



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Mejora de las competencias comunicativas

Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla

Serie: Didáctica



IFIE

Conocimiento
Educativo

educacion.gob.es

Mejora de las competencias comunicativas

Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla

Colección: Conocimiento educativo
Serie: Didáctica

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window with the address bar displaying 'http://competenciascomunicativasml.nxweb.com'. The website content includes a header with the title 'Mejora de las Competencias Comunicativas' and logos for 'DIRECCIÓN PROVINCIAL' and 'FONDO SOCIAL EUROPEO'. The main content area features a central text block titled 'Presentación. MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN MELILLA' with a sub-header 'El apoyo a la implantación de las enseñanzas derivadas de la Ley Orgánica de Educación...'. To the left of the text are icons for 'Inicio', 'Alumnado', and 'Familias'. To the right is a 'RECURSOS' section with links for '1 de Primaria', '2 de Primaria', and '3 de Primaria'. At the bottom, there is a row of logos including 'TodoFP agrega', 'LEER.es', 'tei', 'Proyecto Gauss', 'CEDEC', and 'RS Education'. The browser's status bar at the bottom shows the URL 'http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/melilla.html' and the system clock '12:24'.



Colección: Conocimiento educativo
Serie: Didáctica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación
Educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011

NIPO: 820-11-565-2

ISBN: 978-84-369-5229-2

ISBN: 978-84-369-5247-6 (libro electrónico)

Depósito Legal: M-10888-2012

Imprime: Solana e hijos, A.G., S.A.U.

Autoras:

Ana M. RICO-MARTÍN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Facultad de Educación y Humanidades del Campus
Universitario de Melilla. Universidad de Granada.

Laila MOHAMED MOHAND

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Educación y Humanidades del Campus
Universitario de Melilla. Universidad de Granada.

Lucía HERRERA TORRES

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Educación y Humanidades del Campus
Universitario de Melilla. Universidad de Granada.

María José MOLINA-GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Facultad de Educación y Humanidades del Campus
Universitario de Melilla. Universidad de Granada.

El Ministerio de Educación en Melilla, preocupado por los resultados que han obtenido los escolares de esta ciudad, de forma reiterada, en las distintas evaluaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento académico en general y sobre la competencia comunicativa lingüística en particular, ha reunido un equipo formado por maestros en ejercicio, orientadores y profesores universitarios con el fin de diseñar un programa de intervención de las destrezas lingüísticas que pueda ser implementado en las aulas de 1º a 3º de Educación Primaria. La novedad de este proyecto radica en la creación de una página web –con secciones dirigidas a alumnos, docentes y familias– aprovechando el entorno digital Escuela 2.0. El presente trabajo es una guía que justifica la génesis de este proyecto, la fundamentación lingüística y didáctica que lo sustenta así como las orientaciones necesarias para su puesta en práctica en los tres cursos mencionados, donde se incluyen la descripción de la estructura de cada subweb con indicaciones para los tres agentes educativos citados, además de diversos ejemplos de actividades diseñadas para el proyecto.

Índice

Contextualización del proyecto: justificación, fundamentación lingüística y aportaciones didácticas

Justificación del proyecto de *Mejora de las competencias comunicativas en Melilla:*

la competencia comunicativa en el sistema educativo actual

Laila Mohamed Mohand

9

Lenguaje y competencia comunicativa lingüística. Concepto, adquisición y desarrollo

Lucía Herrera Torres

43

Las destrezas comunicativas

Ana M. Rico-Martín y María José Molina-García

105

Proyecto de mejora de las competencias comunicativas

Introducción

María José Molina-García y Ana M. Rico-Martín

199

Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en primer curso de Educación Primaria <i>María José Molina-García</i>	207
Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en segundo curso de Educación Primaria <i>Ana M. Rico-Martín</i>	227
Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en tercer curso de Educación Primaria Lucía Herrera Torres	253
Ediciones del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa	293

**Contextualización del proyecto:
justificación, fundamentación lingüística
y aportaciones didácticas**

**Justificación del proyecto:
la competencia comunicativa en el
sistema educativo actual**

Laila Mohamed Mohand

Índice

Introducción

1. Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA)
2. Pruebas de diagnóstico
3. Estudio internacional sobre el progreso en competencia en lectura (PIRLS)
4. Limitaciones y aportaciones de los informes PISA y PIRLS
5. Iniciativas del Ministerio de Educación
 - 5.1. Convocatoria Contrato-Programas
 - 5.2. XI Muestra Formación Profesional
 - 5.3. Programa Profundiza
 - 5.4. Programa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (PALE)
 - 5.5. Rutas científicas
 - 5.6. Rutas literarias
 - 5.7. Escuelas viajeras
 - 5.8. Inmersión lingüística

- 5.9. Programa destinado a promover agrupaciones de centros educativos
 - 5.10. Aulas de la naturaleza
 - 5.11. Programa Mus-e
 - 5.12. Programa Perseo
 - 5.13. Programa Globe
 - 5.14. Programa de ayudas para bibliotecas escolares
 - 5.15. Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)
 - 5.16. Programa Euroescola
 - 5.17. British Council
 - 5.18. Programa Educa3
 - 5.19. Leer para aprender
 - 5.20. Escuela 2.0
 - 5.21. Proyecto de competencias básicas (COMBAS)
6. Proyecto de mejora de las competencias comunicativas en Educación Primaria

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar el capítulo, se realizará una breve contextualización de la ciudad en la que se llevará a cabo el PROYECTO DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACION PRIMARIA. La Ciudad Autónoma de Melilla se sitúa al noreste del continente africano, frente a las costas de Almería, Granada y Málaga. Su superficie es de 12 km² aproximadamente. Los datos del censo informan que la población de la Ciudad Autónoma de Melilla supera en la actualidad los 75 000 ciudadanos. En esta ciudad se puede apreciar la convivencia de modo armónico de cuatro comunidades: cristiana, musulmana, judía e hindú, que sorprenden por sus contrastes.

- La ciudad cuenta con un total de 23 centros escolares, distribuidos del siguiente modo: 16 centros en los que se imparten enseñanzas de Infantil, Primaria, Especial y 7 Institutos de Enseñanza Secundaria.
- En los últimos años los porcentajes obtenidos por el alumnado en diferentes pruebas nacionales e internacionales, que serán analizadas detenidamente en este documento, ubica a la ciudad por debajo del promedio europeo. Estos datos han sido uno de los propulsores para la creación de un grupo de trabajo, con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas del alumnado de Melilla.

En este capítulo se detallará una revisión de las evaluaciones del rendimiento académico realizadas por diferentes organismos, centrada en el nivel de las competencias lingüísticas del alumnado a nivel internacional, intentado dar una visión de aspectos como características, objetivos, resultados y limitaciones. Entre las pruebas que se van a tratar se hallan los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) 2000, 2003, 2006 y 2009, las pruebas de

Diagnóstico y el informe PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, Estudio Internacional sobre el Progreso en Competencia Lectora). Esta revisión se realiza con el objetivo de plasmar el lugar que ocupa actualmente la competencia comunicativa de España en relación con los demás países. También se tratarán las diferentes iniciativas que está llevando a cabo el Ministerio de Educación en relación con la mejora de los resultados del alumnado en las evaluaciones, tanto nacionales como internacionales.

Para finalizar, se concretarán los argumentos que iniciaron el proyecto de «Mejora de las competencias comunicativas en Educación Primaria» en la Ciudad Autónoma de Melilla.

1. PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS (PISA)

Antes de entrar a valorar y comentar los resultados obtenidos en España en el informe PISA, puede ser útil realizar una contextualización del mismo.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) inició en 1997 el proyecto PISA para analizar el rendimiento educativo de los alumnos de 15 años de edad (momento en el que están a punto de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y algunos preparan la transición a la vida adulta), lo que les convierte en un grupo de edad adecuado para valorar su grado de preparación frente a los desafíos diarios de las sociedades modernas. Este proyecto se inició a finales de los años 90 como un estudio comparativo, internacional y periódico del alumnado a partir de la evaluación de ciertas competencias consideradas clave, como son la competencia lectora, matemática y científica.

La orientación política y su incorporación a la evaluación del concepto de *competencia básica*, que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido, aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias y su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, han sido las características fundamentales que han guiado el desarrollo de PISA.

La información ofrecida por el Ministerio de Educación y la OCDE sobre los informes PISA de 2000, 2003, 2006 y 2009, revela los siguientes datos notables:

- En la evaluación realizada en el 2000 el número total de países participantes fue de 32, entre los cuales se encontraba España.
- En el año 2003 el número de países participantes aumentó hasta un total de 41.
- En la tercera ocasión, en el año 2006, el número de países sometidos a evaluación ascendió a 57. En el caso de España se debe matizar que, según los datos consultados, las comunidades autónomas que se estudiaron fueron: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco.
- En la última evaluación, de 2009, participaron 64 países como se indica más adelante en este capítulo.

En cada aplicación se estudian los rendimientos de los alumnos en tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, pero una de ellas, de forma rotatoria, recibe una atención más profunda, mientras que las otras dos son objeto de un somero sondeo. El primer estudio PISA, que se realizó en el año 2000, tuvo como competencia principal la comprensión lectora. PISA 2003 se centró en las matemáticas, PISA 2006 en las ciencias y en 2009, de nuevo, en la lectura.

La evaluación de cada una de las tres áreas se caracteriza mediante:

- Las competencias que necesitan ser ejercitadas.
- Los contenidos que deben haber sido asimilados.
- Los contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos.

Los objetivos esenciales de la evaluación que han de conseguirse son:

- a) Extraer conclusiones de las que se deriven políticas educativas aplicables a las directrices que fijen los organismos (OCDE).
- b) Valoración de *competencias*, es decir, de la capacidad de aplicación.
- c) Identificar en los estudiantes factores como motivaciones, sentimientos y estrategias de aprendizaje.
- d) Considerar el rendimiento de los alumnos en relación con sus características socioeconómicas (familias) y las de los centros (entorno, titularidad, etc.).

De los informes PISA realizados hasta la fecha se mantienen las siguientes características básicas:

- Se trata de una evaluación estandarizada desarrollada internacionalmente con los países participantes, siendo aplicada a los alumnos de 15 años escolarizados en los centros educativos.
- El proyecto PISA abarca tres áreas de evaluación del rendimiento académico: lectura, matemáticas y ciencias.
- La evaluación tiene lugar cada tres años, de acuerdo con el plan estratégico vigente, que se extiende hasta el año 2015.

- El proyecto PISA pretende definir cada campo, no solo en cuanto al dominio del currículum escolar, sino en cuanto a los conocimientos relevantes y las destrezas necesarias para la vida adulta. La evaluación de las destrezas transversales es una parte integral del proyecto.
- Se presta especial atención al dominio de los procedimientos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad de responder a situaciones diferentes dentro de cada campo.
- Se emplean pruebas de papel y lápiz durante un total de dos horas por alumno.
- Las preguntas de las pruebas son una combinación de preguntas de elección múltiple y otras que requieren la construcción de la respuesta por parte del alumno. Las preguntas se organizan en grupos basados en un pasaje que refleja una situación de la vida real.
- La evaluación incluye un total de siete horas de preguntas distribuidas en diversos grupos, respondiendo los alumnos a diferentes combinaciones de las mismas.
- Los alumnos responden a un cuestionario sobre su entorno y características que se tarda en resolver de 20 a 30 minutos. Los directores de los centros educativos, a su vez, reciben un cuestionario de 30 minutos sobre preguntas del centro.

Es preciso señalar que, con los resultados obtenidos al final de la evaluación, se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Conseguir un perfil básico de los conocimientos y destrezas de los alumnos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.
- Señalar un conjunto de indicadores contextuales que relacionan los resultados con las características de los alumnos y de los centros educativos.
- Resaltar que los resultados muestran un indicador de tendencias, que revelan los cambios en los resultados a lo largo del tiempo.

- Finalmente, y no por ello menos importante, aportan una base de conocimientos para el análisis político y la investigación.

El informe PISA 2006 ha sido objeto de estudio tratando de identificar los principales factores explicativos de los resultados, tanto desde una perspectiva de comparación internacional (Fertig, 2003a; Fuch y Woessman, 2007; Jorge y Santín, 2007; Salinas y Santín, 2007; Wolter y Vellacott, 2003) como en el ámbito nacional de las países participantes. En esta dirección, merecen una especial mención los estudios centrados en el caso finlandés (Ammermüller, 2007; Valijarvi, Linnakyla, Kupari, Reinikainen y Arffman, 2002), por ser un referente para el resto de países, aunque también existen estudios dedicados a países tan relevantes como Alemania (Fertig, 2003b; Jürges, Schneider y Richter, 2004), Estados Unidos (Lemke, Sen, Pahlke, Partelow, Miller, Williams, Kastberg y Jocelyn, 2004) o Reino Unido (Thorpe, 2006). En España los trabajos más destacados son los de Calero y Waisgrais (2009) y Perelman y Santín (2011), ambos con la base de datos perteneciente a la oleada del año 2003.

Una de las conclusiones que más llama la atención del informe de 2006 español es la relativa a la repetición de cursos. Esto dice el informe:

El 40% de los alumnos españoles que participaron en PISA 2006 estaban matriculados en 2º o 3º de ESO: es decir, habían repetido uno o dos años. Observando los resultados obtenidos en los informes PISA de años anteriores, concretamente 2000 y 2003, se comprueba que la repetición y el retraso en el estudio no benefician en absoluto los resultados académicos de los alumnos en la adquisición de las competencias básicas (p. 78).

