sintácticas propias de cada lengua.

En relación con la lectura y la escritura, es evidente la necesidad de establecer criterios metodológicos comunes a través de los que se trabajen en cada una de las lenguas escolares estas destrezas de modo sistemático, a lo largo de los diversos ciclos y en las diferentes etapas, con lo que desde las diferentes lenguas se reforzará un dominio único e interlingüístico del que el sujeto se beneficiará. Sin embargo, es preciso señalar que el trabajo en segundas lenguas requiere, si cabe, mayor atención y andamiaje por parte de los docentes que el que se desarrolla en lengua materna. Esta consideración está relacionada con la planificación de los tiempos y tipo de lectura y escritura que se deberá llevar a cabo a lo largo de los ciclos y etapas, así como con una programación que insista en aquellos aspectos no dominados o mal adquiridos en las segundas lenguas.

Lectura y educación literaria

Que la formación del lector o el inicio de la educación literaria comienza a edad muy temprana, se ve fácilmente en una escena donde una persona adulta interacciona con un niño en la lectura de un libro de imágenes. Esta situación comunicativa pone de manifiesto no sólo enriquecimientos esenciales para el desarrollo de la recepción literaria, sino que capacita al individuo para captar la ficcionalidad y comprender que cuando la historia se inicia se suspende la percepción habitual y se adentra en un mundo imaginario donde existe un tiempo y un espacio propios del texto y donde pueden pasar cosas distintas de las habituales, aunque al mismo tiempo se aprenden reglas de verosimilitud narrativa. Y es que (Colomer, 1995) «la forma como el adulto ayuda a ver el cuento, sus comentarios, sus exclamaciones o su lectura del texto va mostrando al niño cómo la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde la del libro, establece relaciones entre los elementos aludidos que se traducen en diferentes estructuras narrativas o poéticas, se apoya en detalles para construir el sentido global y utiliza una forma de hablar distinta de la empleada en la vida cotidiana».

Las mismas convenciones literarias aquí descritas se ponen de manifiesto cuando una persona adulta lee, con un dominio, eso sí, mayor de ellas y con más experiencia de vida y de lectura. Se interpreta, también, de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y se les puede comprender en un grado elevado de su posible complejidad constructiva; puede, además, utilizar conocimientos sobre el uso de esos elementos en la tradición literaria y puede relacionar la obra con su contexto de creación para aumentar su propia capacidad de comprensión y de placer.

La cuestión que se nos plantea a buen número de enseñantes y un amplio sector de madres y padres es, pero, ¿qué ocurre en la edad de la reticencia lectora, que va, más o menos, de los 11-12-13 a los 18-19-20? ¿Qué hay y qué se puede hacer? ¿Cuál es el itinerario lector y cómo se pueden salvar estas lagunas? ¿Qué libros se pueden recomendar?, o bien, ¿conviene obligar a leer en los centros?

Son, evidentemente, muchas preguntas, y, desde luego, hay muchas dudas. La formación lectora, la educación literaria ha sido, desde siempre, un proceso penoso y difícil. No es del todo cierto que antes se leía más. Quizá seamos benevolentes con nuestros recuerdos. Pero en las escasas situaciones en que esta cuestión se plantea sinceramente y somos críticos con una etapa de nuestra vida, las conclusiones no son excesivamente buenas. Al igual que ocurre hoy, había de todo. La educación literaria debe mucho al entusiasmo, al fuego de la literatura, y esto se puede transmitir, pero el deseo de leer no se puede enseñar. Y este proceso, como es natural, implica condicionamientos personales en los que es imposible entrar. No obstante, desde nuestra situación de enseñantes, desde la enseñanza, hay que buscar posibles soluciones que no dejen todo el poder de decisión en ámbitos ajenos al acto de enseñar. Y en este sentido, la escuela actual debe reflexionar y buscar respuestas. Es importante, y necesaria, la recuperación del valor educativo de la literatura, pero, no es menos cierto, que debemos ser valientes y generosos en la selección de lecturas que se ofrece al alumnado. Quizá convenga, por tranquilidad de todo y todos, disponer de un *corpus*, una *guía de lecturas*, extensa eso sí, donde los centros y el alumnado pueda escoger, caminar, y a partir de la cual cada persona construya sus itinerarios de lectura, su formación lectora. Ahora bien, esta propuesta obliga a mantener un canon abierto, una guía donde entren y salgan novedades y productos caducos. El tiempo será el encargado de determinar lo sólido y lo pasajero. La misión de la enseñanza es apostar por el avance, por el valor de la literatura.

Construir discurso en distintas lenguas

Saber construir discurso, entendido como capacidad para llevar a cabo propósitos de comunicación en determinadas situaciones espacio-temporales y sociales, ofrece sus particularidades en relación con modos de actuar propios de cada una de las lenguas que una persona conoce, ligadas a normas de carácter sociolingüístico e incluso morfosintáctico y léxico. Sin embargo, los aspectos discursivos relacionados con la organización de las ideas y los tipos de esquemas textuales resultan semejantes en las lenguas de nuestro entorno, lo que permite abordar el trabajo de la construcción de un determinado tipo de texto de modo complementario entre las lenguas, planificando el trabajo en torno a géneros diferentes en cada una de ellas, lo que evitará repeticiones innecesarias y enriquecerá la competencia discursiva del alumnado.

Planificar la enseñanza de la construcción discursiva requiere en segundas lenguas una atención especial a sus usos orales. Si en primera lengua es preciso desarrollar la expresión oral, haciendo hincapié en la planificación y la fluidez del discurso en registros formales, en segundas lenguas este trabajo se amplía, pues en estas lenguas será necesario atender también a los usos más coloquiales, siquiera puntualmente.

La competencia lingüística. Reflexionar sobre las distintas lenguas

Las diferencias fundamentales entre las lenguas que nos rodean son las referidas a los dominios de los mecanismos de construcción textual, morfosintácticos y fónicos. Ellos requieren especial atención en cada una de las lenguas. El diferente comportamiento de éstas para expresar las mismas ideas es una fuente inagotable de recursos en la didáctica integrada de cada una de ellas. Los distintos modos que presentan en mecanismos concretos de la construcción textual —los diferentes usos de los tiempos y aspectos verbales o las distintas posibilidades de elipsis, por ejemplo— pueden facilitar el acceso a la complejidad y la abstracción del funcionamiento lingüístico de un modo más rico que si ello se hace sólo a partir de una lengua.

El trabajo de reflexión gramatical que se ha de desarrollar en torno a la práctica discursiva en cada una de las lenguas presenta aspectos comunes y diferentes. Así, la idea de sujeto, básica para poder intervenir en los textos, es un concepto interlingüístico que puede ser aprendido a partir de cualquiera de las lenguas escolares —por ejemplo, castellano, inglés o francés—. Ello obligará al Departamento de lenguas —estructura que no debiera haber desaparecido de los centros, aunque debiera llamarse *Ámbito lingüístico*— a considerar desde qué tipo de discurso y desde qué lengua se abordará principalmente su análisis de modo más sistemático, para beneficiarse en las otras de lo ya trabajado con anterioridad en un sistema lingüístico diferente. Esta tarea requiere coordinación del trabajo entre quienes enseñan las diferentes lenguas al mismo alumnado. El contraste entre códigos lingüísticos puede resultar en este campo particularmente productivo.

Las normas socioculturales y los códigos diferentes

Donde las diferencias entre las lenguas pueden resultar más marcadas es en el ámbito de las normas socioculturales. Dentro de las mismas coordenadas discursivas, hay determinado tipo de expresiones, tonos o fórmulas que una lengua exige o prohíbe mientras otra tolera.

Así, cuando se trasladan al inglés o al francés respuestas consideradas en castellano neutras, en esas lenguas pueden parecer evidentes descortesías. Tanto las normas sociolingüísticas comunes como en especial las diferencias, deben ser tratadas si se pretende lograr una competencia comunicativa cabal en cada una de las lenguas.

En definitiva, lo interlingüístico es un amplio terreno en que pueden cosecharse muchos frutos, provenientes de cualquiera de las lenguas desde las que se aborde la tarea. Lo que de común tiene el uso de las lenguas es tanto como los que las diferencia. Los aspectos de organización textual o discursiva son muy próximos en las lenguas de enseñanza en nuestros centros. Divergen algunas normas sociolingüísticas, la sintaxis y los léxicos, pero incluso entre éstos pueden establecerse paralelismos, puentes y contrastes que, partiendo de una lengua u otra, resulten beneficiosos para cada una de las demás y para el desarrollo intelectual y lingüístico del alumnado que conoce varias lenguas.

Todo ello exige de los docentes llegar a unos principios metodológicos comunes para abordar y construir los textos, así como para distribuir los contenidos y considerar en qué lengua va a ser tratado cada uno en primera instancia para ser retomado por la siguiente.

Desarrollo de saberes y de actitudes en relación con las lenguas

Los aprendizajes lingüísticos implican tanto la adquisición de saberes procedimentales y declarativos como el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y su uso. Destrezas discursivas, conocimiento metalingüístico y actitudes son tres tipos de contenidos que se encuentran íntimamente relacionados. La actitud hacia una lengua condiciona su aprendizaje, pero, al mismo tiempo, la mejora en el conocimiento lingüístico contribuye a erradicar los prejuicios y mejorar las actitudes. Esta distinción es importante porque cada uno de estos tipos de contenidos podrá ser desarrollado específicamente desde diversos ámbitos de intervención.

- a) El conocimiento explícito de los fenómenos lingüísticos se construye desde las diferentes áreas lingüísticas, y, además, buena parte de este conocimiento es transferible entre las lenguas.
- b) La capacidad para comprender y producir discursos inscritos en situaciones de comunicación diversificadas se desarrolla tanto desde la clase de lengua, como desde las materias no lingüísticas. En efecto, es necesario intervenir desde todas las áreas en los problemas de comprensión y de producción relacionados con la especificidad del discurso académico, ya que la competencia discursiva no se desarrolla en general, sino en relación con unos usos determinados.