Ante estas conclusiones se solicitó al Consejo Escolar del Estado la necesidad de emitir un informe del curso 2006-2007 sobre las tasa de idoneidad. En dicho informe se señala claramente que en el curso 2006-2007 solamente el 57.3% del alumnado alcanzó 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dicho porcen-

taje es uno de los aspectos más determinantes de los resultados en competencias clave de los alumnos españoles de 15 años.

A la vista de este dato, y analizando de modo más específico los resultados del informe PISA 2006, se señala la existencia de los siguientes puntos de diferencia:

- Alumnos que cursan 4º de la ESO con 15 años.
- Alumnos que cursan 4º de la ESO y los alumnos que, a esta edad, han repetido uno o varios cursos.
- Las diferencias entre ambos alumnos incide en dos puntos importantes: baja tasa de titulados en Educación Secundaria Obligatoria e incide en el abandono escolar prematuro.
- Por ende, mejorar las tasas de idoneidad es una de las principales prioridades del sistema educativo para esta etapa.

Las destrezas evaluadas en el informe PISA 2009 son:

- Competencia lectora.
- Competencia matemática.
- Competencia científica.

A continuación se presentan algunas de las puntuaciones obtenidas por el alumnado participante en la destreza competencia lectora. Se han utilizado como fuente los datos de la OCDE para los 65 países en los que se realizaron las evaluaciones. En el caso de España, el estudio se aplicó en el conjunto del Estado y con muestra ampliada en este caso a 14 comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, además de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Los datos advierten que los países de rendimiento con promedio más elevado son Shanghái-China (556), Corea del Sur (539), Finlandia (536), Canadá (524) y Japón (520); las diferencias que los separan no superan los 36 puntos. A continuación se sitúan casi la totalidad del resto de los países de la OCDE y de la Unión Europea (EU), con la excepción de Chile, México y Turquía, con unas diferencias entre sí que no exceden los 38 puntos. España obtiene una puntuación media de 481 puntos, 20 más que en 2006, recuperando y volviendo a equiparar la puntuaciones que se obtuvieron en el año 2003.

2. PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 4 de mayo de 2006, introduce la obligación de realizar evaluaciones diagnósticas a todo el alumnado cuando finalice el segundo ciclo de Primaria y el segundo curso de la ESO. Las pruebas de diagnóstico constituyen una evaluación para analizar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas y, a su vez, suponen un instrumento de una enorme utilidad para los centros y para la propia Administración educativa, en el sentido de conocer en qué grado se están adquiriendo las competencias básicas incluidas en los currículos de estas etapas escolares. De estas pruebas han emanado una serie de resultados que sitúan a la Ciudad Autónoma de Melilla en una de las posiciones más bajas en la puntuación obtenida.

Los objetivos de estas evaluaciones son conocer las competencias básicas de los niños españoles de diez años y, con estos resultados, realizar una visión panorámica del sistema educativo español para, finalmente, establecer un diagnóstico del sistema educativo español. Las cuatro competencias básicas evaluadas en estas pruebas son: competencia lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y, por último, la competencia social y ciudadana.

Las finalidades de la evaluación de diagnóstico (Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010-2011) son las siguientes (p. 27117):

1. La evaluación de diagnóstico tiene como finalidad comprobar el nivel de adquisición de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado citado en el punto anterior y aportar información para adoptar las medidas, en su caso, necesarias que redunden en la mejora de su proceso educativo.
2. La evaluación de diagnóstico tiene un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. A partir de ella, los centros analizarán los procesos de enseñanza y aprendizaje, la práctica educativa en general, y la posterior toma de decisiones sobre la planificación de sus actividades docentes, para contribuir a la mejora de los resultados mediante la aplicación del correspondiente Plan de intervención para la mejora.
3. La evaluación de diagnóstico tendrá en cuenta factores contextuales de carácter social, económico y cultural, y procesos educativos que se identificarán mediante la información proporcionada en cuestionarios cumplimentados por el alumnado y, en su caso, otros miembros de la comunidad educativa. Entre otros factores, se valorarán las actitudes y expectativas hacia el estudio y el índice social, económico y cultural del alumnado.

De los resultados del curso escolar 2009-2010 se extraen las siguientes conclusiones:

- Las diferencias entre alumnos, respecto a sus resultados educativos básicos, radican en los propios centros escolares, independientemente del carácter del mismo (público, concertado o privado) o de la comunidad autónoma en la que se ubique.
- No hay diferencias entre los alumnos de comunidades autónomas con distintos niveles de desarrollo o riqueza.
- No se hallan diferencias entre las comunidades que usan una o dos lenguas oficiales.

Es necesario poner de manifiesto que las instituciones educativas insisten en que los resultados de las pruebas de diagnóstico no deben utilizarse para realizar un *ranking* de comunidades. No obstante, cierto es que en los informes emitidos hasta la fecha se reconoce un grupo de siete u ocho comunidades (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Navarra o Madrid) que está por encima del promedio nacional. Otro grupo, que incluye las siguientes comunidades: Ciudad Autónoma de Ceuta, Ciudad Autónoma de Melilla, Comunidad Valenciana, Islas Baleares e Islas Canarias, se encuentra por debajo del promedio nacional prácticamente en todas las competencias que se han evaluado.

Los resultados obtenidos en el último informe de diagnóstico sobre las competencias evaluadas de 2009, sitúan a la ciudad de Melilla en el último lugar y por debajo del promedio nacional.

3. ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE EL PROGRESO EN COMPETENCIA EN LECTURA (PIRLS)

Se trata de una iniciativa de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) que tiene por objeto establecer una proyección de trabajo continuo en el campo de la evaluación de las competencias en lectura. Se estableció como meta conducir la medición más innovadora y comprensiva a gran escala internacional en competencia lectora.

El concepto amplio de la competencia lectora se concibe como la capacidad de comprender y usar aquello que se lee. La competencia en lectura se puede definir como la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Este estudio evalúa los resultados de los alumnos en la competencia lectora teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Procesos de comprensión.
- Propósitos de la lectura.
- Comportamientos y actitudes de lectura.

En el estudio se pretende:

- Describir la interacción entre los dos mayores propósitos de la lectura para ello utiliza dos tipos de texto:
 - Literarios (relatos cortos, cuentos, fábulas o historias anecdóticas).
 - Informativos.
- Describir un rango de cuatro procesos de comprensión:
 - Recuperar y enfocarse en la información explícitamente establecida.
 - Hacer inferencias directas (claras).
 - Interpretar e integrar ideas e información.
 - Examinar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos del texto.

En el año 2001 tuvo lugar la primera evaluación PIRLS, en ella participaron 35 países. Se realiza cada cinco años a través de evaluaciones escritas aplicadas a estudiantes entre los 9 y los 10 años de edad. Ya en 2011 se cuenta con una participación de 55 países. Entre sus objetivos prioritarios se encuentra el de medir e interpretar diferencias entre los sistemas nacionales de educación, con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Para finalizar este punto, las comparaciones en los estudios internacionales de la situación de España con su participación en PIRLS y PISA permiten obtener una panorámica más amplia sobre la competencia lectora del alumnado y crear nuevas iniciativas que mejoren los resultados en próximas evaluaciones.

4. LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LOS INFORMES PISA Y PIRLS

No podemos concluir este capítulo sin mencionar un aspecto a tener en cuenta en las evaluaciones internacionales. Este tipo de evaluaciones se lleva a cabo por personas externas a los centros educativos en los que se realiza; además, se aplica en contextos educativos y culturales diferentes. Estos puntos le confieren las siguientes limitaciones:

- Enfoque más restringido de las áreas evaluadas, menos amplio que en las evaluaciones internas.
- Diferencias culturales que podrían afectar a los resultados.
- Dificultades relacionadas con la traducción.
- Altos costes y tiempo para obtener resultados.

Conocedoras de estas limitaciones, las evaluaciones internacionales en la actualidad intentan realizar importantes esfuerzos para minimizarlas, sin obviar las posibles repercusiones que estas pudieran tener en los resultados.

Sin embargo, no se pueden obviar las importantes aportaciones de las evaluaciones internacionales a la mejora de los sistemas educativos:

- Estas evaluaciones cuentan con un consenso amplio y multicultural en la definición de objetivos, muy ligados a competencias clave; en un contexto de globalización hay que valorar el esfuerzo para llegar a definir objetivos en áreas como la lectura.

- Es un instrumento que aporta información sobre los conocimientos y las destrezas de los alumnos, lo que saben y lo que desconocen.
- El punto anterior es necesario para el futuro diseño de iniciativas encaminadas a mejorar los resultados del alumnado.
- Los resultados permiten diseñar comparativas entre los diferentes países que participan.
- Permiten observar la evolución de los resultados a lo largo del tiempo, lo que puede aportar información pertinente sobre la marcha de los sistemas educativos.
- Ofrecen datos sobre los factores asociados al rendimiento, este dato permite realizar los ajustes necesarios encaminados a la mejora de los sistemas educativos.
- Es un mecanismo de difusión de las buenas prácticas educativas de los sistemas educativos con rendimientos superiores.

5. INICIATIVAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El Ministerio de Educación está llevando a cabo una serie de iniciativas, con el objetivo de incrementar las puntuaciones obtenidas por el alumnado español, tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales. A continuación, se detallan los programas que se realizan en la Ciudad Autónoma de Melilla.

5.1. CONVOCATORIA CONTRATO-PROGRAMAS

La Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) en su preámbulo, señala que el sistema educativo debe centrarse en mejorar los resultados generales, las bajas tasas de titulaciones en Educación Secundaria Obligatoria, así como reducir el abandonado temprano de la educación y la formación. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Para lograr los objetivos anteriores se convoca la presentación de proyectos de mejora en el marco del Programa de Cooperación Territorial de Contratos-Programa, para lograr el éxito escolar, en centros docentes sostenidos con fondos públicos no universitarios de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, concretamente para el periodo 2011-2013.

El proyecto debe recoger todas las actuaciones, propósitos e intenciones vinculados a la mejora del éxito escolar, que se estén llevando a cabo en el centro educativo: Plan PROA, Plan de intervención para la mejora a partir de los resultados de la evaluación de diagnóstico, participación de familias-escuela de padres, proyectos lingüísticos de centro, proyectos TIC, profundización de conocimientos, etc.

En relación con nuestro programa, nos centraremos en la concordancia con el desarrollo de las competencias lingüísticas que señala el contrato-programa, puesto que es aquí donde se enmarca el desarrollo del «Programa de mejora de las competencias comunicativas en Educación Primaria», diseñado por nuestro grupo de trabajo.

Para finalizar, es conveniente señalar que el contrato-programa es el eje vehicular de todos los programas que se desarrollarán a continuación en este apartado del capítulo.

5.2. XI MUESTRA FORMACIÓN PROFESIONAL

El impulso de la Formación Profesional es una directriz del Parlamento Europeo, explicitada en el programa «Estrategia Europa 2020», para ello aconseja hacer más «atractivas, de calidad y excelencia» las ofertas formativas de los países europeos, reforzando las nuevas experiencias sobre innovación, creatividad y espíritu emprendedor.

El plan de acción para el año 2011 del Ministerio de Educación contempla también medidas que tienen que ver, entre otras, con la innovación y la calidad en la Formación Profesional. De ahí la importancia, de organizar la XI Muestra de Formación Profesional, su promoción y difusión. Los objetivos perseguidos por la XI Muestra son:

- Impulsar la Formación Profesional.
- Transferir el conocimiento sobre innovación entre centros, empresas y entidades.
- Incorporar al sistema educativo y de formación a ciudadanos que abandonan este sistema, sin obtener la correspondiente titulación o acreditación.
- Impulsar las titulaciones con más impacto social, como las relacionadas con la ley de dependencia que exige un número de profesionales mayor del que existe actualmente.
- Potenciar la participación activa de las familias profesionales implantadas en Melilla en la planificación, diseño y desarrollo de la Muestra.

5.3. PROGRAMA PROFUNDIZA

El programa para profundizar en el aprendizaje está dirigido a aquellos alumnos, tanto de enseñanza básica como postobligatoria, que destacan por su mayor capacidad, interés y motivación para aprender, ofreciéndoles alternativas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades y favorezcan su desarrollo personal, interpersonal, social y profesional. El programa se desarrolla a través de dos vías diferenciadas, una dirigida a los alumnos de la enseñanza básica y otra dirigida al alumnado de la enseñanza postobligatoria. Entre los objetivos del programa destacan los siguientes: atender adecuadamente y de forma específica a los alumnos con mayor rendimiento y motivación para aprender, de manera que se le ofrezcan respuestas adaptadas a sus posibilidades; mejorar los niveles altos de rendimiento y resultados de estos alumnos; potenciar la adquisición de competencias e impulsar el interés del alumnado por la investigación para fomentar y aumentar la vocación científica de los futuros ciudadanos.

5.4. PROGRAMA DE APOYO A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS (PALE)

El programa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas está dirigido a profesores de Educación Infantil y Primaria, profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas y Deportivas, profesores técnicos de Formación Profesional y maestros de taller de Artes Plásticas. Pretende promover la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado. Entre sus objetivos se señalan los siguientes:

- Apertura del sistema educativo al mundo exterior, mediante la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros.
- Aumentar la movilidad y los intercambios.
- Reforzar la cooperación europea.

5.5. RUTAS CIENTÍFICAS

Pretende recuperar el interés por las ciencias con visitas a laboratorios, centros de investigación con desarrollo aplicado de los conocimientos científicos, así como recorridos por museos de ciencias, parques naturales, sendas, centros de observación, empresas de alimentación, etc. Se destina a grupos de alumnos de Bachillerato y ciclos formativos de grado medio de centros públicos educativos españoles. A continuación se señalan alguno de sus objetivos:

- Mejorar los conocimientos científicos de los alumnos despertando en ellos el espíritu investigador.
- Promover la formación integral del alumno para que sea capaz de comprender de un modo global y sistemático la realidad que le rodea.
- Descubrir y divulgar futuras salidas profesionales.
- Fomentar la participación activa de los alumnos en un trabajo cooperativo, etc.

5.6. RUTAS LITERARIAS

Este programa, dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO de centros educativos españoles, pretende completar la formación que se imparte en el aula por medio de la realización de un itinerario que girará en torno a un libro, personaje o autor relevante, sobre el que los alumnos trabajarán en sus centros. El alumnado seleccionado viajará para conocer los lugares que han servido de inspiración o han guiado la narración leída. Para ello, dos grupos de alumnos de distintas comunidades autónomas, que previamente han trabajado en sus centros aspectos literarios de diferentes épocas y estilos, recorren una de las rutas literarias.

5.7. ESCUELAS VIAJERAS

Es un recurso educativo que permite a los alumnos, mediante la realización de una determinada ruta, conocer las distintas comunidades que constituyen España, sus riquezas y características peculiares. Destinado a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, consiste en seleccionar tres grupos de alumnos de distintas comunidades autónomas para convivir y conocer una de las veintitres rutas establecidas a lo largo de todo el territorio nacional. Entre sus objetivos destacan los siguientes: desarrollo de las competencias básicas; respeto a la diversidad lingüística, cultural, social y ambiental del territorio.

5.8. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

El programa consiste en la asistencia de grupos de alumnos junto con su profesor de inglés y otro profesor acompañante a distintos centros de España durante el periodo lectivo y fuera del entorno escolar, en los que se lleva a cabo un programa para trabajar los aspectos orales de la lengua inglesa, conviviendo con al menos dos grupos de alumnos de distintas comunidades. Está destinado al alumnado de 6º de Primaria y 2º de ESO.

5.9. PROGRAMA DESTINADO A PROMOVER AGRUPACIONES DE CENTROS EDUCATIVOS

Con este programa se busca impulsar intercambios entre los centros y la movilidad de alumnos y profesores, contribuyendo a la adquisición y mejora de sus aptitudes, no solo en el tema o área en los que se centre el proyecto, sino también en cuanto a su capacidad de trabajar en equipo, utilizando, entre otros medios, las tecnologías de la información y la comunicación. Está dirigido a:

- Centros públicos españoles, ubicados en alguna comunidad autónoma o en las ciudades de Ceuta y Melilla, que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Educación (LOE).
- Instituciones públicas que presten apoyo a los centros educativos, a los profesionales de la educación, al alumnado o a sus familias.

Dentro de dicha iniciativa nos centramos en el siguiente programa:

**Agrupaciones o redes de centros educativos e instituciones públicas del ámbito de la educación.
Programa (ARCE)**

El programa ARCE se inicia en 2006 con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la educación, facilitando el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de centros docentes o instituciones del ámbito educativo. Pretende dar respuesta a una necesidad concreta y a un interés compartido por una parte importante de los profesionales del ámbito educativo, así como impulsar los intercambios entre centros y la promoción de la movilidad del alumnado y el profesorado o profesionales de la educación.

Los objetivos del programa pueden resumirse en los siguientes:

- Crear vínculos a través de la realización de proyectos basados en temas de interés común, con el objetivo de promover la cooperación, la movilidad y la innovación en distintas áreas de trabajo.
- Promover actitudes innovadoras entre los equipos de profesores y profesionales de la educación.

- Establecer un marco para el debate y la reflexión conjunta, dirigida a la identificación y la promoción de buenas prácticas en el área de trabajo de su elección, con especial atención a las áreas curriculares.
- Contribuir al desarrollo de las competencias básicas en un contexto de aprendizaje innovador.
- Conocer y valorar el patrimonio cultural y lingüístico de las diferentes comunidades autónomas.
- Difundir los materiales y herramientas elaborados en proyectos anteriores que puedan ser de aplicación en otros ámbitos educativos.
- Favorecer la consolidación de vínculos y redes educativas que permitan generalizar propuestas innovadoras, materiales novedosos, metodologías específicas que se puedan extender favoreciendo la cooperación y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.
- Diseñar e intercambiar experiencias, entre los centros o instituciones públicas del ámbito de la educación, en torno a prácticas y modelos de apoyo educativo y de investigación.

5.10. AULAS DE LA NATURALEZA

Su finalidad es favorecer el intercambio de alumnado de diferente procedencia, nivel socio-económico y capacidad, contribuyendo de este modo a la consecución del máximo grado de inclusión y normalización, en un entorno educativo no formal y en contacto directo con la naturaleza. La edad de los alumnos debe estar comprendida entre los 11 y los 13 años, matriculados en centros educativos españoles, y reservando el 30% de las plazas para alumnos con necesidades educativas especiales.

5.11. PROGRAMA MUS-E

Es un proyecto que pretende el fomento de las artes en el ámbito escolar, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, como herramienta que favorece la integración social, educativa y cultural de los niños y niñas, previene la violencia, el racismo y fomenta la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas, desde el respeto a la diversidad. Los centros melillenses beneficiados son: CEIP Velázquez, CEIP Juan Caro Romero, CEIP León Solá, CEIP Mediterráneo y CEE Reina Sofía. Entre sus objetivos, son de destacar los siguientes:

- Prevenir la violencia, el racismo, la exclusión y estimular la tolerancia entre las personas.
- Promover la integración social de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos y en situaciones de dificultad social.
- Favorecer el encuentro, el respeto y el diálogo entre las distintas culturas en el ámbito de la educación a través de las actividades artísticas.
- Dar voz a los niños para que puedan expresar su potencial creativo.

5.12. PROGRAMA PERSEO

Se trata de un programa piloto escolar de referencia para la salud y el ejercicio contra la obesidad. Consiste en un conjunto de intervenciones sencillas en los centros escolares que pretenden promover hábitos de vida saludables entre los alumnos, implicando también a las familias y actuando simultáneamente en el comedor y el entorno escolar, para facilitar la elección de las opciones más sanas. Está dirigido a alumnado de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años. Algunos de sus objetivos son:

- Evaluar la situación en relación con la obesidad en los centros estudiados.
- Realizar acciones de promoción de la alimentación saludable y la actividad física en los alumnos (6-10 años) de los centros en los que se realice la intervención y en sus familias.
- Promover hábitos de vida saludables entre los alumnos e implicar a las familias.

5.13. PROGRAMA GLOBE

El programa Globe es un proyecto internacional de estudio del medio ambiente y el clima de nuestro planeta. Está patrocinado por la UNESCO y sus trabajos están coordinados por la Administración nacional para la atmósfera y océanos del gobierno de los Estados Unidos. Este proyecto presta especial atención al fenómeno del cambio climático y sus posibles consecuencias. Se encuentra dirigido a alumnado de Enseñanza Primaria y Secundaria. Los objetivos para el alumnado participante son:

- Prestar especial atención al fenómeno del cambio climático y sus posibles consecuencias.
- Aumentar la conciencia de los estudiantes de todo el mundo sobre la importancia de la conservación del medio ambiente.
- Incrementar el conocimiento científico de la Tierra y ayudar a la mejora del rendimiento escolar en materias como las Ciencias y las Matemáticas.

5.14. PROGRAMA DE AYUDAS PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES

Es un programa dirigido al fomento de la lectura y a la consecución de habilidades de información en el marco de los planes de mejora de las bibliotecas escolares, potenciando el uso y funcionamiento de las mis-

mas. Los beneficiarios del programa son todos los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes:

- Favorecer la actualización de las bibliotecas escolares.
- Mejorar las infraestructuras, fondos y materiales.
- Mejora de la atención a los usuarios de la biblioteca, y en las actividades que se organicen en ella.

5.15. PROGRAMAS DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO (PROA)

Programa destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos que presentan dificultades y problemas en el aprendizaje, a través del apoyo en horario extraescolar. Dirigido al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y Primer Ciclo de ESO. Los principales objetivos son:

- Lograr el acceso a una educación de calidad para todos.
- Enriquecer el entorno educativo.
- Implicar a la comunidad local.

5.16. PROGRAMA EUROESCOLA

Programa del Parlamento europeo que informa a los jóvenes sobre el proceso de integración europea, a la vez que pretende estimular su participación ciudadana, fomentar el uso de Internet como herramienta educativa, informativa y comunicativa. La edad del alumnado participante oscila entre los 15 y 18 años. Los objetivos son:

- Informar a los jóvenes sobre el proceso de integración europea.
- Estimular la participación de los jóvenes en la construcción de la Unión Europea.

5.17. BRITISH COUNCIL

Se trata de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council en 1996, con el fin de desarrollar un currículo integrado hispano-británico en centros públicos españoles, que permita a los alumnos, al finalizar la Educación Secundaria no Obligatoria, continuar sus estudios en cualquiera de los dos sistemas educativos. Va dirigido a alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Actualmente, en la ciudad autónoma de Melilla se imparte en el CEIP Pintor Eduardo Morillas y en el IES Enrique Nieto. Entre sus objetivos destacan:

- Fomentar el conocimiento mutuo de las culturas española y británica.
- Fomentar la adquisición de ambas lenguas a través de la enseñanza de contenidos.
- Compartir experiencias didácticas entre profesores británicos y españoles.
- Promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de otras lenguas.

A continuación se recogen algunos programas específicos de cooperación territorial, llevados a cabo por el Ministerio de Educación y que incluye los siguientes:

5.18. PROGRAMA EDUCA3

Se trata de un Plan de impulso de la Educación Infantil 0-3 años, tiene como objetivo principal la creación de plazas para niños de 0 a 3 años en centros educativos de Educación infantil.

Entre los objetivos se destaca los siguientes:

- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación.
- Promover nuevas formas de equilibrio entre la vida laboral y familiar.
- Incrementar la igualdad entre sexos.
- Mejorar los niveles de educación para contribuir a reducir el índice de abandono escolar.
- Favorecer el éxito escolar.

5.19. LEER PARA APRENDER

El objetivo principal del programa es hacer de la lectura la herramienta básica de conocimiento y aprendizaje, para lo cual se ha reforzado el papel que pueden jugar las bibliotecas escolares, como recurso fundamental a disposición de los centros educativos. Se trabaja en el éxito educativo de todos los estudiantes, dado que la lectura es el elemento clave para obtener dicho éxito. Se pretende transmitir el entusiasmo por la lectura y animar a su práctica, así como aportar materiales y consejos para los docentes y las familias.

Entre sus objetivos se encuentra:

- Desarrollar materiales específicos para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Difundir a toda la comunidad hispano-hablante iniciativas educativas y culturales.
- Concienciar a las familias y a la ciudadanía en general de su corresponsabilidad en el desarrollo de esta medida.
- Difundir en diferentes formatos y en lugares públicos, mensajes formativos en torno a la lectura.
- Establecer convenios y acuerdos con medios de comunicación, para que incluyan en sus programaciones espacios interesantes y amenos, con buena formación en comprensión lectora.
- Promover las bibliotecas escolares como espacios organizados de recursos, información y documentación que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la lectura.
- Facilitar el desarrollo de competencias para el tratamiento de la información y el aprendizaje autónomo.
- Diseñar materiales sobre las dimensiones y los niveles de la competencia básica lingüística.

5.20. ESCUELA 2.0

Los destinatarios del programa son todos los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo primordial es hacer de los recursos tecnológicos y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), un recurso para todos los alumnos. Por ende, concienciar al alumnado que el ordenador personal es un recurso que no se limita a las actividades dentro del aula y horario lectivo, sino que se extien-

de a los domicilios y a su uso en familia. Por tanto, se pretende que el ordenador portátil sea uno más de los materiales educativos del alumno, equiparándolo al libro de texto, el cuaderno, el material de dibujo.

Con Programa Escuela 2.0, se persigue implantar en las aulas, de manera generalizada y progresiva, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas habituales de trabajo en todas las áreas de conocimiento. Intenta introducir factores profundamente innovadores en el proceso de integración y acercamiento a las TIC en el sistema educativo.

Para conseguir el objetivo del programa se proporcionará la dotación especificada de un aula digital a todos los centros participantes.

5.21. PROYECTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS (COMBAS)

COMBAS tiene como objetivo asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento a través de un desarrollo del currículo y la mejora de la organización, que permitan armonizar las características del alumnado con las condiciones para el aprendizaje de las competencias básicas creadas en las comunidades educativas.

Se ha implementado en 150 centros educativos, públicos y concertados, interesados en mejorar el currículo real que ofrecen a sus estudiantes, para lograr la mejora del éxito escolar a través de un aprendizaje basado en las competencias básicas.

Se desarrolla en torno a cinco líneas básicas de actuación:

- Desarrollo curricular: Proyecto COMBAS.
- Convocatoria de ayudas para la elaboración de proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas.
- Estudio de diagnóstico sobre la situación actual.
- Definición del perfil competencial del docente.
- Plan de comunicación.

6. PROYECTO DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En los datos revisados previamente en el apartado destinado al informe PISA 2009 se detecta un ligero cambio respecto al informe del año 2006, aunque España aún se encuentra por debajo de la media de la OCDE. En esta dirección, las últimas pruebas de diagnóstico sitúan a Melilla por debajo de la media nacional. Estas mismas puntuaciones se repiten en el informe PIRLS 2006, donde España obtiene a nivel internacional bajos niveles de comprensión.