Decisiones en relación con las áreas lingüísticas y no lingüísticas

Las decisiones que se tomen en estos ámbitos de intervención se inscriben dentro de la elaboración del proyecto curricular de cada etapa: delimitar objetivos, secuenciar contenidos, establecer los criterios metodológicos y para la evaluación dentro de la programación de cada lengua.

La planificación del aprendizaje lingüístico desde un enfoque integrador es una necesidad ineludible. Una programación integrada de las lenguas del currículum —toma de decisiones conjuntas en relación con la metodología, la evaluación y la secuenciación de contenidos— permite rentabilizar al máximo los recursos y facilitar la transferencia de los aprendizajes lingüísticos. Y esto es así, porque la competencia comunicativa de un hablante no constituye un comportamiento estanco para cada lengua, sino que integra

competencias interdependientes que pueden desarrollarse al margen de la lengua en que se produce el *input* lingüístico. Más allá de las diferencias de código hay todo un conjunto de aprendizajes comunes que son transferibles entre las lenguas, como son los aspectos relacionados con la competencia pragmática, la competencia textual, la construcción de conceptos sobre el funcionamiento de las lenguas o el desarrollo de actitudes positivas de tipo lingüístico.

Dice 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. Y también que las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas.* Según estas afirmaciones la lengua nos permite conocer cómo perciben el mundo los demás y nos permite expresar cómo lo entendemos nosotros.

Coincidimos pues con D. Cassany (1994) al considerar que *el aprendizaje de la lengua supone:*

- *adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura,*
- *poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente,*
- *facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación,*
- *poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.*

El uso de la lengua ha de constituir un medio eficaz de comunicación con los otros, tanto en su forma como en su contenido. Esto no quiere decir que la enseñanza y aprendizaje de la misma debe entenderse como una serie de ejercicios mecánicos dirigidos al dominio de unas técnicas. Si la expresión incluye el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas, lo que se quiere comunicar es lo importante, y el que la comunicación real se produzca lo realmente deseable. Al hablar o escribir, uno ofrece su experiencia, sus conocimientos, sus emociones, sus fantasías y sus sueños y, a través de los temas que elige y de la forma en que los presenta, expresa parte de su sistema de valores y de sus creencias. En la medida en que se da la oportunidad de explorar todas las posibilidades del lenguaje en la creación de los propios textos, y en la medida también en que se asegure que estos van a ser escuchados o leídos por otro, el alumnado podrá sentir la expresión como una experiencia gozosa, libre y creativa. Fomentar en el mismo un uso autónomo y personal del lenguaje, y no solo una utilización mecánica, es el mejor camino para potenciar su formación integral como seres autónomos, conscientes y creativos en el medio en que viven.

Para un planteamiento de estas características, partiremos de un enfoque semiótico basado en el **texto como unidad básica comunicativa**. El análisis del enunciado, objeto de la lingüística de orientación formal, se ha manifestado como insuficiente. Desde la perspectiva de una concepción comunicativa debe ser el **discurso** el elemento base para el intercambio lingüístico. Si el diálogo es el modo primordial de producción lingüística, es evidente que el enunciado no puede ser la unidad adecuada del comportamiento lingüístico. Este vendrá dado por un discurso (secuencia o concatenación de acciones o interacciones verbales, funcionalmente inscritas en la totalidad de los eventos comunicativos de una comunidad lingüística) estructural y semánticamente completo, es decir, **el texto**, entendiéndolo como una estructura de contenido que establece relaciones entre cada una de las partes del discurso con el conjunto y con el entorno. Es, pues, la unidad de significación de la cultura y ésta la suma de los textos y el conjunto de fun-

ciones correlacionadas con ellos. Esto implica que el texto tiene, en sí mismo, características de globalidad, clausura textual (autonomía por consiguiente) y coherencia.

El enfoque textual que hemos definido cierra el ciclo de aprendizaje activo y significativo de la cultura de una sociedad. Desde estas posiciones, cobran sentido las afirmaciones de Bruner acerca de la “elaboración de la cultura” (creación y recreación cultural) y la escuela como una negociación de la cultura que se comparte y no que se imparte y se recibe pasivamente.

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas: un enfoque integrador

Tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Educación Primaria y Secundaria, que habrán de tener como finalidad el desarrollo integral y armónico de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales de la persona, uno de los campos de acción fundamentales deberá ser una educación relativa al lenguaje y a la comunicación. Esto supone que el alumnado consiga un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para la socialización, saber que se desarrollará de manera privilegiadas en el marco de las disciplinas de lengua, aunque no hay que olvidar que cualquier otra área o disciplina, al emplear la lengua como vehículo de comunicación, de adquisición y de transmisión de conocimiento, incidirá en este aprendizaje.

Así entendida, la educación relativa al lenguaje y a la comunicación sólo se puede alcanzar desde la perspectiva de una sola área de Lenguas (lengua española y lenguas extranjeras). Las razones que fundamentan esto son varias: el objetivo final es el mismo, el objeto de estudio de las distintas asignaturas es similar (lenguas naturales) y el sujeto del aprendizaje es el mismo (cada uno de los alumnos y alumnas). Por todo ello, parece ineludible el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de cada una de estas disciplinas de forma integrada; bien definiendo un área de **Lenguas** en la que lenguas primeras y segundas asuman objetivos comunes y específicos de manera interactiva y convergente, o potenciando una estructura de coordinación entre las diferentes áreas implicadas.

De uno u otro modo, este planteamiento integrador permite abordar una serie de objetivos específicos del área, tales como:

- Adquisición de conceptos lingüísticos generales, como por ejemplo los elementos de la situación comunicativa, el orden de los componentes de la frase, la noción de tiempo, la correferencia... lo que justificaría y explicaría la utilización de un metalenguaje básico común.
- Adquisición de procedimientos y hábitos de reflexión lingüística, así como de aprendizaje autónomo de las lenguas, como la capacidad de clasificar, la de organizar, la de observar, la de formular hipótesis o la de conceptualizar hechos lingüísticos.
- Desarrollo de actitudes y valores tales como la toma de conciencia de la propia lengua y las variedades lingüísticas de las diferentes comunidades de habla como vehículo de identidad cultural, el respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística, y el desarrollo de la tolerancia y del espíritu crítico.

Un planteamiento de este tipo exige asumir un mismo marco teórico de referencia, una misma concepción sobre los mecanismos que intervienen en el aprendizaje lingüístico y una metodología basada en criterios didácticos comunes y que respete a la vez la especificidad de cada disciplina.

Esta especificidad incidirá especialmente en los criterios de selección de los materiales de partida y en algunos aspectos metodológicos.

La integración del área es especialmente necesaria si tenemos en cuenta los siguientes principios:

- Los conocimientos iniciales en la primera lengua funcionan como pre-conceptos en el aprendizaje de las segundas lenguas.
- El modelo metalingüístico utilizado en las distintas lenguas ha de ser común a fin de evitar interferencias entre los distintos procesos de aprendizaje.
- Las operaciones cognoscitivas que facilitan el descubrimiento y el desarrollo lingüísticos son comunes en las distintas lenguas, por lo que se pueden y se deben desarrollar a la vez en todas las materias del área a fin de obtener un efecto de refuerzo más rentable.

Por otra parte, el enfoque que aquí se plantea puede incidir positivamente en otros aspectos del Sistema educativo, como, por ejemplo, en la formación del profesorado de Lenguas. Esta formación pedagógica específica incluye aspectos que afectan por igual a todo el profesorado, independientemente de la lengua que impartan. Así por ejemplo, si hablamos de la utilización de determinados recursos en la clase de lengua, de las diversas metodologías para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, del enfoque comunicativo, del papel del docente, de la interacción en el aula o de la potenciación de la autonomía del discente, estaremos tratando aspectos que afectan por igual a todo el profesorado y que conviene, por tanto, abordar conjuntamente.

Conviene insistir en el hecho de que un planteamiento integrador y convergente de las disciplinas en una misma área ha de entenderse desde una perspectiva puramente didáctica, en la cual debe hallarse presente la confluencia de objetivos, métodos y contenidos, sin que eso suponga en ningún momento la negación de la existencia de aspectos específicos de cada disciplina, ni de la necesidad de un profesorado especializado.

Presupuestos generales de los currículos de lenguas

Avanzar en la educación de la ciudadanía que la justificación propone pasa no solo por la formulación de determinados principios, por muy necesaria que esta labor de desbrozamiento teórico-práctico sea. Es necesario determinar las bases que regulan el nuevo objeto de aprendizaje y enseñanza:

1. El lenguaje se adquiere y se desarrolla en contextos comunicativos y para la comunicación. Es decir, las aptitudes humanas para el habla solo se desarrollan dentro de una comunidad lingüística concreta a través de múltiples intercambios. De este modo es como los hablantes se apropian de las reglas lingüísticas y socio-comunicativas. Y si es claro que una de las funciones básicas del lenguaje es la comunicación, no es menos cierto que la lengua no se aprende primero y se adapta después a las diferentes necesidades comunicativas, sino que se aprende ya en comunicación: el intercambio lingüístico es condición del aprendizaje lingüístico y no al contrario.
2. La adquisición de una lengua no es una actividad puramente mimética, sino que implica operaciones cognoscitivas complejas que hay que tener en cuenta desde una perspectiva didáctica. En la interacción con el entorno socio-cultural los niños y las niñas se apropian de las reglas, normas y estrategias comunicativas. Entre otras cuestiones el significado de las palabras es el referente compartido por los hablantes y es un fenómeno que pertenece tanto al lenguaje como al pensamiento, ya que cada significado se obtiene por la interacción con el objeto y va evolucionando en la mente a medida que va dominando el lenguaje.

En un principio, en la actuación infantil se confunden el habla interna, el habla externa y los conceptos abstractos no pueden aparecer hasta que no se produce la diferenciación de ambos. Esta diferenciación es fruto de compartir referencias objetivas en contextos de interacción comunicativa con los adultos.

El lenguaje usado egocéntricamente por las niñas y los niños precede al lenguaje interior, pero ambos usos tienen la misma función: la orientación mental y la comprensión consciente. Mediante el uso egocéntrico se crean relaciones entre el lenguaje social que llega al niño y el lenguaje interno que ha de construir para poder ser partícipe del lenguaje social mismo, para poder, en definitiva, comunicarse.

El desarrollo del pensamiento y el desarrollo de la capacidad lingüística, pues, son fenómenos interdependientes en un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida del hablante, aunque sus manifestaciones sean más espectaculares en las primeras etapas del desarrollo humano.

Competencia lingüística, comunicativa y textual

Cualquiera que sea la naturaleza de los mecanismos que hacen posibles las producciones verbales, lo que parece evidente es que los hablantes adquieren, en el intercambio comunicativo, algún tipo de conocimiento, una «gramática implícita», una competencia que les permite producir actos verbales y reconocer otros como pertenecientes a la misma lengua y al mismo ámbito socio-comunicativo.

Este saber implícito no se limita a las reglas por las que se construyen correctamente las oraciones de una lengua, sino que se extiende al texto o discurso. En efecto, todas aquellas habilidades que se consideran definitorias de la competencia lingüística del hablante oyente —por ejemplo, la capacidad para reconocer las oraciones pertenecientes a la lengua propia y distinguirlas de las que no pertenecen a ella; la capacidad para detectar oraciones ambiguas y para reconocer oraciones como sinónimas— funcionan igualmente en el plano del texto. Esta competencia textual permite a los hablantes asignar un contenido global, un tema o asunto al conjunto de oraciones que constituyen un texto, es decir, los hablantes perciben el texto como una unidad coherente y no como una sucesión de oraciones inconexas. Sin embargo, en la producción de un texto no intervienen únicamente unas reglas que aseguran su corrección gramatical y la cohesión entre los enunciados. Los textos son actos sociales, regidos por unas normas de actuación. Los hablantes, mediante la interacción comunicativa, se apropian también de las reglas para adecuar el discurso al contexto enunciativo. Esta capacidad de emplear la lengua, es decir, de construir el discurso apropiadamente en las situaciones sociales se denomina «**competencia comunicativa**».

De esta manera los hablantes, gracias a los múltiples intercambios socio-comunicativos, adquieren un conjunto de reglas y normas mediante las que construyen correctamente oraciones de la propia lengua, organizan estas oraciones en secuencias y textos coherentes, y adecuan el discurso a los contextos enunciativos.

Variedades lingüísticas y contextos socioculturales

Lejos de lo que pueden pensar las descripciones gramaticales, la lengua se actualiza en una amplia variedad de realizaciones que, como es bien sabido, pueden ser variedades dialectales usadas por una clase o estrato social, así como variedades que dependen de la situación concreta de enunciación. Estas últimas pueden depender de mu-

chos factores: el uso del código oral o del escrito; del contexto social y sus normas de comportamiento; de que el marco enunciativo sea real o ficticio; del tipo de relación entre emisor y receptor (de igualdad, de dominio o de subordinación); de la intención (aconsejar, convencer, informar, inventar, divertir, etc.).

Lo que interesa resaltar sobre las variedades lingüísticas en relación con la determinación del currículo es:

- Que todos los hablantes son multilectales, en el sentido de que adaptan la manera de hablar a la situación social en que se encuentran.
- Que no se puede establecer una jerarquización de superior a inferior entre estas variedades. Los juicios de valor respecto de los usos no son lingüísticos sino sociolingüísticos: se refieren al prestigio social de los hablantes.
- No hay una norma única: cada tarea lingüística y cada contexto enunciativo exigen una norma propia. El término *adecuación* en lugar de *corrección* sirve precisamente para indicar que a varias situaciones convienen diferentes variedades de uso y diferentes normas lingüísticas.

El objeto de aprendizaje lingüístico

Las consideraciones anteriores, tanto por lo que respecta a la adquisición y desarrollo de la lengua en la interacción comunicativa como por lo que atañe a los componentes de este aprendizaje, llevan a plantear la enseñanza-aprendizaje de la lengua de acuerdo con un enfoque comunicativo, es decir, a relacionar los mecanismos de la lengua con las condiciones de producción y recepción de mensajes.

Este enfoque implica definir el objeto de aprendizaje de manera que se atienda al conjunto de la complejidad comunicativa.

Aspectos metodológicos

La competencia comunicativa no es un saber que se pueda transmitir desde fuera, sino que los hablantes construyen movidos por la necesidad de comunicación, mediante múltiples intercambios a lo largo de toda la vida. La escuela incidirá en este proceso de aprendizaje en la medida en que ayude al alumnado a lograr un comportamiento lingüístico individual y específico en situaciones concretas. Esto exige una metodología adecuada: unos procedimientos o estrategias de enseñanza abiertos a la diversidad de estilos de aprendizaje de las alumnas y de los alumnos y a la diversidad de situaciones de comunicación, dentro de las que se desarrollan y ejercitan estrategias comunicativas mediante la interacción. Esta capacidad de comportamiento individual respecto de la lengua —en cuyo desarrollo la escuela ha de intervenir pedagógicamente— constituye la base de lo que se denomina “autonomía” y se refiere a dos ámbitos: a la capacidad de aprender en contacto con los otros y a la capacidad de “aprender a aprender”.

Sin esta autonomía no se construye saber lingüístico, entendido éste como la capacidad para interpretar y construir el discurso adecuada, coherente y eficazmente. Y es esta autonomía, por otra parte, lo que asegura el aprendizaje lingüístico más allá del periodo de escolarización obligatoria.

Una metodología encaminada a desarrollar hábitos de aprendizaje autónomo exige que el aula sea un marco para la comunicación interactiva, que el papel del profesorado en el proceso de aprendizaje varíe, que llegue al aula la diversidad de discursos del ámbito extraescolar, que se proporcionen los instrumentos pedagógicos adecuados para que la

reflexión sobre los mecanismos de la lengua esté integrada en las tareas de análisis y producción del discurso, etc.

El aula como contexto para la interacción comunicativa

Tanto el modo en que se produce la adquisición y el desarrollo de la lengua —en relación con los otros y mediante la negociación sobre los valores significativos de los elementos lingüísticos— como el objetivo global de esta área —el aprendizaje de la comunicación— conducen a considerar el intercambio comunicativo en el aula como un aspecto curricular básico.

En el aula, una comunicación auténtica y no simulada es la que se produce dentro del proceso de aprendizaje. La comunicación entre alumnado y profesorado es una situación real, regulada y normalizada. En ella, como en otras situaciones igualmente regladas, se dan rutinas, normas de habla dirigidas a una meta comunicativa. Esta meta es el aprendizaje, razón por la que alumnado y profesorado están presentes y se relacionan en el aula. En este marco, es posible una auténtica interacción siempre que el discurso unidireccional del profesorado, centrado en la transmisión verbal de conocimientos y en el control de la comunicación, se sustituya por una diversidad de discursos: el del alumnado entre sí cuando intercambian informaciones, discuten el proceso de trabajo y los resultados de las actividades, y el del alumnado con el profesorado cuando tratan del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la organización del marco en el que éste se produce.

El papel del docente en un marco de aprendizaje interactivo

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua hace variar sustancialmente los papeles que desempeñan los alumnos y las alumnas y el profesorado en el aula. Este ya no será quien posee el saber y lo transmite de acuerdo con criterios que solo él decide y en un contexto de rígido control de la comunicación, sino alguien que hace posible que el alumnado quiera, sepa y pueda aprender, es decir, alguien que crea las condiciones adecuadas para que el proceso de aprendizaje se produzca normalmente y en un contexto interactivo.

Por otra parte, apoya al alumnado en su proceso de autonomización y los ayuda en los momentos de incertidumbre. Este aspecto afectivo cobra una gran importancia en los aprendizajes lingüísticos ya que los factores emocionales son una importante fuente de motivación. Este es el terreno en el que la intervención del docente ofrece más dificultades: cómo dirigir el aprendizaje sin crear una relación de dependencia que anularía los avances en la autonomización del alumnado; cómo crear la relación justa para que la ayuda sea aceptada; cómo reaccionar ante los accesos de agresividad o desánimo que generan la interacción, la toma de decisiones y el rechazo de las responsabilidades.

Esta nueva orientación del papel docente exige un aprendizaje: así como el alumnado debe “aprender a aprender”, también el profesorado debe aprender progresivamente a facilitar el aprendizaje.

Hay un componente normativo en la enseñanza de la lengua, por el hecho de que alumnas y alumnos han de aprender a comunicarse en una lengua estándar, que es la apropiada socialmente para tratar de ciertos temas en situaciones determinadas. Pero este componente normativo no debe convertirse en una barrera sociolingüística entre el alumnado y el Sistema educativo. El alumnado habrá de descubrir la funcionalidad de los diversos niveles de lengua y su importancia para el intercambio socio-comunicativo, pero de manera que

“su lengua” —la que han adquirido en el medio familiar y que es funcionalmente adecuada para el intercambio en este contexto— no sea rechazada o considerada inapropiada para la escuela. No hay lenguas —ni dialectos geográficos y sociales— mejores que otras, más o menos aptas para el aprendizaje, sino prácticas sociales y escolares que privilegian o condenan determinadas variedades lingüísticas.

El discurso del aula y los otros discursos

Si la comunicación en el aula tiene como objeto el proceso de aprendizaje mismo, el objetivo de este aprendizaje no es únicamente el discurso didáctico —crucial por otra parte para el éxito o fracaso escolar— sino una gran variedad de discursos. Ello exige que el instrumento fundamental en el aprendizaje de las lenguas sea un material lingüístico que responda a una gran diversidad de situaciones de comunicación y a todos los tipos de discurso, tanto el literario como los propios de la comunicación con finalidad directamente práctica.

Para que el aprendizaje sea significativo desde el punto de vista de la comunicación, los materiales de base —los textos— han de contener todos los rasgos que caracterizan y distinguen unos tipos de intercambio lingüístico de otros, es decir, han de ser documentos auténticos. El empleo de estos documentos permite que, en las actividades de observación y análisis, aparezca toda la complejidad de la comunicación: la relación entre el enunciado y las circunstancias de la enunciación, la organización de los contenidos de acuerdo con patrones o esquemas textuales que responden a determinadas tareas comunicativas, los procedimientos prosódicos, morfológicos, sintácticos y léxicos que aseguran la coherencia del texto, etc.