El actual Director Provincial del Ministerio de Educación, D. José Luis Estrada, observando estos resultados, planteó entre sus compromisos la mejora de las competencias comunicativas del alumnado de Melilla. Ciertamente, en su planteamiento de partida, pone un mayor énfasis en la comprensión y en la expresión oral del alumnado debido entre otras razones a las particularidades culturales y lingüísticas de esta ciudad. No se puede obviar la existencia en las aulas de un elevado porcentaje de alumnado con una lengua materna diferente al español, entre dichas lenguas nos encontramos *tamazight*, árabe y francés.

Esta inquietud, por parte de la Dirección Provincial, lleva a crear un grupo de trabajo para la elaboración de materiales, actividades y enlaces dirigidos a docentes, alumnado y familiares mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, concretamente a través de la creación de una página web. Para desarrollar este trabajo se requirió del asesoramiento de varios sectores y organismos de nuestra ciudad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMERMÜLLER, A. (2007). «PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in Test Scores Between Finland and Germany». *Empirical Economics*, 33(2), 263-287.

CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2009). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer-effects*. Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública. Granada: Universidad de Granada.

FERTIG, M. (2003a). «Educational Production, Endogenous Peer Group Formation and Class Composition, Evidence from the PISA 2000 Study». *IZA Discussion Paper*, 714. Disponible en <http://ftp.iza.org/dp714.pdf> (Consultado el 20/05/2011).

FERTIG, M. (2003b). «Who's to Blame? The determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study». *IZA Discussion Paper Series*, 739. Disponible en <http://ftp.iza.org/dp739.pdf> (Consultado el 28/05/2011).

FUCHS, T. y WOESSMANN, L. (2007). *What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data*. Munich: Center for Economic Studies.

- JORGE, J. y SANTÍN, D. (2007). *La medición de la eficiencia educativa de los alumnos de 15 años en la Unión Europea*. Ponencia presentada en el III Congreso de Eficiencia y Productividad (EFIUCO). Córdoba.
- JÜRGES, H.; SCHNEIDER, K. y RICHTER, W. (2004). *Teacher Quality and Incentives: Theoretical and Empirical Effects of Standards on Teacher Quality*. Working Paper presented at CESIFO Area Conference on Public Sector Economics.
- LEMKE, M.; SEN, A.; PAHLKE, E.; PARTELOW, L.; MILLER, D.; WILLIAMS, T.; KASTBERG, D. y JOCELYN, L. (2004). *International Outcomes of Learning in Mathematics and Problem Solving: PISA 2003 Results from the US, Perspective* (NCES 2005- 003). Washington: Government Printing Office.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Informe 2006: objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: MEC.
- PERELMAN, S. y SANTÍN, D. (2011). «Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results». *Education Economics*, 19(1), 29-49.
- Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010-2011 (BOE de 10/03/2011).
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2006). *PISA. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: MEC.
- SALINAS, J. y SANTÍN, D. (2007). «El impacto de la inmigración en el sistema educativo español». *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2,45-57.

THORPE, G. (2006). «Multilevel Analysis of PISA 2000 Reading Results for the United Kingdom Using Pupil Scale Variables». *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 33-62.

VALIJARVI, J.; LINNAKYLA, P.; KUPARI, P.; REINIKAINEN, P. y ARFFMAN, I. (2002). *The Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It: PISA 2000*. Finlandia: Institute for Educational Research, OECD y Opetushallitus.

WOLTER, S.C. y VELLACOTT, M.C. (2003). «Sibling Rivalry for Parental Resources: A Problem for Equity in Education? A Six-Country Comparison with PISA Data». *Swiss Journal of Sociology*, 29(3), 377-398.

**Lenguaje y competencia
comunicativa lingüística.
Concepto, adquisición y desarrollo**

Lucía Herrera Torres

Índice

1. Lenguaje oral
 - 1.1. Adquisición del lenguaje
 - 1.2. Requisitos necesarios para la adquisición del lenguaje oral
 - 1.3. Desarrollo evolutivo de la percepción y articulación del lenguaje
 - 1.4. Teorías explicativas de la adquisición del lenguaje
 - 1.5. Neuroanatomía de la producción del lenguaje
 2. Lenguaje escrito
 - 2.1. Aparición del lenguaje escrito en el desarrollo filogenético del ser humano
 - 2.2. Los sistemas alfabéticos: el caso del español
 - 2.3. Requisitos para la adquisición del lenguaje escrito
 - 2.4. Procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura
 3. Relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito
 4. Competencia comunicativa lingüística
- Referencias bibliográficas

El lenguaje oral precede, desde el punto de vista tanto filogenético como ontogenético, al lenguaje escrito y, a su vez, es un requisito necesario para el desarrollo de este último. En este capítulo se establecerán, en primer lugar, los elementos determinantes de uno y otro tipo de lenguaje y, en segundo lugar, se describirá el concepto de competencia comunicativa lingüística, una competencia básica integrada en las enseñanzas mínimas dentro del currículo escolar, así como dos proyectos centrados en su desarrollo: el *Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), elaborado dentro del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009).

1. LENGUAJE ORAL

El lenguaje hace posible la cultura humana y da lugar a la coevolución de la biología y la sociedad, característica exclusivamente humana
(Hardy y Jackson, 1997, p. 401).

Aunque para referirnos al lenguaje oral se pueden utilizar múltiples términos, como habla, lenguaje, lenguaje hablado, conducta lingüística, etc., en el presente capítulo se empleará el término *lenguaje*, en muchas ocasiones, para hacer referencia al lenguaje oral, aunque en la medida de lo posible se distinguirá lo que es lenguaje oral del lenguaje escrito.

Para Serón y Aguilar (1992) el lenguaje es «un medio de comunicación formado por un sistema de signos arbitrarios codificados que nos permite representar la realidad en ausencia de esta. Cada signo está formado por un significante y un significado».

El lenguaje puede ser considerado, en términos generales, como la forma más importante de comunicación, de hecho, el principal vehículo de comunicación es el verbal/auditivo (Gallardo y Gallego, 2003). El lenguaje es, por tanto, una forma de comunicación del ser humano cuyas características definitorias son (Peña-Casanova, 2001):

1. Ser una actividad nerviosa compleja.
2. Permitir la comunicación interindividual de estados psíquicos.
3. Se materializa de forma auditiva o gráfica.
4. Utiliza distintas modalidades de signos en su vertiente tanto expresiva como receptiva.
5. Función simbólica del lenguaje, es decir, de representación.
6. Cada comunidad lingüística establece unas convenciones fonéticas, fonológicas y morfosintácticas propias de su lengua.

Según Belinchón, Riviére e Igoa (1998), el término lenguaje es un término polisémico y a veces ambiguo, aunque existen características comunes en la mayor parte de sus definiciones:

- a) Se trata de un sistema formado por signos lingüísticos con una determinada organización interna (Dimensión formal).
- b) Su aprendizaje y utilización posibilita la relación y acción sobre el medio; concretamente, sobre el medio social (Dimensión funcional).
- c) Se manifiesta a través de determinadas conductas verbales, por lo que puede concebirse como un tipo de comportamiento (Dimensión comportamental).

Las tres dimensiones citadas anteriormente se encuentran fuertemente conectadas entre sí y son intrínsecas al lenguaje que, por otra parte, cumple las siguientes funciones (Halliday, 1983):

- *Función instrumental*, según la cual el lenguaje se emplea para satisfacer necesidades básicas.
- *Función reguladora*, a través de esta función se controla la conducta de los demás.
- *Función interactiva*, destacando la función social del lenguaje.
- *Función personal*, de autoafirmación de la persona.
- *Función heurística*, el lenguaje como instrumento para aprender de las cosas.
- *Función imaginativa*, la cual va más allá de la realidad inmediata.
- *Función informativa*, supone un medio de intercambio de información.

Todos los lenguajes humanos comparten atributos formales comunes, pues son sistemas simbólicos estructurados. A su vez, cada lengua establece ciertas convenciones que van a determinar el uso correcto de sus subsistemas, entre los que se incluyen (Bernstein, Berko y Narasimhan, 1999):

- Fonología o sistema de sonidos.
- Morfología o sistema para la formación de palabras.
- Léxico o sistema de vocabulario.
- Semántica o sistema de significado.
- Sintaxis o normas para la formación de oraciones.
- Pragmática o reglas sobre cómo utilizar el lenguaje adecuadamente en un contexto social.

1.1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Desde la perspectiva filogenética parece existir una estrecha relación entre la capacidad de simbolización, única en el hombre frente al resto de especies, y la aparición del lenguaje en el *Homo Sapiens*, de modo que

el lenguaje oral es la forma más importante de expresión simbólica (Pardal, 2003). Según Bernstein *et al.* (1999), es difícil imaginar una vida sin palabras. Hablar, escuchar, leer y escribir forman parte de nuestra cotidianidad pero, aunque aparentemente pueden parecer actividades rutinarias, el uso del lenguaje está determinado por una serie de procesos cognitivos complejos.

Para Lieberman (1991), «el lenguaje humano posee la gran ventaja adaptativa de ser un sistema simbólico que puede transmitirse a gran velocidad y con un alto nivel de inteligibilidad y economía de transmisión». Esto es debido a tres factores fundamentales que son fruto del desarrollo filogenético del hombre:

- a) El sistema perceptivo humano, caracterizado por su alta discriminación de los sonidos del habla.
- b) Las capacidades sintácticas, que permiten estructurar grandes cantidades de información, de modo que no se sobrepasan las limitadas capacidades de la memoria.
- c) La producción del habla, condicionada por la adaptación y especialización del aparato fono-respiratorio, de forma que la laringe está en una posición más baja que en los primates, lo que permite la fonación. Dadas las características del aparato fonador del *Homo Sapiens*, es aquí donde desde el punto de vista filogenético se sitúa la aparición del habla.

Por otra parte, existen algunos supuestos básicos que rigen los diferentes modelos teóricos centrados en la adquisición del lenguaje sobre los que hay que reflexionar (López, 1999):

- 1) *El lenguaje se adquiere rápidamente y sin esfuerzo aparente.* Sin embargo, este hecho no es del todo cierto, dado que los niños dedican una gran cantidad de tiempo y esfuerzo de tipo cognitivo, neuronal y atencional desde su nacimiento hasta prácticamente la adolescencia para aprender su lengua.

Podemos encontrarnos con casos en los que, a pesar de manifestar una correcta agudeza auditiva y un desarrollo motor, socioemocional y cognitivo adecuados, el niño experimenta una dificultad en el aprendizaje del lenguaje (Carballo, 2000).

- 2) *El lenguaje se adquiere de modo específico.* Sin duda, el lenguaje es una característica intrínseca y específica del ser humano, pero tenemos que tener en cuenta que por específico se pueden entender múltiples aspectos, es decir, el término *específico* no queda del todo concretado. Dependiendo del área de conocimiento en la que nos movamos, podemos concebir la especificidad del procesamiento del lenguaje como el resultado de la tarea a realizar (lingüística), la conducta del habla y, además, el ritmo del proceso de adquisición y maduración del lenguaje.
- 3) *El lenguaje es un claro ejemplo de discontinuidad evolutiva.* Pero este término puede llegar a ser equívoco, al igual que ocurría con el de especificidad. Por discontinuidad podemos entender:
 - Cambio independiente de la experiencia y, por lo tanto, innato, genético, lo cual es erróneo, dado que discontinuidad también se identifica con cambio continuo.
 - Desde una aproximación ontogenética, a la edad de 18 meses existe un cambio cualitativo, lo que puede interpretarse como discontinuidad en la conducta verbal, dado que desde el punto de vista de la gramaticalidad el niño deja de ser pregramatical para ser gramatical. Sin embargo, este hecho es fruto del propio proceso de desarrollo del lenguaje y no porque intervengan factores extrínsecos que favorezcan dicho paso.
- 4) *El lenguaje es innato.* En un niño con unas características normalizadas va a producirse un desarrollo paralelo de la organización biológica del lenguaje (sistema nervioso periférico y sistema nervioso cen-

tral) y del conocimiento gramatical resultado de dicha organización. Pero actualmente se han encontrado nuevas y distintas formas de organización cerebral del lenguaje gracias a las técnicas de neuroimagen. Así, distintos autores señalan que tanto niños disfásicos (Dromi, Leonard y Shteiman, 1996; Visto, Cranford y Scudder, 1996) como niños con síndrome de Down o niños con síndrome de Williams (Stile-Davis, Kritchevsky y Bellugi, 1988) difieren entre sí, además de respecto a los niños «normales», en cómo organizan su actividad cerebral respecto al lenguaje.

1.2. REQUISITOS NECESARIOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL

Son condiciones *sine qua non* para la adquisición lingüística las siguientes (López, 1999):

- 1) *Condiciones madurativas*, es decir, maduración neurofisiológica. En este sentido, es importante señalar que el ser humano forma parte de los sistemas biológicos de desarrollo autorregulado (Gould, 1989), lo que requiere del desarrollo interrelacionado de todas sus partes. Este hecho es el causante de que el proceso de desarrollo en el ser humano sea lento.

Por otra parte, como señalan Elman, Bates, Jonson, Karmiloff-Smith, Parisi y Plunkett (1996), en el desarrollo ontogenético del ser humano se puede hablar de equipotencialidad hemisférica, de modo que existe una disminución de la plasticidad sináptica y surge el concepto de «periodo crítico». Aunque dicha pérdida de plasticidad no afecta por igual a todas las áreas cerebrales y, dependiendo del autor, podemos situar el periodo crítico a edades distintas.

Además, tradicionalmente se ha defendido la especialización del hemisferio izquierdo en el lenguaje. Pero, como señala Best (1988), parece que la lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo es el resultado de la adquisición temprana y no tan específica en la edad adulta como se pensaba hasta hace poco tiempo.

- 2) *Condiciones externas: La experiencia social.* Según Siguán (1984), en el proceso de adquisición del lenguaje las formas lingüísticas y su significado pasan a formar parte de los elementos cognitivos del niño o, tal y como señalan Cortés y Vila (1991), se convierten en una situación de solución de problemas. En este proceso es fundamental el papel de los demás (adultos, otros niños y, sobre todo, la madre o principal figura de apego), tanto por su capacidad para actuar como principales modelos a imitar como por su gran papel en el refuerzo de las distintas funciones comunicativas del lenguaje que pueden estar presentes en el niño pequeño.
- 3) *Condiciones del Procesamiento cognitivo.* El estímulo lingüístico o habla se caracteriza por (Belinchón et al., 1998):
 - La abundancia de lapsus, interrupciones, expresiones incompletas y gramaticalmente incorrectas.
 - La presencia de un número finito de expresiones distintas al usado por los niños en su habla.
 - Las expresiones que produce el niño tienen falta de gramaticalidad o falta de concordancia entre las oraciones y su significado.

A pesar de ello, lo que ocurre es que el lenguaje al que está expuesto el niño determina el tipo de *input* que va a seleccionar y procesar su sistema cognitivo (López, 1999).

Además, a este hecho hay que sumar ciertos aspectos del funcionamiento general cognitivo, como son el

hecho de que el procesamiento controlado tiene lugar de forma serial y no paralela, que la memoria verbal a corto plazo es limitada tanto en capacidad como en tiempo, etc.

Las reglas y limitaciones del propio sistema cognitivo del ser humano que afectan a determinados procesos, como son atención, percepción, etc., van a determinar también, en cierta medida, el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Así, Mendoza y Fresneda (2000) señalan la existencia de cuatro variables predictoras del desarrollo del lenguaje: el balbuceo, el desarrollo de las funciones pragmáticas, la comprensión del vocabulario y, en último lugar, las destrezas de juego combinatorio y simbólico.

Por último, existen ciertos factores que pueden entorpecer la evolución normal del lenguaje como, por ejemplo, los *factores orgánicos*, entre los que se encuentran condicionantes de tipo genético, neurológico o anatómico (por ejemplo, presentar el paladar hendido); y los *factores psicológicos*, se incluyen desde la sobreprotección o rechazo materno y la ansiedad por una separación prolongada hasta factores emocionales y afectivos (del Río y Vilaseca, 2001).

1.3. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA PERCEPCIÓN Y ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE

Antes de los dos años es muy difícil diferenciar entre percepción y producción del lenguaje, dado que en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje la producción depende estrechamente de la percepción (López, 1999). En torno al final del primer año de vida un niño comienza a manifestar toda una serie de formas prelingüísticas que ponen de manifiesto su necesidad de comunicarse. Alrededor de esta edad se emiten las primeras palabras reconocibles en la lengua materna. Entre los 18 y los 20 meses un niño ha adquirido ya alrededor de 50 palabras y a los dos años conoce entre 200 y 300 palabras. A partir de este momento existe un acelerado incremento de su léxico (Berko y Bernstein, 1999).

Según Muñoz (2000), un niño de unos 6 años de edad posee un vocabulario de 9.000 palabras, aproximadamente, un niño de educación secundaria unas 40.000 y un adulto más de 80.000 palabras. Para esta autora, existe una alta relación entre conocimiento de palabras o léxico, comprensión lectora e inteligencia verbal. De hecho, el niño incrementa su vocabulario a través de la comunicación oral y la lectura. Además, apunta la importancia del lazo articulatorio de la memoria de trabajo en el aprendizaje y desarrollo del vocabulario en el niño pequeño, de modo que una mejor capacidad de memoria a corto plazo facilitará el aprendizaje de nuevas palabras. Pero centrémonos ahora en la percepción y articulación del lenguaje.

Según Belinchón *et al.* (1998), en la percepción del habla existen cuatro etapas diferenciadas:

- a) Análisis auditivo periférico. Las estructuras anatómicas y neuronales realizan un primer análisis de las propiedades acústicas de la señal de habla.
- b) Análisis auditivo central. De la señal sonora se extrae la frecuencia fundamental o ciertos patrones temporales que se almacenan en la memoria ecoica.
- c) Análisis acústico-fonético. Procesamiento de las claves acústicas e identificación de los fonemas del habla.
- d) Análisis fonológico. Los rasgos fonéticos identificados en la etapa anterior se convierten en segmentos fonológicos, es decir, representaciones abstractas de los sonidos que se combinan para formar sílabas y palabras.

Así mismo, la percepción del habla es un proceso complejo, dado que la señal auditiva o de entrada que recibimos cuando estamos escuchando a alguien se caracteriza por la presencia de la coarticulación de los segmentos fónicos. Antes de pasar a describir el desarrollo evolutivo de la percepción del habla a edades tempranas, intentaremos delimitar las bases anatómicas y funcionales de la recepción del lenguaje oral.

La onda sonora entra a través del pabellón auditivo u oreja y pasa a través del conducto auditivo externo a la membrana timpánica, la cual inicia una serie de movimientos vibratorios que se transmiten a la cadena de huesecillos. El martillo y el yunque transmiten al estribo un movimiento de pistón dentro de la ventana oval, lo cual provocará un movimiento de los líquidos del laberinto que serán compensados por la ventana redonda. Dentro del oído interno, los movimientos de la ventana oval se transmiten a la rampa vestibular y de esta a la membrana de Reissner, lo que se traducirá en movimientos de la endolinfa (Conti y Fernández, 2001).

El movimiento de la endolinfa provoca el desplazamiento de los cilios, presentes en las células ciliadas de la cóclea, de modo que la información sonora se convierte en información neuronal. Los movimientos ciliares hacen que se libere acetilcolina, teniendo lugar, de esta forma, un potencial de acción en la primera célula nerviosa bipolar cuyo axón se incorpora al nervio coclear. Desde aquí pasan los impulsos eléctricos por distintas zonas hasta llegar al área auditiva primaria de la corteza cerebral situada en el lóbulo temporal (Bagunyá y Peña-Casanova, 2001).

En la siguiente tabla se puede ver, de forma resumida, el desarrollo de la percepción del lenguaje desde la vida intrauterina hasta los seis primeros meses de vida (ver tabla 1). Como se puede observar, los cambios que tienen lugar en el procesamiento temprano del lenguaje en tan solo seis meses están claramente definidos y siguen un orden jerárquico.

Por otra parte, los sistemas responsables de la articulación o habla son tres (Yeni-Komshian, 1999):

- a) El tracto vocal, que abarca desde la laringe hasta los labios e incluye la faringe, la cavidad nasal, la úvula, el velo del paladar o paladar blando, el paladar duro, los alvéolos, la lengua, los dientes y los labios.
- b) La laringe, en la cual se encuentran las cuerdas vocales y la glotis.
- c) El sistema infraglotico, que incluye los pulmones y músculos asociados y la tráquea.

PERCEPCIÓN DEL LENGUAJE	
7 meses de vida intrauterina	El futuro bebé percibe el habla materna (Lecanuet y Granier-Deferre, 1993).
Recién nacido	El bebé discrimina el <i>input</i> lingüístico de otros <i>inputs</i> sonoros.
4 días	El bebé discrimina los sonidos de dos lenguas cualesquiera.
2 meses	El bebé solo discrimina los sonidos de su lengua.
4 meses	El niño pequeño es consciente de la correspondencia entre movimientos de los labios del hablante y los sonidos lingüísticos.
5 meses	Tiene lugar una atención selectiva hacia los movimientos internos de la cara del hablante.
6 meses	El niño pequeño reconoce al hablante entre varios, independientemente de los sonidos lingüísticos que emite. Además, el bebé encuentra correspondencia entre el número de ítems visuales y el número de <i>bips</i> auditivos.

Tabla 1. Desarrollo evolutivo de la percepción del lenguaje a edades tempranas (adaptado de López, 1999).

En lo que se refiere a la articulación, conviene señalar que existen diferencias en la articulación de las vocales y las consonantes. Siguiendo a López-Bascuas (1999), la articulación de los fonemas vocálicos se clasifica en función de dos aspectos fundamentales:

- a) *Modo de articulación.* Las vocales pueden categorizarse como altas (la lengua se aproxima al paladar duro o al paladar blando, como es el caso de la /i/ y la /u/), medias (la lengua está más separada de la bóveda palatal que en las vocales anteriores, es el caso de la /e/ y la /o/) y bajas (se aleja la lengua del paladar, es el caso de la /a/).
- b) *Lugar de articulación.* Aquí podemos hablar de vocales anteriores (la lengua se sitúa en la parte anterior de la cavidad bucal, es el caso de la /i/ y la /e/), centrales (el dorso de la lengua se sitúa en el paladar medio, es el caso de la /a/) y posteriores (el postdorso de la lengua se acerca a la región posterior de la cavidad bucal, es el caso de la /u/ y la /o/).

Por otra parte, los fonemas consonánticos pueden clasificarse siguiendo tres dimensiones diferentes:

- a) *Sonoridad.* Dependiendo de si las cuerdas vocales vibran o no en la articulación consonántica hablaremos de vocales sonoras o sordas, respectivamente.
- b) *Modo de articulación.* Aquí hablaremos de consonantes oclusivas, fricativas, africadas, nasales o líquidas.
- c) *Lugar de articulación.* Dependiendo del orgánico implicado en la producción de la consonante hablaremos de consonantes bilabiales, labiodentales, dentales, interdentes, alveolares, palatales y velares.

Es conveniente señalar que en el niño pequeño las primeras emisiones suelen ser vocálicas, seguidas en la etapa de balbuceo de sílabas que al principio suelen ser oclusivas, como *pa*, *ba* o *ta*, dado que son las más sencillas de articular.

En la siguiente tabla se expresa el desarrollo evolutivo de la articulación (ver tabla 2). Debemos recordar que percepción y producción se encuentran íntimamente relacionadas en sus primeras etapas.

ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE	
2 meses	Los sonidos que emite el bebé están cercanos a sonidos vocálicos y consonánticos de las lenguas (sonidos universales no específicos de su lengua materna).
2-7 meses	Los sonidos emitidos se parecen cada vez más a los de su lengua.
7 meses	Periodo de balbuceo (los sonidos se integran en sílabas).
9 meses	Desaparecen los sonidos universales y el bebé emite sonidos de su lengua.
10 meses	Jerga expresiva parecida al lenguaje adulto en su componente fono-prosódico, aunque basado aún en el balbuceo.
12 meses	Aparición de las primeras palabras.
15-18 meses	Los niños construyen “palabras fonológicas”, es decir, secuencias de sonidos ordenados relativamente estables que han vinculado a situaciones que son también relativamente estables.

Tabla 2. Desarrollo evolutivo temprano de la articulación (adaptado de López, 1999).

En definitiva, lo que puede estar explicando la adquisición temprana del lenguaje es el análisis lingüístico de tipo perceptivo y motor o articulatorio (López, 1999).

Volviendo al desarrollo ontogenético del lenguaje, en torno al primer año tiene lugar la primera producción lingüística propiamente dicha, es decir, se emite una sola palabra que tiene significado por sí misma como una frase, por lo tanto, esta primera emisión lingüística es lo que se conoce como «holofrase».

Posteriormente, en torno a los 18 meses, las emisiones verbales se caracterizan por la combinación de dos palabras, las cuales establecen relaciones semánticas de tipo agente-acción, agente-objeto, acción-objeto... (Belinchón et al., 1998). Este hecho define ya una gramática infantil en la que se emplean palabras contenido (nombres, verbos y adjetivos), pero todavía no se utilizan palabras función (preposiciones, conjunciones, etc.), de modo que puede hablarse de un «lenguaje telegráfico».

Desde el momento en que aparecen las combinaciones de dos palabras tiene lugar un desarrollo explosivo de la gramática infantil, ahora la producción se sitúa entre tres y ocho palabras y la longitud media de las oraciones así como su complejidad se incrementa hasta los cuatro años.

En resumen, y siguiendo a del Río y Vilaseca (2001), existen cuatro etapas principales en el desarrollo del lenguaje:

- a) *Etapas de prelenguaje.* Abarca desde el nacimiento, el cual se caracteriza por la presencia de vocalizaciones no lingüísticas biológicamente condicionadas, hasta el comienzo del primer año de vida, en el que las emisiones vocales son cada vez más precisas y están mejor controladas.

- b) *Primer desarrollo sintáctico*. Desde el primer año de vida, donde surgen las primeras palabras funcionales, hasta los dos años y medio, momento en el que aparece el habla telegráfica (oraciones de tres palabras con una estructura principal nombre-verbo-nombre).
- c) *Etapa de expansión gramatical*. Desde los dos años y medio aproximadamente, comienza la combinación de cuatro palabras en una emisión, hasta los cuatro años y medio, momento en el que la estructura gramatical en la producción lingüística se completa con el uso de pronombres, verbos auxiliares, etc.
- d) *Últimas adquisiciones gramaticales*. Desde los cuatro años y medio hasta los siete u ocho, el niño empieza a utilizar oraciones pasivas, condicionales, etc., además de comenzar el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas o conocimiento sobre su propio lenguaje.