La presencia constante de la diversidad de discursos en el aula fomenta además la interacción comunicativa, ya que aportan temas y problemas que favorecen situaciones de comunicación, a condición de que los documentos sean textos sugerentes y próximos a las experiencias lingüísticas y culturales del alumnado. Tienen una gran importancia, para este cometido, los textos procedentes de los medios de comunicación, con los que las alumnas y los alumnos están habitualmente en contacto de forma consciente o inconsciente. A través de estos medios llegan a la escuela temas y problemas próximos a la experiencia del alumnado y otros que contribuyen a enriquecer su experiencia lingüística y cultural.

El aprendizaje de las estrategias discursivas y la reflexión lingüística

Las prácticas de análisis y producción de textos, dentro de contextos comunicativos precisos, requieren una actividad metalingüística de cierta complejidad según las etapas educativas y el empleo progresivo de una terminología precisa y suficiente para que el profesorado y el alumnado puedan hablar técnicamente de los hechos lingüísticos que intervienen en las actividades de aprendizaje.

Este componente del currículum en el área de Lenguas plantea importantes problemas que habrán de ser resueltos en niveles diferentes del desarrollo curricular:

- la determinación de los contenidos gramaticales en cada una de las lenguas que componen el área, y en cada etapa, de modo que la actividad metalingüística esté de acuerdo con los objetivos fijados. Esta es una de las tareas del Diseño Curricular en su primer nivel de concreción;

- la planificación de la reflexión lingüística, de modo que se favorezca la construcción de sistemas conceptuales coherentes. Las líneas generales de esta planificación, en cada etapa y para cada lengua, las habrán de fijar y fundamentar los diversos proyectos curriculares;
- la integración, en procesos de enseñanza-aprendizaje concretos, de la reflexión lingüística dentro las actividades de análisis y producción del discurso. Este problema se sitúa en el nivel de la planificación de actividades y tareas (preparación de unidades didácticas por el profesorado para su desarrollo en el aula).

Algunos criterios generales para abordar la resolución de estos problemas pueden ser los siguientes:

- el ámbito en el que se produce la reflexión lingüística es el texto —oral o escrito— entendido como un enunciado o una serie de enunciados que se organizan en torno a una intención comunicativa, que están delimitados por un inicio y un cierre y cuyos componentes están cohesionados por elementos de distinta naturaleza: morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos. Si es de este signo global y de los elementos que lo integran de lo que se ha de ocupar la reflexión lingüística en el aula, habrá que trascender el marco de la orientación para moverse en los siguientes planos:
 - *adecuación* del texto a la situación comunicativa;
 - *coherencia* entre los enunciados del texto: procedimientos de cohesión;
 - *corrección gramatical* en la construcción de oraciones.
- los proyectos curriculares habrán de contener muestras coherentes y completas de los usos discursivos de las lenguas. Deberán, asimismo, explicitar los criterios que se siguen para caracterizar los tipos de textos con los que se trabaja, de modo que puedan orientar al profesorado en su práctica concreta en cuanto al modo de integrar la reflexión lingüística con las prácticas de análisis y producción de textos;
- en la planificación de actividades y tareas, se organizará el proceso de aprendizaje de modo que éste se articule en fases de trabajo interrelacionadas: la construcción y sistematización de conceptos gramaticales se apoya en actividades de observación y exploración; igualmente, los conocimientos obtenidos en estas dos fases del proceso didáctico se aplican a las actividades de producción y autocorrección de textos. De este modo, la reflexión gramatical recorre todas las fases del proceso del aprendizaje, centrado en el análisis y la composición;
- en el proceso de aprendizaje se elaborará un metalenguaje, común para docentes y discentes, que permita abordar la descripción gramatical y la comunicación en el aula acerca de los hechos lingüísticos. Este metalenguaje debe presentar ciertas características:
 - debe ser coherente, ampliamente aceptado y común en todas las disciplinas del área;
 - debe construirse teniendo en cuenta las capacidades discursivas y de conceptualización del alumnado y a partir de la gramática interiorizada que éste posea.
- uso reflexivo, creativo y crítico del lenguaje, evitando discriminaciones de todo tipo, entre ellas los usos que excluyen a las personas en cuanto al género.

Los conocimientos lingüísticos y comunicativos previos

Los hablantes adquieren a una edad muy temprana, frecuentemente antes de la escolarización, un sistema de reglas gramaticales de su lengua materna que, en lo esen-

cial, está muy cerca de la competencia lingüística de los adultos. Esta *gramática implícita*, que los niños y niñas construyen movidos por la necesidad de establecer relaciones con el contexto social y cultural, es el resultado de sucesivas crisis y reestructuraciones de su sistema lingüístico a lo largo de diferentes estadios de maduración bio-psíquica y de enriquecimiento de su entorno comunicativo. Del mismo modo, aunque más lentamente y con mayor dificultad, los pequeños van descubriendo e interiorizando progresivamente el sistema de reglas socio-comunicativas que les permite adecuar su discurso a la situación en la que interactúan.

Hay, por lo tanto, una competencia lingüística y comunicativa que se desarrolla fuera de la escuela, antes de la escolarización y a lo largo de ella, que debe ser tenida en cuenta para construir a partir de ahí los nuevos aprendizajes, es decir, para reestructurar el sistema gramatical y las reglas socio-comunicativas de acuerdo con las nuevas necesidades surgidas en el proceso de socialización.

Este imperativo de partir de los conocimientos previos no solo afecta al aprendizaje de la lengua materna, sino también al de las extranjeras. En efecto, el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en un medio natural como institucional, se hace a través del prisma de la lengua materna. Las estrategias discursivas que ya se poseen o la conciencia metalingüística del funcionamiento de la lengua pueden potenciar el aprendizaje tanto como obstaculizarlo. Por otro lado, los hábitos de aprendizaje escolar y el tipo de razonamiento lingüístico practicado condicionan la percepción de los datos de la lengua extranjera y favorecen la elaboración de reglas interiorizadas a partir de las categorías aprendidas en la lengua materna y acerca de ella.

Las barreras sociolingüísticas para el aprendizaje

Hay un componente normativo en la enseñanza de la lengua, por el hecho de que las alumnas y los alumnos han de aprender a comunicarse en una lengua estándar, que es la apropiada socialmente para tratar de ciertos temas en situaciones determinadas. Pero este componente normativo no debe convertirse en una barrera socio-lingüística entre el alumnado y el Sistema educativo. El alumnado habrá de descubrir la funcionalidad de los diversos niveles de lengua y su importancia para el intercambio socio-comunicativo, pero de manera que “su lengua” —la que han adquirido en el medio familiar y que es funcionalmente adecuada para el intercambio en este contexto— no sea rechazada o considerada inapropiada para la escuela. No hay lenguas —ni dialectos geográficos y sociales— mejores que otras, más o menos aptas para el aprendizaje, sino prácticas sociales y escolares que privilegian o condenan determinadas variedades lingüísticas.

Planteamiento del problema o cuestión a investigar y formulación de posibles hipótesis

Constatamos una queja común en el profesorado de enseñanza no universitaria: las grandes deficiencias en la competencia comunicativa y el bajo nivel cultural con las que la juventud actual finaliza su escolaridad obligatoria. Se está produciendo un aumento de lo que hoy día se llama *analfabetismo funcional* (que podríamos definir como la incapacidad que tiene un individuo para actuar con eficacia y autonomía en su grupo)

entre nuestros escolares y consideramos que un mal aprendizaje del lenguaje puede ser el origen de estas deficiencias observadas.

Hay diversos factores que influyen en el aprendizaje del lenguaje, destacando entre ellos la familia, la escuela y los amigos. Asimismo en nuestra sociedad las familias se han reducido de tamaño, ha desaparecido prácticamente la oralidad en las mismas (se habla cada vez menos, no se cuentan cuentos ni se narran historias a los pequeños) y se ha creado un mundo para la infancia en el que hasta el lenguaje utilizado es específico para niños, muy simplificado, con errores que se creen comunes en estas edades y de gran pobreza expresiva. Todo ello hace que el contacto lingüístico entre la infancia y las personas adultas haya disminuido no solo cuantitativa sino también cualitativamente. Por ello cuando los niños y niñas llegan a los centros escolares nos encontramos con que si bien conocen mucho vocabulario gracias al gran número de horas que están ante el televisor, lo hacen de forma pasiva, no utilizándolo en su comunicación con los demás, que suele limitarse a una serie de registros lingüísticos simples que les permiten comunicarse con sus amigos y los utilizan para expresarse ante cualquier persona o situación. Los adultos no intentan corregir en absoluto esta realidad, más bien al contrario, admiten este lenguaje limitado y apenas lo amplían ya que el tiempo de relación es muy escaso. Se ha constatado también que muchos niños y niñas imitan la estructura, la fonética, el vocabulario... de sus héroes de cómic y televisión.

Por ello, creemos que los centros escolares deben tener muy claro el punto de evolución lingüística del alumnado que se incorpora por primera vez al centro para, partiendo de ahí, diseñar las estrategias de aprendizaje que permitan su avance en el conocimiento y uso adecuado del lenguaje. Como dice Ignasi Vila (1990):

La escuela debe intentar incidir en este proceso (el del desarrollo del lenguaje) sin limitarse a observarlo como un desarrollo natural. Por eso, el énfasis de la enseñanza de la lengua debe recaer más en sus aspectos funcionales que en sus aspectos estructurales. Se trata, sobre todo, de facilitar al escolar el dominio de la plurifuncionalidad de las partículas, incidiendo en el proceso de reorganización y almacenamiento de los diversos sistemas lingüísticos.

También se hace necesario plantearse por qué existe un salto tan brusco en el paso del primer ciclo de Educación Primaria al segundo, así como en el que se produce entre la Ed. Primaria y la Ed. Secundaria. En el primer caso creemos que se debe a la concepción errónea que tiene todavía gran parte del profesorado, quien considera que aprender lengua es solamente aprender a descodificar signos y a combinarlos formando palabras y frases para producir textos. Es por ello que cuando una niña o un niño aprende en los primeros años a leer y escribir de forma correcta, según esta concepción de entender y descifrar los signos lingüísticos, se considera que ya sabe leer y escribir para siempre y que por lo tanto, a partir del tercer nivel de Ed. Primaria, lo que un alumno debe conocer son los entresijos de la Lengua como Ciencia, más que su utilización funcional en cualquier situación, ya que esta se da muchas veces por supuesta. Surge así un gran número de problemas de comprensión e inadecuación del lenguaje a los distintos contextos, y el alumnado acaba concienciándose de que la lengua de la escuela no tiene nada que ver con la del mundo real en el que se desenvuelve. Así, después de pasar seis años de su vida aprendiendo reglas y normas, llega a la Secundaria sin saber aplicarlas y, lo que es peor, sin saber utilizar correctamente los textos más básicos ni el lenguaje adecuado a diferentes contextos y que, además, no tiene ningún interés en aprenderlo, pues ha llegado a la conclusión antes mencionada, que la lengua es algo propio de la escuela, donde solo se hacen ejercicios y más ejercicios, muchas veces sin sentido, que no se relacionan con ninguna de las otras áreas del currículum, para las cuales no es necesario conocerla bien, y que de ningún modo se parece en nada al habla que utilizan

en su casa, en la calle con sus amigos o en los medios de comunicación. Por todo ello, el desinterés y las lagunas se hacen cada vez mayores y los resultados son descorazonadores. De hecho, las pruebas de acceso a la universidad demuestran el bajo nivel de aprendizaje lingüístico con que el alumnado accede a ellas, después de ser una de las Áreas a las que más tiempo dedica el currículum por considerarla una de las instrumentales básicas. La constatación de esta realidad es lo que nos ha motivado a realizar esta investigación, ya que estamos plenamente convencidos de que un Proyecto lingüístico y literario de centro puede evitar estos resultados tan negativos, ya que se presenta una propuesta basada básicamente en el aspecto funcional del lenguaje y la aportación que la literatura hace para la selección de textos. Además es una propuesta global, e interdisciplinar, ya que puede trabajarse cualquier aspecto del saber, así como que es muy adecuada para tratar todas las áreas transversales.

A lo hasta ahora expuesto se puede añadir un nivel más de reflexión, que guía en buena medida la intención de este proyecto. Existen centros educativos que desde hace años se plantean una orientación funcional para la enseñanza de la lengua y la literatura, y tras cuatro o cinco años de experimentación siguen manifestando la existencia de deficiencias y dificultades en su enseñanza-aprendizaje. Después de un curso de reflexión en torno a las propias prácticas y los planteamientos que las sustentan, han llegado a la conclusión de que se falla fundamentalmente en el ajuste de la secuenciación, en una adecuación en la continuidad curricular. Trabajan con propuestas textuales —una integración de los contenidos lingüísticos y literarios en torno a una selección de textos en cada ciclo—, pero los saltos en la secuenciación (tanto de los contenidos como de su organización en textos) se muestra como insuficiente y produce lagunas de formación, en el alumnado y en el profesorado, que no han permitido la progresión y desarrollo de las competencias comunicativas previstas.

Esta constatación de la propia práctica ha llevado un trabajo complejo de reflexión y reestructuración, que ha evidenciado las dificultades que determinados planteamientos didácticos y teóricos suponen para el profesorado y para las tareas de asesoramiento, así como la necesidad que existe de planificar la autoformación y la acción en torno a proyectos globales que impliquen al mayor número de personas de un Equipo Educativo.

En esta dirección también queremos comprobar cuáles son las causas que provocan la resistencia del profesorado en la modificación de la orientación de la enseñanza de un área que los documentos oficiales de la Consejería de Educación deja bastante clara, en especial para la Educación Infantil y Primaria. La Orden de Secuenciación de contenidos de la Junta de Andalucía para estas etapas plantea con claridad la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, su organización en torno a formas textuales específicas y la orientación para su tratamiento en el aula, así como ejemplificaciones de distribución temporal para un curso o ciclo. ¿Dónde están, pues, las dificultades de aplicación? ¿De dónde surgen los problemas? ¿Qué condiciones previas son necesarias? ¿Qué cambio hay que recorrer? La respuesta a estas dudas e interrogantes también forman parte fundamental de este proyecto. Tal vez habría que comenzar por cambiarle el nombre al área y llamarla *Ámbito de comunicación*, que englobara las lenguas.

La hipótesis general que plantea el proyecto es que a través de la selección y secuenciación de textos (Anexo A) ayudada por un conjunto de microhabilidades (Anexo B) y las destrezas y procedimientos específicos que demandan cada tipo de texto, se mejora la competencia comunicativa en la lengua materna y facilita la adquisición y desarrollo de la lengua extranjera.

Metodología de la investigación

Para realizar esta investigación contamos, como ya se ha dicho, con la colaboración de dos centros en los que van a aplicarse las pruebas y técnicas de medición y evaluación, así como los materiales que se elaboren para llevar a la práctica la propuesta textual.

La investigación se realizará en diversas fases que se irán desarrollando a lo largo de los dos años de duración del proyecto. Se comenzará el trabajo con un análisis de los contextos socio-culturales en que están inmersos los dos centros, así como del punto en el desarrollo evolutivo del aprendizaje del lenguaje en que se encuentra el alumnado participante, para, partiendo de la realidad que nos encontremos, llegar a consensuar las competencias de escritura y lectura adecuadas, la secuenciación textual de la que se partirá y poder así elaborar los materiales necesarios para su puesta en práctica.

El trabajo del Equipo de Investigación se centrará en una primera fase en la recogida y estudio de datos para realizar un análisis profundo de la realidad lingüística del alumnado que va a tomarse como muestreo. Posteriormente se establecerán criterios para la mejor secuenciación textual posible, adecuada a cada centro, y se organizará el trabajo de clase. Como base para el inicio de este trabajo dispondremos de un marco de secuenciación de textos, fruto de un trabajo en la función asesora de dos participantes (anexo A). Posteriormente, se pasará a la fase de elaboración de materiales de acuerdo con las características y niveles del alumnado, teniendo en cuenta la diversidad del mismo, que faciliten la labor docente en el aula. Estos materiales se irán evaluando a medida que se vayan aplicando, de forma que puedan ser modificados si fuese necesario para aplicaciones posteriores con otros grupos.

Existirán varios momentos a lo largo de la investigación en los que se recogerán datos con pruebas similares a las de la evaluación inicial para comprobar el progreso del alumnado en el campo que investigamos. También existirá una evaluación final al terminar el proceso, si bien creemos que los posibles resultados positivos que conlleva un Proyecto lingüístico y literario en un centro no son apreciables en tan poco tiempo; pueden darse pistas de los posibles logros, pero el aprendizaje correcto de la lengua y la adquisición de la competencia comunicativa no se adquieren en dos años.

La fundamentación metodológica de nuestro proyecto se basará, de acuerdo con lo expuesto en páginas anteriores, en aquellas ciencias del lenguaje que han ayudado a definir la competencia comunicativa, estratégica, discursiva, sociolingüística... del hablante. En esta dirección tendremos en cuenta sobre todo las aportaciones de la *Lingüística textual*, así como las relaciones que se establecen entre esta disciplina y la *Pragmática*, puesto que, como sostiene T. A. van Dijk, la elaboración del texto —que es la unidad lingüística que tomaremos como unidad de comunicación— no es completa mientras este no es interpretado como un acto de habla, como el resultado de una «intención de ejecutar una acción lingüística».

Otra de las aportaciones de la Lingüística del Texto que podremos aplicar en nuestro proyecto de investigación radica en las conexiones que establecen sus análisis con la *Psicología cognitiva*, relaciones particularmente fértiles en el caso de T. A. van Dijk, ya que este autor se ha preocupado extensamente por el estudio de los procesos de recepción y de producción textual desde el punto de vista de la psicología como así lo evidencian, entre otros trabajos, la publicación ya clásica de van Dijk y Kintsch (1975), el capítulo 6 de *La ciencia del texto* titulado “Psicología de la elaboración del texto” o su conferencia “Discurso, cognición y comunicación”.

Nuestra posición viene avalada asimismo por las teorías de J. P. Bronckart (1997), cuando concibe el texto como lugar de articulación del proceso didáctico de la

enseñanza y el aprendizaje. Y es que la codificación y decodificación del sistema solo adquieren sentido si se ejecutan a través de los actos de habla, es decir, en el interior de las relaciones que se establecen entre las estructuras organizadoras de los diversos géneros textuales y su funcionamiento en los diversos tipos de discursos dentro de unas determinadas condiciones contextuales de producción o de interpretación.

Debido a algunos de los objetivos que hemos marcado en páginas anteriores así como a las técnicas y recogida de datos que se mencionan más adelante, existe un segundo ámbito epistemológico al que tendremos que acudir necesariamente para fundamentar la metodología del proyecto. Nos referimos a las diversas disciplinas que abarca la Sociolingüística. Y ello, justamente por dos razones: primero, por el papel mediador que desempeña la lengua entre el individuo y su grupo social, entre el individuo y los grupos socioculturales en los que se integra o a los que se enfrenta; segundo, porque las situaciones, los valores, los estereotipos y prejuicios, los sistemas de dominio y sumisión se construyen, se asimilan y se transmiten a través de una lengua. En esta dirección no hacemos más que seguir las orientaciones de las programaciones didácticas de aula que sugieren los diseños curriculares de la actual reforma educativa. La Sociolingüística nos servirá, por tanto, para fundamentar la consecución del objetivo de distribuir lo más equitativamente posible el poder y el capital lingüístico que confiere el dominio de los discursos y de sus estrategias comunicativas. Debemos, pues, acudir a la Sociología del lenguaje, a la Teoría de la variación, a la Sociolingüística interaccional y, desde luego, a la Etnografía de la comunicación.