1.4. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Aunque no cabe duda de que los modelos conductistas han fracasado en sus intentos de operacionalizar el lenguaje, conviene aquí hacer un pequeño inciso sobre dicha teoría. Para los conductistas, la conducta lingüística puede explicarse, por una parte, en términos de condicionamiento clásico. Así por ejemplo, Mowrer (1954) propone respecto a la semántica que el significado de las palabras se aprende como EC (estímulo condicionado) asociado con el objeto o acción que designa –El (estímulo incondicionado)– dando como resultado que algún componente de nuestra reacción a dicho objeto o acción puede ser desencadenado por la palabra y, este componente, es el significado de la palabra.

El aprendizaje del lenguaje también puede explicarse a través del condicionamiento operante (Skinner, 1957), en tanto en cuanto los padres refuerzan las emisiones vocales, aunque sean imperfectas, de sus hijos e intentan moldearlas hasta que sean capaces de presentar una conducta verbal correcta. Según Skinner, el aprendizaje del lenguaje no es diferente de otro tipo de aprendizajes, de modo que tiene lugar por el efecto interactivo y bidireccional entre el medio ambiente y la conducta del niño.

Obviamente, existen posturas contradictorias a la conductista, como por ejemplo la de Chomsky (1976), quien defiende la exclusividad del lenguaje en el ser humano y, por lo tanto, su innatismo. Este autor no admite que el lenguaje sea resultado del aprendizaje o de la cognición, sino que se trataría de un órgano evolucionado específico de la especie humana. Durante mucho tiempo existió un claro enfrentamiento entre las ideas de Chomsky, el cual habla del lenguaje como de algo intrínseco y exclusivo del ser humano, y las de Skinner, claramente ambientalistas.

La teoría de Chomsky y sus numerosos estudios sobre la gramática generativa transformacional han recibido numerosas críticas. Para diferentes autores, como Mac Whinney y Mac Donald (1991), lo realmente importante en el aprendizaje del lenguaje es el procesamiento de la información lingüística. Además, en lo que coinciden los psicólogos cognitivos con los conductistas es en que el lenguaje no es especial, tal como defendía Chomsky, sino el resultado de un procesamiento cognitivo complejo.

Por lo tanto, se pueden representar las teorías de Skinner y de Chomsky como los dos polos opuestos en los que pueden clasificarse las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje (Mendoza y Fresneda, 2000), el primero puramente ambientalista y el segundo estrictamente innatista.

Una aportación diferente al estudio del lenguaje provino de la figura de Piaget (1962), cuya contribución fue distinta a las dos anteriores. Para este autor el lenguaje era una manifestación del pensamiento conceptual, de modo que el entorno lingüístico del niño no influía en su adquisición y lo fundamental eran los recursos cognitivos que el niño poseía. Además, no debemos olvidar las teorías sociales del aprendizaje, entre las que podemos citar autores representativos como Vygotsky y su concepto de «Zona de desarrollo próximo». Para este autor, lo importante en la adquisición del lenguaje era la interacción entre el medio y el niño; Bandura y su teoría del aprendizaje social o por modelado y Bruner y el concepto de andamiaje, según el cual el adulto es el encargado de guiar el proceso de aprendizaje del lenguaje pero con la finalidad de que el niño llegue a ser autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Todos estos autores ponen el énfasis en el aprendizaje del lenguaje a través de las interacciones sociales con los demás.

Por otra parte, desde la perspectiva biológica se defiende que, en el desarrollo filogenético del hombre, inteligencia y lenguaje parecen darse la mano, de modo que gracias a la aparición del lenguaje simbólico el *Homo Sapiens* se transforma en ser humano, es decir, el lenguaje favoreció la aparición del mundo simbólico de la cultura humana (Hardy y Jackson, 1997). En este sentido, no son pocos los estudios que en la actualidad ponen de manifiesto la importancia de los aspectos genéticos en la adquisición y desarrollo del lenguaje (Fisher y Scharff, 2009; Grigorenko, 2009; Stromswold, 2008).

Desde nuestro punto de vista, las teorías conductistas, biológicas y cognitivas no siguen caminos divergentes. Debemos huir de posturas dicotómicas que únicamente nos ofrezcan la posibilidad de «todo o nada», valorando al ser humano como una entidad compleja que se resiste a ser analizada por un *sistema binario*, algo en lo que cada vez coinciden más investigadores.

Por una parte, en lo que se refiere a las posturas conductistas, hemos de tener en cuenta que ciertos aspectos simples y mecánicos del lenguaje pueden aprenderse por condicionamiento clásico. Respecto al condicionamiento operante, no cabe duda del gran poder del refuerzo en cualquier tipo de aprendizaje, además de la importancia del efecto de moldeamiento de la conducta lingüística. También tendría cabida, en este sentido, el aprendizaje a través del modelado o imitación de la conducta verbal adulta.

En segundo lugar, por lo que respecta a la perspectiva biológica, el desarrollo filogenético del ser humano ha eclosionado dando lugar a la aparición del lenguaje. Este hecho explica la alta especialización anatómica del hombre, no solo en lo referente a los órganos periféricos implicados en la articulación, sino también en lo referente a la mayor especialización de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo (aunque debemos tener en cuenta que el hemisferio derecho también está implicado), el componente genético de determinados trastornos del lenguaje como, por ejemplo, cierto tipo de afasias, el hecho de que el lenguaje está presente en todas las culturas, etc.

En tercer lugar, desde la psicología cognitiva se están realizando actualmente grandes avances en el estudio del lenguaje humano desde los modelos del procesamiento de la información. No se puede cuestionar que el hombre es un procesador activo de la información o *input* que entra en el sistema cognitivo desde el exterior y que opera sobre él de forma consciente. Por ello, en relación con el procesamiento del lenguaje, se han desarrollado múltiples modelos que intentan explicar qué procesos y operaciones están teniendo lugar cuando hablamos o escuchamos a otras personas, además de las estructuras cognitivas que intervienen en cada caso. Dentro de dichos modelos, destacarían los modelos conexionalistas, de la teoría de la mente y de las teorías implícitas, entre otros (Bloom, 1998; Peralbo, Gómez, García y Santórum, 1998; Rodrigo, 1994), siendo los cambios cognitivos, afectivos y sociales fundamentales para la adquisición del lenguaje.

Al respecto, Belinchón *et al.* (1998) señalan que el estudio psicológico del lenguaje puede realizarse desde distintos planos:

- a) *El plano físico o neurobiológico.* Desde este punto de vista se incluye el estudio de la macroestructura del lenguaje (sistemas centrales y periféricos implicados en los procesos de producción y comprensión) y la microestructura (como, por ejemplo, la especialización de ciertos grupos neuronales en una actividad lingüística específica).
- b) *El plano de la descripción conductual.* En el que se estudian las conductas verbales externas como una manifestación de las habilidades lingüísticas del ser humano.
- c) *El plano de las descripciones intencionales.* Desde esta tercera aproximación tiene lugar el estudio del lenguaje centrado en los contenidos proposicionales o semánticos del mensaje y en las actitudes respecto a dichos contenidos proposicionales. Aquí se considera el lenguaje como una herramienta para representar la realidad, la cual permite la comunicación social.
- d) *El plano de las descripciones computacionales.* Dentro de esta última perspectiva tienen cabida los estudios realizados desde las teorías del procesamiento de la información. Se considera la actividad lingüística como el resultado de una serie de operaciones cognitivas de tratamiento y manipulación de símbolos o representaciones mentales que son independientes del contenido del mensaje y de las creencias o expectativas de los interlocutores, de modo que presentan una organización interna dentro del sistema cognitivo.

1.5. NEUROANATOMÍA DE LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE

Aunque no es nuestro propósito desarrollar este apartado de forma exhaustiva, parece conveniente señalar cuáles son las áreas cerebrales que, de forma general, están implicadas en la producción del lenguaje, tanto si lo que articulamos es una palabra anteriormente escuchada (lenguaje oral) como si, por el contrario, lo que hacemos es pronunciar una palabra leída (lenguaje escrito).

Está demostrado que existe una especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje oral y el escrito, sin embargo, el hemisferio derecho también se activa (Benítez, 2009; Joannette, Ansaldo, Kahlaoui, Côté, Abusamra, Ferreres y Roch-Lecours, 2008; Nishimura, Hashikawa, Doi, Iwaki, Watanbale, Kusuoka, Nishimura y Kubo, 1999). Según Arnedo (2000), dicha asimetría funcional del lenguaje tiene un correlato neuroanatómico y es la asimetría del plano temporal entre los dos hemisferios cerebrales, es decir, normalmente el plano temporal del hemisferio izquierdo es mayor que el del derecho, lo que puede explicar la mayor especialización del hemisferio izquierdo en la función lingüística. De forma general, en el hemisferio izquierdo se pueden encontrar las siguientes áreas implicadas en el lenguaje (ver Arnedo, 2000, para una mayor información sobre este asunto):

- *Área de Broca y Sistema perisilviano anterior.* Implicados en la articulación del lenguaje.
- *Área de Wernicke y Sistema perisilviano posterior.* En esta zona tiene lugar la descodificación de los sonidos del lenguaje, lo cual es fundamental para la extracción del significado.
- *Fascículo arqueado.* Conecta las áreas de Broca y Wernicke, de modo que lesiones en este tracto conllevarán problemas de repetición y denominación.

- *Áreas de denominación*. Son las que posibilitan el acceso al léxico y están distribuidas por el lóbulo temporal. Su correcto funcionamiento posibilitará asociar un concepto con las características de la palabra que lo denomina, características probablemente de tipo fonético.
- *Áreas de procesamiento semántico*. Según Arnedo (2000), aunque tradicionalmente se le ha atribuido la función del procesamiento del significado del lenguaje al área de Wernicke, parece que esta función no es exclusiva de dicha área sino que existe un circuito de estructuras en ambos hemisferios que la posibilitan.
- *Áreas subcorticales*. El lenguaje, como función cognitiva, requiere de la relación continua y bidireccional entre las zonas corticales y subcorticales, de modo que estudios de neuroimagen han mostrado la activación de ciertos núcleos talámicos y ganglios basales en ciertos procesos como son la discriminación fonológica, el acceso al léxico... (Crosson y Nadeau, 1998).

En este sentido, existe una parte del tracto piramidal que se decusa en el tronco cerebral y establece conexiones sinápticas directas con los nervios craneales que controlan el habla. Así, tenemos el quinto nervio craneal o trigémino implicado en las funciones motóricas y sensoriales de la mandíbula y el rostro, el nervio facial que controla la musculatura facial, el nervio vago que controla la vocalización en la laringe y el hipogloso que controla los movimientos de la lengua necesarios para la articulación (Orr, 1999).

En Rosenzweig y Leiman (1996) se describe el modelo conexionista del lenguaje de Geschwind-Wernicke, desarrollado para intentar explicar los trastornos afásicos y otras alteraciones del lenguaje. Dado que hoy día pueden explicarse numerosas alteraciones del lenguaje desde este modelo, nos centraremos en él para explicar las áreas implicadas en la articulación del lenguaje. Desde dicho modelo, se postula que las áreas cerebrales implicadas en la producción del lenguaje son las que se pueden observar en la tabla 3. De modo

que existen zonas cerebrales que son comunes tanto a la producción del lenguaje oral como escrito y otras que son más específicas de cada actividad. Este hecho explica que lesiones en ciertas áreas cerebrales afecten solo a lenguaje oral o lenguaje escrito y, otras, a ambos.

PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE	
<i>PRONUNCIAR UNA PALABRA ESCUCHADA</i>	<i>PRONUNCIAR UNA PALABRA ESCRITA</i>
La información auditiva se recibe en la corteza auditiva primaria.	La información visual de la palabra escrita se registra en la corteza visual primaria.
Comprensión de la palabra en el área de Wernicke.	La palabra pasa al giro angular que asocia la forma visual de la palabra con su patrón auditivo localizado en el área de Wernicke.
Para pronunciar la palabra se transmite su representación desde el área de Wernicke al área de Broca a través del fascículo arqueado.	
En el área de Broca la palabra evoca un programa detallado para su articulación.	
La corteza motora ejecuta el programa de articulación dirigiendo los músculos de los órganos fonatorios (labios, laringe...)	

Tabla 3. Diferencias y semejanzas en la producción del lenguaje oral y escrito
(Adaptado de Rosenzweig y Leiman, 1996).

2. LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje oral nos hace humanos y el lenguaje escrito civilizados
(Olson, 1977, p. 257).

Con esta frase iniciamos aquí una primera aproximación al estudio del lenguaje escrito, su aparición a lo largo de la historia del ser humano, así como los principales tipos de escritura y, concretamente, las características del sistema alfabético, que es en el que se encuadra el español.

2.1. APARICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN EL DESARROLLO FILOGENÉTICO DEL SER HUMANO

Como ya hemos comentado previamente, desde el punto de vista evolutivo, tanto filogenético como ontogenético, el desarrollo del lenguaje escrito es posterior al desarrollo del lenguaje oral. Así, por ejemplo, los primeros indicios de representación por escrito son las inscripciones en roca de imágenes y cuentas.

Según Wolf, Vellutino y Berko (1999), si el lenguaje oral es algo específico de la especie humana, el lenguaje escrito también contribuyó al desarrollo de nuestra especie, dado que posibilitó el cambio cognitivo, el tipo de conocimientos que podemos obtener e, incluso, cambió nuestro sistema neuroanatómico, lo cual ha potenciado el desarrollo individual y cultural en el hombre.