Una nueva aportación de la metodología etnográfica a nuestro proyecto puede consistir en el sistema de estudio que proporciona para el análisis de las comunidades de hablantes escolares a partir de la observación directa de sus comportamientos lingüísticos con la finalidad de revelar paradigmas comunicativos sobre la manera de concebir los universos culturales. En lugar de la «comunidad lingüística *homogénea*», básica para el desarrollo de la gramática generativa, ahora se propone la «comunidad de habla *heterogénea*», definida por la diversidad de sus usos lingüísticos. Desde esta perspectiva, buscaremos las producciones más prominentes en el campo del *Análisis de la conversación*, con la finalidad de descubrir las estructuras y las constantes del habla así como las actitudes de los interlocutores participantes.

Respecto a la fundamentación epistemológica de nuestra metodología, parece todavía conveniente señalar que habremos de fijarnos necesariamente en las aportaciones de J. Bruner acerca de *La teoría social del desarrollo del lenguaje*, precisamente porque las propuestas de Bruner toman en cuenta algunos de los principios de Piaget, incorporan muchas de las ideas de la escuela de Vygostki y, además, se documentan con un copioso caudal de lecturas provenientes de la lingüística moderna.

En cuanto a la investigación de las segundas lenguas se procederá al establecimiento de dos grupos por curso según la competencia que posean en la lengua materna. Se realizarán estudios comparativos y se impartirá el Área de Inglés con un programa diseñado específicamente para esta investigación. Finalmente se valorará el aprendizaje de la segunda lengua con el fin de obtener conclusiones sobre la influencia que una buena competencia comunicativa en la primera lengua puede tener sobre el aprendizaje de la segunda.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para realizar la recogida de datos utilizaremos diversas técnicas e instrumentos de medición y evaluación:

- Técnicas de observación directa:
 - Escalas de observación.
 - Listas de control.
 - Registro anecdótico.
- Pruebas específicas.
- Cuestionarios.
- Registros lingüísticos.
- Guías para el análisis del cuaderno de clase.
- Guías para el análisis de tareas del alumnado.
- Entrevistas.
- Cuestionarios de autoevaluación para el alumnado.

Tratamiento previsto de los datos para su interpretación y obtención de resultados

Dependiendo del tipo de prueba aplicada variará la tabulación de los datos. Las pruebas elaboradas por nosotros así como las tareas y cuadernos del alumnado recibirán un tipo de tabulación específica que se elaborará junto con las mismas. El análisis y la interpretación de los resultados será objeto de estudio por todo el grupo procurando así evitar al máximo las posibilidades de error en la obtención de resultados.

Mediante la interpretación de los datos realizaremos una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría, por otro, con los resultados prácticos obtenidos, de tal manera que podamos contrastar las hipótesis de trabajo asumiendo los resultados para adecuar la teoría a la práctica. Para ello trataremos de insertar cada vez más aspectos particulares en categorías y clases más generales; buscaremos relaciones entre las variables estudiadas e intentaremos descubrir nuevas variables que enmascaren posibles relaciones.

Realizaremos una interpretación fundamentalmente cualitativa, ya que el campo de investigación así lo aconseja, por lo que tendrá un carácter formativo más que sumativo. Este análisis cualitativo nos permitirá tener una visión global e integradora de la teoría y la práctica, orientada siempre hacia la transformación y mejora de la realidad de la que partimos, nos permitirá dar respuesta a problemas particulares contrastados con la teoría general, establecer estrategias para buscar soluciones, comprobar si las respuestas que se han encontrado funcionan o no en la práctica y poner en acción los resultados de la investigación.

Temporalización prevista

El presente proyecto se pondrá en práctica durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008. A lo largo del primer trimestre se realizará la recogida de datos iniciales, su tabulación e interpretación, así como la contrastación de la hipótesis planteada con la realidad del alumnado objeto de estudio por si hubiese que modificar en algo la misma. También durante este primer trimestre se trabajará con el profesorado implicado en las aulas una propuesta de secuenciación de contenidos, partiendo de las tipologías textuales, que sirva de modelo para su adaptación posterior a la realidad de cada centro. Una vez recogidos los datos que nos van a servir de base para la investigación, comenzaremos con la elaboración de estrategias y recursos para el aula, para todos los niveles en los que nos movemos, con el fin de que el profesorado pueda utilizarlos, facilitándoles

así su labor docente. Tanto las estrategias como los recursos que se elaboren serán específicos para los centros en los que se va a investigar, aunque algunos puedan ser de tipo más general y aplicarse a otros centros. También se realizará material específico para la diversidad que nos encontremos en las distintas aulas.

A lo largo del segundo y tercer trimestre del primer año se irán creando recursos que se aplicarán en las aulas y al finalizar este primer curso se realizará una primera evaluación de seguimiento del proceso, que se estudiará en el mes de julio para tomar decisiones sobre las líneas que se habrán de seguir en el segundo año. En este periodo se realizará la memoria de progreso.

Según los datos obtenidos tras esta evaluación del proceso, en septiembre se modificarán las propuestas de secuenciación de contenidos si fuese preciso, se elaborarán nuevos materiales para el aula y se buscarán nuevas estrategias de aplicación de los mismos para que el alumnado trabaje con ellos durante el curso. En junio de 2008 se realizará la evaluación final del proceso, estudiándose los resultados. Asimismo, entre junio y julio se evaluará el proceso seguido en el proyecto, según los resultados obtenidos y se elaborará la memoria y las conclusiones finales según la hipótesis de partida y teniendo en cuenta las posibles modificaciones que puedan haberse realizado.

Propuesta de trabajo

Las bases teóricas expuestas anteriormente sugieren las líneas de actuación que a continuación se exponen. A la hora de seleccionar los tipos de discurso y textos reales, se ha tenido en cuenta el contexto sociocultural del alumnado, así como que no respondan únicamente a una exigencia escolar, sino que atiendan a las necesidades que las alumnas y los alumnos tienen en sus relaciones diarias y quehacer cotidiano; se han contemplado los niveles cognitivos en relación con la complejidad de los textos, adaptando el desarrollo textual a las capacidades del alumnado. Como es lógico, la propuesta textual y discursiva, así como su secuenciación, responde también al currículum vigente para la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Los contenidos referidos a la reflexión lingüística, la gramática, se enseñarán en torno a las demandas que surjan de la producción de textos orales y escritos, así como de las reflexiones que presenten en la lectura y comprensión de los textos. De este modo, daremos cumplimiento al aserto estructuralista de que nadie ha de saber más lengua (gramática) que la que es capaz de utilizar.

La propuesta de trabajo de aula que se ofrece a continuación pretende el desarrollo de las competencias comunicativas que los Diseños curriculares prevén para el alumnado de estas edades. Hay participantes de este proyecto que individualmente y sin una secuenciación exhaustiva ya han recorrido un camino. Ahora se trata de llevar a cabo una secuenciación y organizar los recursos didácticos que desarrollen los textos secuenciados y tomar opciones respecto a la recurrencia del trabajo con los distintos textos en el plano oral y escrito. Como hipótesis de trabajo, y basándonos en experiencias llevadas a cabo en la formación permanente del profesorado, adelantamos una secuenciación posible de textos que habrá que verificar (anexo A). La expresión oral y escrita adecuada exigirá el conocimiento de normas gramaticales propias de cada código, así como el conocimiento de la estructura que rige a cada texto real, según su nivel de aplicación, las necesidades del alumnado y su capacidad cognitiva.

Como documento de apoyo al trabajo inicial y para reflexión del profesorado, se ofrece una secuenciación de las microhabilidades de la expresión y la comprensión oral

y la expresión y la comprensión escrita (anexo B). Este esquema que se avanza tiene carácter exhaustivo, puesto que es una guía para el profesorado en su tarea de programación y en esta tarea se tomarán las decisiones que el proceso de enseñanza y aprendizaje demande en función de los textos y las necesidades de niñas y niños.

Este Proyecto tiene la **finalidad** de alcanzar todas las competencias y subcompetencias comunicativas que aparecen en el currículum a través del desarrollo de la secuencia de textos y las microhabilidades que se proponen. El dominio de los distintos textos reales supone la adquisición de las competencias comunicativas. En este sentido, se elaborarán procesos y estrategias para el adiestramiento en la comprensión de textos, que se trabajará en las diferentes áreas del currículum.

Como adelanto de una de las opciones tomadas, y que serán objeto de esta investigación, se ha comenzado un programa de lectura diaria en clase, al inicio de la mañana. Cada día se lee un texto: minicuento, poema, una escena dramática, una columna periodística, una noticia breve... Se ha previsto, en principio, una nómina de cien autores o autoras, con varios textos por persona. La presencia de escritoras en el proyecto no surge de un planteamiento de paridad, sino porque en estos últimos siglos las mujeres ocupan un lugar importante en la escritura y su calidad literaria es indiscutible. De este modo, además, se pretenderá que el alumnado construya el concepto de que la mujer también forma parte de la literatura, tanto como el hombre, al menos por lo que respecta al siglo pasado y al que vivimos. Hoy, entre las mujeres que escriben las hay con la calidad suficiente como para que la lectura de sus textos se oiga en las aulas y no haya que recurrir a razones extraliterarias para justificar su presencia. La nómina que hemos barajado recoge voces de la literatura mundial, a fin de que el alumnado tenga ocasión de reflexionar sobre los modos de entender la realidad gentes de diferentes culturas, así como que cada persona tenga la opción de ir construyendo, poco a poco, su **canon personal**, su **historia personal de la literatura**, la única realmente válida y duradera. Nos interesa la educación literaria del alumnado, no su estudio de una historia de la literatura, su educación de la sensibilidad, que es el camino para un acercamiento a la lectura y la construcción de su universo lector.

En relación con la lectura, se ha planificado la realización de un conjunto de lecturas anuales, un libro por trimestre al menos, que estará guiada por una ficha que constará de diferentes niveles de trabajo: uno que se llevará a cabo durante el proceso de lectura; otro que podrá iniciarse antes del inicio de la lectura, durante o posteriormente; y, finalmente, un tercero que se desarrollará una vez concluido el libro. Esta tarea lectora tiene como finalidad la adquisición de las habilidades y las destrezas necesarias para la comprensión crítica de la lectura y, también, para la recogida de información sobre el texto y la reflexión metalingüística y metaliteraria, como una preparación para la Etapa de Educación Secundaria. Ligado a esta tarea se ha programado, en el tercer ciclo, otra tarea de cierta complejidad, la realización de una comprensión lectora cercana al comentario de un texto adaptado a las capacidades del alumnado. Versará sobre los microrelatos, poemas o escenas dramáticas que se leen diariamente en clase.

Ambos trabajos se realizarán a través del aula de informática. Tanto la ficha guiada de lectura, como el comentario, se colgarán en la página virtual del Centro y el alumnado la descargará y, bien a través del correo o del *penwrite*, el alumnado trabajará en su casa y en horas específicas en el aula de informática en la realización de esta tarea. En este sentido, el alumnado utilizará la informática como recurso para la recogida de información sobre autoras y autores leídos en clase o trabajados a través de la Educación Artística mediante murales. También se utilizará la página virtual para recoger los textos escritos por el alumnado, así como para la creación de foros de debate en torno a temas específicos.

Otra tarea que a lo largo de los dos años nos proponemos realizar es la elaboración de webquest sobre unidades didácticas sencillas en torno a los diferentes tipos de textos (sobre la descripción, la carta, el relato, etc.). Para ello, utilizaremos la clase de informática que semanalmente tiene el alumnado desde cuarto curso hasta sexto. Así mismo, el alumnado, junto con el profesorado, realizará montajes de power point para recitales poéticos o acerca de la obra de un personaje concreto. Estos materiales, según la decisión de cada momento, podrán exponerse a las familias, a fin de que escuela y sociedad encuentren caminos de ida y vuelta a la cultura, y se rompa, de paso, con el concepto endogámico que supone lo académico.

Como última consecuencia de las bases teóricas expuestas, el profesorado de lengua extranjera tendrá en cuenta las habilidades y microhabilidades orales y escritas trabajadas en la lengua materna como medio de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Los textos (notas, recados, descripciones físicas, cartas, minicuentos, poemas, canciones, funcionamiento de aparatos, publicidad, noticias...) trabajados en la clase de lengua materna también tendrán aquí su reflejo.

Bibliografía citada

- BRONCKART, J. P. (1997): "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la litterature" (13-23), en Cantero, F. et alii, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, SEDLL.
- DIJK, T. A. VAN y KINTSCH, W. (1975): "Comment on rappelle et résumé des histoires", en *Langages*, nº 40, pp. 98-116.
- VILA, IGNASI (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- J. Tusón (1989): *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- COLOMER, T. (1995): "La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria" en *Aula de Innovación Educativa*, nº 39, pp. 5-14.
- LOMAS, C. (2001): "La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación" (pp. 17-52), en GUILLÉN DÍAZ, C. (2001): *Destrezas comunicativas en la lengua española*, Madrid, MEC.

Bibliografía de consulta

- ◆ AA. VV. (1995a): *Escribir y leer*, Madrid, MEC & Edelvives (volúmenes I, II y III).
- ◆ AA. VV. (1995b): *La lengua escrita en el aula*, monográfico de *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 4, Barcelona, Graó.
- ◆ AA. VV. (1995c): *Lenguaje integrado*, monográfico de *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 25, Madrid, Aprendizaje.
- ◆ RUIZ BIKANDI, U. (1995d): *La lengua escrita en el aula*, monográfico, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 5, Barcelona, Graó.

- ◆ AA. VV. (1997): *El Proyecto lingüístico de centro*, monográfico de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 13, Barcelona, Graó.
- ◆ ALCALDE CUEVAS, L. (1995): "Operaciones implicadas en los procesos de escritura" (pp. 29-36), en monográfico *La lengua escrita en el aula*, de *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 5, Barcelona, Graó.
- ◆ ALONSO TAPIA, J. (1992): *Leer, comprender y pensar*, Madrid, CIDE.
- ◆ ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1991): "La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico" (pp. 11-30), en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 10.
- ◆ AUSTIN, J. L. (1990): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- ◆ BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. (1997): "Hacia una pedagogía del texto" (42-49), en *Signos*, Nº 20, Gijón, Centro de Profesores de Gijón.
- ◆ BARTHES, R. (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ◆ BEAUGRANDE DE, R., DRESSLER, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ◆ BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ◆ BIGAS, M. y otros (2001): "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y de la escritura" (pp. 129-146), en Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y de reflexión*, Barcelona, Graó.
- ◆ BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad.
- ◆ BUXÓ, M^a JESÚS (1983): *Antropología lingüística*, monográfico de *Cuadernos A*, Nº 3, Barcelona, Anthropos, Ed, del hombre.
- ◆ CAMPS, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" (24-33), en *Signos*, Nº 20, Gijón, Centro de Profesores de Gijón.
- ◆ CAMPS, A. et alii (1990): *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- ◆ CAMPS, A. y DOLZ, J. (edres.) (1996): *Enseñar a escribir*, monográfico de *Cultura y educación*, Nº 2.
- ◆ CARDONA, G. R. (1994): *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.
- ◆ CARLINO, P. y SANTANA, D. (1996): *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- ◆ CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección escrita*, Barcelona, Graó.
- ◆ CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- ◆ CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ◆ CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- ◆ CERVERA, A. (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa.

- ◆ COLOMER, T., RIBAS, T. Y UTSET, M. (1993): "La escritura por proyectos: «Tú eres el autor»" (26-28), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 14, Barcelona, Graó.
- ◆ COLL, C. (1986): *Bases psicológicas*, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 139, Barcelona, Fontalba.
- ◆ DELMIRO COTO, B. (1995): "El aprendizaje de la escritura literaria" (pp. 57-65), en monográfico *La educación literaria*, de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 4, Barcelona, Graó.
- ◆ DIJK, T. A. van (1988): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- ◆ EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata/MEC.
- ◆ ELLIOT, J. (1990): *La investigación en educación*, Madrid, Morata.
- ◆ FABB, M. et alii (1989): *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor.
- ◆ GÓMEZ DE MORAIS, A. y TEBEROSKY, A. (1993): "Escribir con o sin errores de ortografía" (57-59), en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 216, Barcelona, CISS/Praxis.
- ◆ GRAVES, D. H. (1991): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata.
- ◆ KAIFER, ANTÓN (1992): "El análisis de textos escritos producidos en la escuela" (29-31), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 2, Barcelona, Graó.
- ◆ LLEDÓ, E. (1998a): *El silencio de la escritura*, Madrid, Centro de estudios constitucionales.
- ◆ LOMAS, C; OSORO, A. (ed.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- ◆ MARINA, JOSÉ A. (1999): *La selva del lenguaje*, Barcelona, Anagrama.
- ◆ MILIAN, M. (1992): "Nuevas bases para la enseñanza de la Ortografía" (pp. 10-12), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 2, Barcelona, Graó.
- ◆ MILIAN, M. (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas" (34-39), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 14, Barcelona, Graó.
- ◆ MILIAN, M. (1994): "Aprender a escribir. Enseñar a escribir" (11-14), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 26, Barcelona, Graó.
- ◆ MORENO, V. (1994): *El deseo de escribir*, Pamplona, Pamiela.
- ◆ MORENO, V. (2000): *Lectura, libros y animación*, monográfico de *BLITZ, Ratón de Biblioteca*, Nº 2, Serie Verde de la Colección Bibliotecas Escolares, Navarra, Gobierno de Navarra.
- ◆ RIBAS I SEIX, T. (1993): "La evaluación de la comprensión escrita" (28-30), en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 216, Barcelona, CISS/Praxis.
- ◆ RUIZ BIKANDI, U. (1997): "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro" (9-24), monográfico *El proyecto lingüístico de centro*, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 13, Barcelona, Graó.

- ◆ SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós.
- ◆ SANTANA, D. y CARLINO, P. C. (1994): "La enseñanza constructivista del lenguaje escrito. Una experiencia intercentros e interciclos" (113-121), en monográfico *Gramática y enseñanza de la lengua*, de *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 2, Barcelona, Graó.
- ◆ SEMPERE I BROCH, J.V. (1994): "Enseñar Lengua en la Educación Primaria" (18-26), en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 1, Barcelona, Graó.
- ◆ SOLÉ, I. (1991): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- ◆ TEBEROSKY, ANA (1992): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE/Horsori.
- ◆ TEBEROSKY, ANA (1997): "Primero escribir, escribir en primero" (34-40), en *Signos*, Nº 20, Gijón, Centro de Profesores de Gijón.
- ◆ TUSÓN VALLS, A. (1991): "Las marcas de la oralidad en la escritura" (14-19), en *Signos*, Nº 3, Gijón, Centro de Profesores de Gijón.
- ◆ VILA, IGNASI (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- ◆ VILÀ, NURIA (1990a): "La lengua escrita en el Ciclo Medio: Parte I" (129-141), en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 3-4.
- ◆ VILÀ, NURIA (1990b): "La lengua escrita en el Ciclo Medio: Parte II" (81-104), en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Nº 5.
- ◆ VYGOTSKI, L. S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- ◆ ZAYAS, F. (1996): "Reflexión gramatical y composición escrita" (59-66), en *Cultura y Educación*, Nº 2, Madrid, Cedro.
- ◆ ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1992): "Composición escrita y contenidos gramaticales" (13-16), en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 2, Barcelona, Graó.