Los sistemas de escritura se han convertido en una forma de conservar, acumular y transmitir el conocimiento cultural a través del tiempo y del espacio, lo que no era factible desde el lenguaje oral (Wang, 1991). Es

por ello por lo que, cuando surgieron las nuevas formas electrónicas de comunicación, en especial Internet, se consideraron como el mayor impulso al lenguaje escrito desde la invención de la imprenta por Gutenberg (Goldsborough, 1999).

Si observamos cómo los distintos historiadores han tipificado las diferentes etapas desde la prehistoria hasta la historia, se puede constatar que en la prehistoria el elemento clave para delimitar los distintos periodos habidos ha sido el material utilizado para construir las herramientas con las que trabajaba el hombre. Así, tenemos la Edad de Piedra, Edad de Bronce y Edad de Hierro. Con la invención de la escritura existe un salto importante: el paso de la prehistoria a la historia, de modo que el lenguaje escrito pasa a ser la *herramienta cognitiva* del ser humano (Chartier y Hébrard, 2000).

Pero el lenguaje escrito ha sido una herramienta que no ha estado desde su aparición al servicio de todos los hombres. A través de la historia podemos ver cómo era en un principio solo de dominio de unos pocos, lo cual les confería cierto poder, y que este hecho ha ido desapareciendo hasta llegar a la etapa actual en la que todas las personas pueden utilizar este instrumento. En la tabla 4 se establece un cronograma del uso del lenguaje escrito.

Por otra parte, existen dos posturas distintas respecto a la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito (Jiménez, Rodrigo y Hernández, 1999). En primer lugar, se sitúan aquellos que defienden una autonomía del lenguaje escrito respecto al lenguaje oral. Para ello se basan en el hecho de que los distintos sistemas de escritura que aparecen en la historia son ideográficos, con lo cual no representan palabras sino conceptos y, por lo tanto, no se pueden equiparar al lenguaje oral. En segundo lugar, se sitúan aquellos autores que defienden una relación de dependencia del lenguaje escrito respecto al oral, de modo que los distintos sistemas de escritura son códigos de segundo orden y no códigos independientes del lenguaje oral. O sea, dichos códigos intentan reflejar las propiedades del lenguaje hablado.

ETAPA HISTÓRICA	DOMINIO DEL LENGUAJE ESCRITO
Civilización Egipcia	Escritura solo de dominio por los escribas. Estos profesionales guardaban con recelo su conocimiento.
Civilización Griega y Romana	Todo hijo de hombre libre tenía la obligación de ir a la escuela con la finalidad de ser un ciudadano que conociera las leyes escritas.
Edad Media	La escritura podía encontrarse dentro de los monasterios. El latín era la lengua que se escribía y hablaba entre los letrados, siendo un privilegio del clero.
Siglos XVI y XVII	En Europa surgen las Reformas Protestante y Católica, las cuales alfabetizan al pueblo a través del catecismo. En cada nación el sector editorial amplía el círculo de lectores.
Siglo XVIII	Los escritos laicos independientes de los poderes políticos como periódicos, panfletos y libros prohibidos dan lugar al surgimiento de la opinión pública. Esta fue la causa principal de la revolución francesa.
Siglo XIX	El estado garantiza el derecho a la educación de todos los niños y niñas.
Siglo XX	El tiempo de permanencia de los niños/as en las escuelas es mayor y se retrasa la incorporación al mundo laboral. Aparece el concepto de "lectura y escritura funcional", es decir, lo importante no es solo saber leer y escribir sino que lectura y escritura sean el instrumento para adquirir nuevos conocimientos.
Siglo XXI	Se asegura la enseñanza del lenguaje escrito desde su perspectiva funcional. Las exigencias sociales respecto a la lectura y la escritura han cambiado. Las modalidades de lenguaje escrito se modifican debido a la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (vídeo-juegos, televisión, informática, Internet, chat...).

Tabla 4. Cronograma del dominio del lenguaje escrito (adaptado de Chartier y Hébrard, 2000).

Siguiendo a Olson (1994), vemos que los primeros sistemas de escritura aparecen, aproximadamente, en el 5.000 a.C. en Mesopotamia, Egipto y los valles del Indo y del Yangtze (Río Azul). Así, por ejemplo, hacia el 3.100 a.C. los antiguos sumerios que vivían entre el río Tigris y el Éufrates utilizaban pictogramas, es decir, dibujos para representar objetos o conceptos. De modo que se realizaban inscripciones cuneiformes (en forma de cuña) en pequeñas tablas de arcilla con fines prácticos como llevar la cuenta del ganado que iba del campo a la ciudad (Wolf et al., 1999). Luego los primeros sistemas de escritura están ligados al comercio, la economía o la contabilidad y, por lo tanto, tienen una necesidad práctica (Suárez, 2000).

Unos cien años más tarde, los egipcios que vivían en el valle del río Nilo desarrollan otro sistema de escritura pictográfico: los jeroglíficos. Posteriormente, en el segundo milenio a.C. aparecen los ideogramas chinos, donde los dibujos no representan palabras concretas sino ideas u objetos. Se han encontrado restos de este tipo de escritura en huesos y caparazones de tortuga que contenían preguntas a los dioses. Los mayas también desarrollaron un sistema de escritura primitivo para preservar los sucesos importantes (Wolf et al., 1999).

Pero en la actualidad, aunque no seamos conscientes de ello, también utilizamos ideogramas, como por ejemplo pueden ser los guarismos o los símbolos %, @, &... (Suárez, 2000).

Los sistemas de escritura pictográficos e ideográficos dieron lugar a otra forma de representación escrita, de modo que ya no se utilizaban dibujos sino palabras o símbolos. De forma general, podemos tipificar estos nuevos sistemas de escritura en tres grandes grupos (Defior, 2006):

- *Sistema de escritura logográfico.* Un símbolo representa una unidad con significado o morfema. Un ejemplo claro de este tipo de escritura es el lenguaje escrito chino. El número total de símbolos en la

escritura china es de aproximadamente 50.000 (Hardy y Jackson, 1997). Se estima que un niño chino aprende unos 100 caracteres por año y que un adulto culto conoce alrededor de 8.000 caracteres. Este tipo de escritura tiene sus ventajas e inconvenientes. Una ventaja es que personas con dialectos diferentes presentan un lenguaje escrito común o que en el chino no se han de aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), tan solo el símbolo gráfico y su significado. Sin embargo, un inconveniente de los sistemas de escritura logográficos es la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que hay que dedicar al aprendizaje de los símbolos escritos (la cantidad de símbolos gráficos que han de aprender y almacenar en la memoria a largo plazo es enorme si se compara con los sistemas silábicos o alfabéticos).

- *Sistema de escritura silábico.* Un símbolo gráfico representa una sílaba, como en el caso del japonés *kana*. En esta escritura existen aproximadamente 100 sílabas de estructura consonante-vocal que van formando palabras. Otras escrituras silábicas son también el sistema de escritura akadio de la antigua sumeria o la escritura de los Mayas (Hardy y Jackson, 1997).
- *Sistema de escritura alfabético.* Un símbolo gráfico o grafema representa un sonido. Desde el punto de vista de su aprendizaje, tanto el sistema de escritura silábico como los alfabéticos presentan una ventaja frente a los logográficos: la transferencia del lenguaje oral al escrito es más sencilla. Ejemplos de este sistema de escritura alfabética son el latín, el cirílico, el griego, el árabe y el hebreo. Así, por ejemplo, el alfabeto latino o romance deriva de una adaptación del griego, el cual evolucionó a partir de una escritura fenicia antigua.

2.2. LOS SISTEMAS ALFABÉTICOS: EL CASO DEL ESPAÑOL

Todos los alfabetos modernos parten de una raíz común: el alfabeto griego. Los griegos adaptaron el sistema silábico fenicio, de modo que a cada fonema le correspondía un determinado símbolo o carácter y, de este modo, inventaron el principio alfabético (Ellis, 1984). Según Wolf *et al.* (1999), el principio alfabético facilitó en cada cultura, por una parte, una organización y replanteamiento de los conocimientos previos y, por otra, la distinción entre la información sobre los hechos y su interpretación.

Como ya ha sido descrito anteriormente, en los sistemas alfabéticos un símbolo escrito o grafema representa un sonido o fonema. Pero debemos hacer una serie de aclaraciones respecto a estos términos:

- *Letra*. Se corresponde con cada símbolo escrito.
- *Grafema*. Representa por escrito un fonema. Puede estar integrado por una letra (t para el fonema /t/) o varias (gu para el fonema /g/).
- *Sonido*. Es la mínima unidad del habla, aunque hemos de tener en cuenta que los sonidos no se emiten de forma independiente sino que están coarticulados en el lenguaje oral.
- *Fonema*. No tiene entidad física por sí mismo, se utiliza para representar los distintos alófonos o variaciones sonoras de un mismo sonido. Así, en un registro espectrográfico del habla el registro del sonido /s/ no es igual al principio, en medio o al final de palabra.

En los sistemas de escritura alfabética los niños deben aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), en el caso de la lectura, y las reglas de correspondencia fonema-grafema (RCFG), en el caso de la escritura. Pero existen diferencias entre los distintos sistemas alfabéticos en dicha correspondencia, de

modo que podemos hablar de sistemas de escritura transparentes, en los cuales la correspondencia entre fonema y grafema o viceversa es biunívoca y constante, o de sistemas de escritura opacos, en los que a un fonema le puede corresponder dos o más grafemas y viceversa (Defior, 2006). Así, por ejemplo, el serbo-croata presenta un sistema de escritura totalmente transparente y el inglés es opaco, lengua esta última en la que son numerosas las palabras irregulares (Cuetos, 1999).

Concretamente, en el caso de la lectura en español, contamos con un sistema transparente y, en el caso de la escritura, no es totalmente transparente dado que existen algunos fonemas (por ejemplo el fonema /b/) que se pueden escribir con distintos grafemas (b, v, w).

En nuestro sistema alfabético existían 29 grafemas (incluyendo la *ch* y la *ll*) aunque en la actualidad está compuesto por 27 grafemas, 25 fonemas y 27 letras, con lo cual el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito en español es relativamente rápido y sencillo si lo comparamos con otro tipo de sistemas de escritura.

De forma general, conociendo las reglas de correspondencia grafema-fonema podemos leer cualquier tipo de palabra, ya sea familiar o no, incluso pseudopalabras. Ahora bien, en el caso de la lectura hemos de conocer también las reglas dependientes del contexto, es decir, un grafema se pronuncia de una u otra forma dependiendo de la posición que ocupe o la letra que lo acompañe. Así, la grafía *c* se pronuncia como /k/ si va seguida de *a*, *o*, *u* y como /θ/ si va seguida de *e*, *i*.

En el caso de la escritura en español, existe cierto grado de impredecibilidad de la correspondencia fonema-grafema, dado que, como hemos visto, a un mismo fonema le pueden corresponder dos o más grafemas (Cuetos, 1993).

De modo que podemos hablar de la existencia en la escritura de (Defior, Martos y Herrera, 2000):

- **RCFG consistentes independientes del contexto** que acompaña al fonema. En este caso existe una relación consistente en la correspondencia fonema-grafema, como ocurre por ejemplo en el caso de las vocales.
- **RCFG consistentes dependientes del contexto.** Aquí se establece el grafema a escribir en función del contexto que acompañe al fonema. Por ejemplo, se escribe r en posición inicial, final y tras n, s, l.
- **RCFG inconsistentes.** Cuando un fonema se puede representar por distintos grafemas y no existe ninguna regla que pueda ayudarnos a delimitar qué grafema debemos elegir para escribir. Este sería el caso del fonema /χ/ que puede escribirse como j o g, incluso del grafema h, al que no le corresponde ningún fonema (/Ø/) (ver tabla 5 para una descripción más pormenorizada).

Por lo tanto, en el dominio de la lectura y de la escritura son necesarias competencias de tipo fonológico (para la aplicación de las reglas de correspondencia), ortográfico (para determinar qué fonema de entre varios le corresponde a un determinado grafema y viceversa) y semántico (para acceder al significado de la palabra).