ANEXO A
SECUENCIACIÓN DE TEXTOS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA¹

TIPO DE DISCURSO	FORMA	TEXTO REAL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
INFORMATIVO	NARRATIVA	Nota	1	2	4
		Noticia	1-O — 1-E	2	2
		Cartel	1	2	2
		Chiste	1-O	2-O-E	2-O-E
INFORMATIVO	EXPOSITIVA	Convocatoria	—	—	1
		Telediario	1	1-2	2
		Normas de uso	1-O	2-O—1E	2-O—2E
		Diario de clase	—	1	2
INFORMATIVO	DESCRIPTIVA	Inventario	1-O—1-E	2	2
		Itinerario	1-O	2-O—1-E	2-O—2E
		Descripción	1-O—1E	2-O—2E	2-O—2E
		Cartel	1	2	2
INCITATIVO	INSTRUCCIÓN	Consigna	1-O	1-O—1E	2-O—2-E
		Aviso	1-O	2-O—1E	3-O—2E
		Receta de cocina	—	1-O—1E	2-O—2E

¹ Leyenda: 1 - Iniciación 2 - Profundización 3 - Afianzamiento 4 - Recuerdo

		Reglas de juegos	1-O	2-O—1E	3-O—2E
		Normas funcion.	1-O	2-O—1E	3-O—2-E
INCITATIVO	INSTRUCCIÓN	Itinerario	1-O—1-E	2-O—1-E	3-O—2-E
		Anuncio	1-O—1E	2-O—2E	2-O
INCITATIVO	CONVERSACIÓN	Diálogo	1-O—1-E	2-O—2-E	3-O—2-E
		Coloquio	—	1-O	2-O
		Teléfono	1-O	2-O	2-O—1-O
INCITATIVO	DRAMATIZACIÓN	Historieta	1-O—1-E	2-O—2-E	2-O—2-E
		Anuncio	1	2—1-E	2—2-E
		Cuento	1	2—1-E	2—2-E
		Fábula	—	1-O	2-O—1-E
ESTÉTICO-LÚDICO	NARRATIVA DIALOGADA DESCRIPTIVA	Nota	1 - O - E — 2 - O	2 - O - E — 3 - O	3 - O - E — 4 - E
		Historieta dibuj.	1 - O - E	2 - O - E	2 - O - E
		Trabalenguas	1 - O	2 - O — 1 - E	3 - O — 2 - E
		Retahílas	1 - O	2 - O — 1 - E	3 - O — 2 - E
		Romances	1 - O	2 - O — 1 - E	2 - O — 2 - E
		Guión	—	—	1 - E
		Drama	1 - O	2 - O	2 - O
		Cuento	1 - O — 1 - E	2 - O — 2 - E	2 - O — 2 - E
		Poema	1 - O — 1 - E	2 - O — 2 - E	2 - O — 2 - E
		Canción	1 - O	2 - O — 1 - E	2 - O — 2 - E
		Carta	1 - E	2 - E	2 - E
		Tarjeta postal	1 - E	2 - E	3 - E

ANEXO B
SECUENCIACIÓN DE LAS MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Planificar el discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Usar soportes escritos para preparar la intervención (gestos, guiones,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar soportes escritos para preparar la intervención (gestos, guiones,...) - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la situación para preparar la intervención. - Usar soportes escritos para preparar la intervención (gestos, guiones,...) - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje,...)
Conducir el discurso	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conducir el tema</u> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o proponer un tema. • <u>Conducir la interacción</u> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Ceder el turno de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conducir el tema</u> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. • <u>Conducir la interacción</u> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra: <ul style="list-style-type: none"> . aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario; . ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.). - Ceder el turno de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conducir el tema</u> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación - Iniciar o proponer un tema - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. • <u>Conducir la interacción</u> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra: <ul style="list-style-type: none"> . aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario; . ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.) - Ceder el turno de palabra.

Negociar el significado	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el grado de especificación del texto. - Evaluar la comprensión del interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el grado de especificación del texto. - Evaluar la comprensión del interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el grado de especificación del texto. - Evaluar la comprensión del interlocutor. - Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.
Producir el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Facilitar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Eludir las palabras irrelevantes. • <u>Compensar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse. • <u>Corregir la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Articular con claridad los sonidos del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Facilitar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Eludir las palabras irrelevantes. • <u>Compensar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse. - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. • <u>Corregir la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Articular con claridad los sonidos del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Facilitar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Simplificar la estructura de la frase. - Eludir las palabras irrelevantes. - Usar expresiones y fórmulas de las rutinas. • <u>Compensar la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse. - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. - Repetir y resumir las ideas importantes. • <u>Corregir la producción.</u> <ul style="list-style-type: none"> - Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).

Aspectos no verbales.	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: volumen, tono. 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: volumen, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: volumen, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.
------------------------------	--	---	---

**SECUENCIACIÓN DE LAS MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL
EDUCACIÓN PRIMARIA**

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las palabras de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las palabras de la lengua. - Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el nombre y el verbo,... 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las palabras de la lengua. - Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, el verbo y pronombres, el adjetivo,... - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona, <i>ca-ma/cana,..</i>
Seleccionar	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (frases clave) de las que no lo son. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (frases clave) de las que no lo son. - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y signi- 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (frases clave, nombres, verbos) de las que no lo son (muletillas, repeticiones,...). - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: las

		ficativas: las oraciones en párrafos.	oraciones en párrafos, los sintagmas en oraciones.
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender el contenido del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la intención y el propósito comunicativo. – Comprender el significado global, el mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender el contenido del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la intención y el propósito comunicativo. – Comprender el significado global, el mensaje. – Comprender las ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender el contenido del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la intención y el propósito comunicativo. – Comprender el significado global, el mensaje. – Comprender las ideas principales.
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender la forma del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la estructura o la organización del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender la forma del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la estructura o la organización del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprender la forma del discurso.</u> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender la estructura o la organización del discurso – Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen. – Identificar la variante dialectal y el registro del discurso.
Anticipar		<ul style="list-style-type: none"> – Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. – Saber prever el tema y el lenguaje del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. – Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.

Inferir	<ul style="list-style-type: none"> - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, actitud... 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud... - Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud... - Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.). - Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gestos, movimientos, etc.
Retener	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas después. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas después. - Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: <ul style="list-style-type: none"> . Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos. . La situación y el propósito educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas después. - Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: <ul style="list-style-type: none"> . Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos. . La situación y el propósito educativo. - Utilizar los diversos tipos de memoria para retener información.

SECUENCIACIÓN DE LAS MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

EDUCACIÓN PRIMARIA

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
El sistema de escribir	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto. – Pronunciar las letras del alfabeto. – Saber cómo se ordenan las letras. – Saber cómo se pronuncian las palabras escritas. – Poder descifrar la escritura hecha a mano. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto. – Pronunciar las letras del alfabeto. – Saber cómo se ordenan las letras. – Saber cómo se pronuncian las palabras escritas. – Poder descifrar la escritura hecha a mano. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto. – Pronunciar las letras del alfabeto. – Saber cómo se ordenan las letras. – Saber cómo se pronuncian las palabras escritas. – Poder descifrar la escritura hecha a mano.
Palabras y frases	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer palabras y frases y recordar sus significado con rapidez. – Reconocer que una palabra <i>nueva</i> tiene relación con una palabra conocida. Ej.: <i>blanquecino-blanco</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer palabras y frases y recordar sus significado con rapidez. – Reconocer que una palabra <i>nueva</i> tiene relación con una palabra conocida. Ej.: <i>blanquecino-blanco</i>. – Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: composición, derivación, flexión... – Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer palabras y frases y recordar sus significado con rapidez. – Reconocer que una palabra <i>nueva</i> tiene relación con una palabra conocida. Ej.: <i>blanquecino-blanco</i>. – Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: composición, derivación, flexión... – Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva. – Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto. – Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto de-

			<p>terminado.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Saber pasar por alto palabras nuevas que <i>no</i> son importantes para entender un texto.
Gramática y sintaxis			<ul style="list-style-type: none"> – Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase. – Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
Texto y comunicación: el mensaje	<ul style="list-style-type: none"> – Leer en voz alta. – Entender el mensaje global. – Saber buscar y encontrar información específica. – Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes. – Comprender el texto con todos sus detalles. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leer en voz alta. – Entender el mensaje global. – Saber buscar y encontrar información específica. – Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes. – Comprender el texto con todos sus detalles. – Traducir determinadas expresiones en otras lenguas. – Dividir el texto en partes significativas. – Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leer en voz alta. – Entender el mensaje global. – Saber buscar y encontrar información específica. – Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes. – Comprender el texto con todos sus detalles. – Traducir determinadas expresiones en otras lenguas. – Dividir el texto en partes significativas. – Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto. – Poder seguir la organización de un texto o de un libro. – Identificar la idea o ideas principales.

SECUENCIACIÓN DE LAS MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

EDUCACIÓN PRIMARIA

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
PSICOMOTRICES			
Posición y movimiento corporales	<ul style="list-style-type: none"> – Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión. – Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea. – Saber sentarse para escribir. – Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco. – Saber mover la muñeca. – Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel. – Saber presionar con el lápiz encima del papel. 		
Movimiento gráfico	<ul style="list-style-type: none"> – Reproducir y copiar la forma de una letra. – Distinguir el cuerpo de la letra del enlace. – Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (Ej.: A y a) – Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc. 		
Aspectos psicomotrices	<ul style="list-style-type: none"> – Dominio de la lateralidad. – Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos. 		

Otros factores	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la velocidad suficiente de escritura. - Adquirir el ritmo caligráfico adecuado. - Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción. - Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas, etc. 		
COGNITIVAS			
Situación de comunicación		<ul style="list-style-type: none"> - Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
Hacer planes	<p>1.- <u>Generar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso. <p>2.- <u>Organizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, 	<p>1.- <u>Generar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso. - Generar ideas para objetivos específicos. - Saber compartir con otras personas la generación de ideas. - Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios... <p>2.- <u>Organizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, 	<p>1.- <u>Generar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso. - Generar ideas para objetivos específicos. - Saber compartir con otras personas la generación de ideas. - Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, ... <p>2.- <u>Organizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos,

	dibujos, gráficos, etc.) 3.- <u>Formular objetivos</u>	dibujos, gráficos, etc.) – Saber activar y desactivar el proceso de organizar. 3.- <u>Formular objetivos</u> – Trazar un plan de composición.	etc.) – Saber activar y desactivar el proceso de organizar. 3.- <u>Formular objetivos</u> – Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán. – Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.
Redactar		– Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.	– Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada. – Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
Revisar	1.- <u>Leer</u>	1.- <u>Leer</u> – Saber comparar el texto producido con los planes previos.	1.- <u>Leer</u> – Saber comparar el texto producido con los planes previos. – Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografías, etc.)

<p>Revisar</p>	<p>2.- <u>Rehacer</u></p>	<p>2.- <u>Rehacer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma). - Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, ... - Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error. - No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo. 	<p>2.- <u>Rehacer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma). - Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, ... - Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error. - No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
-----------------------	---------------------------	--	--