LECTURA		ESCRITURA	
A: /a/	RCGF	/a/: A	RCFG consistentes independientes del contexto
B: /b/	RCGF	/b/: B, V, W	/b/: B →RCFG inconsistentes
C: /θ/ y /k/	RCGF dependientes del contexto	/θ/: C, Z /k/: C, Q, K	/θ/: C y /k/: C RCFG consistentes dependiente del contexto
CH: /ç/	RCGF	/ç/: CH	RCFG consistentes independientes del contexto
D: /d/	RCGF	/d/: D	RCFG consistentes independientes del contexto
E: /e/	RCGF	/e/: E	RCFG consistentes independientes del contexto
F: /f/	RCGF	/f/: F	RCFG consistentes independientes del contexto
G: /g/ y /x/	RCGF dependientes del contexto	/g/: G, GU /x/: G, J	/g/: G, GU → RCFG consistentes dependientes del contexto /x/: G → RCFG inconsistentes
H: /∅/	No tiene correspondiente sonoro	/∅/: H	RCFG inconsistentes
I: /i/	RCGF	/i/: I, Y	RCFG inconsistentes
J: /x/	RCGF	/x/: J, G	/x/ a, o u : J →RCFG consistentes dependientes del contexto /x/ e, i : J →RCFG inconsistentes
K: /k/	RCGF	/k/: K, C, Q	/k/: K →RCFG inconsistentes
L: /l/	RCGF	/l/: L	RCFG consistentes independientes del contexto

LECTURA		ESCRITURA	
LL: / ʎ /	RCGF	/ ʎ /: LL, Y	/ ʎ /: LL → RCFG inconsistentes
M: /m/	RCGF	/m/: M	RCFG consistentes independientes del contexto
N: /n/	RCGF	/n/: N	RCFG consistentes independientes del contexto
Ñ: /ɲ /	RCGF	/ ɲ /: Ñ	RCFG consistentes independientes del contexto
O: /o/	RCGF	/o/: O	RCFG consistentes independientes del contexto
P: /p/	RCGF	/p/: P	RCFG consistentes independientes del contexto
Q: /k/	RCGF	/K/: Q, K, C	/K/: Q →RCFG inconsistentes
R: /r̄ / y /r/	RCGF dependientes del contexto	/r̄ / y /r/: R	/r̄ /: R, RR →RCFG consistentes dependientes del contexto /r/: R →RCFG consistentes dependientes del contexto
S: /s/	RCGF	/s/: S	RCFG consistentes independientes del contexto
T: /t/	RCGF	/t/: T	RCFG consistentes independientes del contexto
U: /u/	RCGF	/u/: U	RCFG consistentes independientes del contexto
V: /b/	RCGF	/b/: V, B, W	/b/: V →RCFG inconsistentes
W: /b/	RCGF	/b/: W, V, B	/b/: W →RCFG inconsistentes
X: /Ks/	RCGF	/Ks/: X	RCFG consistentes independientes del contexto
Y: /i/ y / ʎ /	RCGF dependientes del contexto	/i/: Y, I / ʎ /: LL, Y	/i/: Y y / ʎ /: Y RCFG inconsistentes
Z: /θ/	RCGF	/θ/: Z, C	/θ/: Z →RCFG consistentes dependientes del contexto

Tabla 5. Reglas de correspondencia que rigen la lectura y la escritura en español (Herrera, 2005).

2.3. REQUISITOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Sin duda, estamos inmersos en un *paisaje alfabético* que nos rodea de mensajes escritos, lo cual ha potenciado, en parte, el desarrollo científico y tecnológico en la civilización actual. Admitiendo la importancia de este hecho, el profesorado encargado de la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura dentro de los centros educativos ha de ser consciente de ello para, de este modo, no concebir la lectura como un mero contenido curricular más sino como *un medio liberador de la comunidad humana* (Suárez, 2000).

Desde el modelo constructivista, el cual orienta la propuesta curricular educativa actual, se considera la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados (Díez de Ulzurrun, 2000).

Para Suárez (2000), lo importante es partir de la competencia lingüística oral del niño en todas sus facetas (semántica, pragmática, morfosintáctica, fonológica y fonético-articulatoria) y sacar provecho de esta desarrollando la competencia metalingüística o conciencia lingüística del niño, conectando el lenguaje escrito con el oral y realizando un aprendizaje sistemático del código escrito.

Por su parte, según Hardy y Jackson (1997), para que tenga éxito la enseñanza sistemática del lenguaje escrito, es necesario que el niño posea las siguientes habilidades cognitivas:

- Capacidad para percibir el habla.
- Conciencia suficiente de la segmentación del habla.

- Ser capaz de comprender la correspondencia entre lo que se dice verbalmente, es decir, los sonidos del habla, y los símbolos escritos.
- Discriminación gráfica de imágenes, de la escritura frente a la no escritura.
- Identificación y discriminación de rasgos esenciales de las letras que permiten que distinga unas letras de otras similares.

Bravo (1999) sostiene que el aprendizaje de la lectura requiere del desarrollo de una base lingüística que capacite al niño para:

- Discriminar auditivamente entre sílabas y fonemas.
- Poseer una red de contenidos semánticos mínima.
- Asociar estímulos visuales-verbales.

Este autor enfatiza que la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral es fundamental en el aprendizaje de la lectura, de modo que el niño debe tomar conciencia de las diferencias auditivas entre las palabras y, en función de ello, determinar su significado. Muchos otros autores coinciden con esta afirmación (Lieberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974; Morais y Mousty, 1992; Sawyer, 1992), los cuales defienden la relación directa y causal entre los procesos fonológicos o conciencia fonológica y la lectura. Dichos estudios demuestran que existen diferencias entre disléxicos y lectores normales en la habilidad psicolingüística incluso antes de que comience la enseñanza de la lectura, es decir, en el período de educación infantil.

En esta misma dirección apunta Willows (1998), quien argumenta que para que el niño esté debidamente capacitado para iniciarse en el aprendizaje de la lectura debe haber desarrollado:

Precisión en la percepción visual de letras y palabras.

- Análisis visual de las formas de las letras.
- Discriminación visual de letras altamente semejantes.
- Memoria visual de los patrones de las letras.
- Habilidad visoespacial y direccional (arriba-abajo o derecha-izquierda).
- Motricidad fina.
- Integración visolingüística entre letras-palabras con sus sonidos y significados (procesamiento fonológico de las palabras).

Para finalizar, haremos referencia a las recomendaciones metodológicas que Díez de Ulzurrun (2000) aporta para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura:

- Propiciar la participación del alumnado, de modo que este se sienta protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica.
- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas.
- Negociar significados con ellos.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Anticipar el tema que se trabajará.
- Tener en cuenta la motivación e intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje sea funcional y significativo.
- Establecer relaciones constantes entre los conocimientos del alumno y el nuevo contenido.

- Facilitar la interacción.
- Plantear actividades de lectura y escritura con sentido y en un ambiente de trabajo cooperativo.
- Tener en cuenta las aportaciones de los alumnos menos favorecidos.
- Facilitar el intercambio de alumnos que estén situados en la misma zona de desarrollo próximo (la ZDP es un concepto clave dentro de la teoría de Vygotsky).
- Propiciar la participación del alumnado en la evaluación.
- Evaluar a cada escolar teniendo en cuenta sus esfuerzos.
- Crear espacios de síntesis.
- Interpretar continuamente lo que hacen los alumnos.
- Aprovechar los errores.
- Favorecer la transferencia de control del profesor hacia el escolar para favorecer su autonomía.
- Facilitar actividades lo suficientemente amplias como para que todo el alumnado pueda participar en ellas.
- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de clase.

2.4. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La lectura y la escritura son funciones del lenguaje altamente importantes en la vida diaria. Se trata de habilidades complejas cuya adquisición es importante dado su gran valor personal, académico y social (Jenkins y O'Connor, 2002). Además, son habilidades lingüísticas que requieren ser enseñadas, al contrario del lenguaje oral que se adquiere naturalmente, ya que el niño está inmerso en un contexto lingüístico determinado.

En la lectura, intervienen básicamente dos grandes mecanismos: la decodificación, o reconocimiento de letras y palabras; y la comprensión lectora, o construcción del significado de un texto (Rapp, Van den Broek, McMaster, Kendeou y Espin, 2007; Tilstra, McMaster, Van den Broek, Kendeou y Rapp, 2009). Por su parte, en la escritura actúan dos componentes: la codificación, o escritura de letras y palabras; y la composición escrita, o escritura de un texto con significado, implicando esta última la intervención de diferentes procesos, como la planificación, la escritura y la revisión del texto hasta llegar a su formato final (Hayes y Flower, 1980) así como la importancia del control metacognitivo en los diferentes momentos temporales del proceso de composición (Rijlaarsdam y Van den Bergh, 2006).

La comprensión y producción del lenguaje escrito, por lo tanto, son tareas complejas que requieren de una serie de procesos cognitivos, algunos de ellos compartidos con la comprensión y producción del lenguaje oral. Así, la lectura en voz alta y la comprensión de una palabra requiere de, al menos, los siguientes procesos cognitivos (Hillis, 2008; McCandliss, Cohen y Dehaene, 2003; Rapp, Folk y Tainturier, 2001):

- a) El cómputo de una serie de representaciones cada vez más abstractas del estímulo visual, comenzando por una representación en la retina de las variaciones en ligeras intensidades que codifican los rasgos visuales y culmina en una representación centrada en la palabra mediante una serie de grafemas y que codifica en mayor medida la localización, orientación, tipo de letra o fuente.
- b) El acceso a la información ortográfica aprendida (la ortografía almacenada en la memoria a largo plazo de la palabra), lo cual permite el reconocimiento de la palabra como una palabra familiar.
- c) El acceso a la información léxico-semántica (el significado de la palabra).
- d) El acceso a, o el ensamblado de, la pronunciación de la palabra.

- e) La planificación motora y la programación de los movimientos de la mandíbula, labios, paladar, lengua, etc., así como de los músculos respiratorios necesarios para la articulación de la palabra.
- f) El movimiento de los articuladores en sí mismos.

A su vez, escribir al dictado una palabra familiar supone, al menos, los siguientes procesos cognitivos (Beeson y Hillis, 2001; Rapp, 2002):

- a) El procesamiento auditivo de la palabra hablada, culminando en el acceso a la representación fonológica aprendida que permite el reconocimiento de la palabra hablada como una palabra familiar.
- b) El acceso a la representación léxico-semántica de la palabra.
- c) El acceso a, o el ensamblado de, su representación ortográfica (la serie de grafemas que constituye el deletreo de la palabra).
- d) El acceso a las acciones motoras específicas para la letra, dependiendo de la fuente o tipo de letra a seguir en la escritura de la palabra.
- e) La planificación motora y la programación de los movimientos de los dedos, muñeca y brazo necesarios para escribir.
- f) La implementación de los movimientos.

Sin embargo, el lenguaje escrito no supone exclusivamente la manifestación de una serie de procesos y estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, especialmente de autorregulación. Es por ello por lo que, en la actualidad, por ejemplo, la escritura se concibe como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarro-

llada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 2007; Prior, 2006) donde se produce una responsabilidad socialmente compartida (Hadwin, Oshige, Gress y Winne, 2010).

3. RELACIÓN ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y EL LENGUAJE ESCRITO

Según Harris y Colheart (1986), para hablar de desarrollo del lenguaje tenemos que tener en cuenta tanto sus aspectos comprensivos como productivos. De esta forma, podemos sintetizar ambas vertientes de la siguiente manera (ver tabla 6).

DESARROLLO DEL LENGUAJE		
	<i>VERTIENTE COMPRESIVA</i>	<i>VERTIENTE PRODUCTIVA</i>
<i>LENGUAJE ORAL</i>	Comprender los mensajes que un emisor está transmitiendo o que el receptor escucha.	Capacidad para expresar verbalmente ideas, sentimientos, etc.
<i>LENGUAJE ESCRITO</i>	Comprender el mensaje de un texto escrito.	Capacidad para expresar por escrito ideas, sentimientos, etc.

Tabla 6. Vertientes comprensiva y productiva del lenguaje oral y escrito.

Pero debemos tener en cuenta que lenguaje oral y escrito, aunque comparten una serie de aspectos comunes, dado que se tratan de actividades lingüísticas, también presentan una serie de diferencias que hemos de destacar para poder comprender la mayor complejidad de las demandas del lenguaje escrito respecto al lenguaje oral.

Por una parte, el habla precede filogenética y ontogenéticamente al lenguaje escrito. Se puede situar la aparición del lenguaje oral hace cuatro millones de años y del lenguaje escrito hace 5.000 años, entre los sumerios, por lo que los procesos implicados en uno y otro han de ser distintos (Jiménez, Rodrigo & Hernández, 1999).

En el habla existen aspectos que no tienen cabida dentro del lenguaje escrito, como es la comunicación no verbal (gestos, postura del cuerpo, mirada...), los elementos paralalingüísticos (entonación, pausas...) y la posibilidad de negociación del contenido (Suárez, 2000).

Para Cuetos (1991), en el lenguaje oral existe una continua interacción o *feedback* entre la audiencia y el hablante, de modo que este último puede incluso llegar a cambiar su discurso, cosa que no ocurre en la escritura. Además, el contexto en el que tiene lugar el habla hace que esta sea posible y la facilita. Sin embargo, en la escritura es el propio escritor quien debe crear el contexto, siempre teniendo presente al posible lector.

Por el contrario, para autores como Suárez (2000), no debemos olvidar que lenguaje oral y escrito son ambos lenguaje, ambos tienen cabida en un marco comunicativo, en ambos tiene prioridad el contenido y ambos, en definitiva, son lenguaje verbal. De hecho, este autor plantea que al comienzo de la enseñanza del len-

guaje escrito existe cierto parasitismo de este frente al lenguaje oral, de modo que al principio se *escribe lo que se dice* hasta que, con el tiempo y el aprendizaje, se consigue la autonomía del lenguaje escrito.

Según Defior (2006), lenguaje oral y escrito son similares en los siguientes aspectos:

- Son sistemas lingüísticos con procesos y estructuras comunes.
- Son sistemas arbitrarios.
- Son sistemas creativos y productivos.
- Son sistemas transmitidos culturalmente.

Pero esta misma autora señala que lenguaje oral y lenguaje escrito presentan una serie de características diferenciadoras, las cuales se detallan en la tabla 7.

Por lo tanto, pueden aparecer problemas generales del lenguaje en los que se vean afectadas la vertiente productiva y comprensiva tanto del lenguaje oral como del escrito, y problemas estrictamente del lenguaje oral o del lenguaje escrito además de problemas del lenguaje oral o escrito en los que tan solo se vea una vertiente alterada o ambas.

El mosaico de dificultades del lenguaje con el que podemos enfrentarnos, como puede el lector de este capítulo inferir, es enorme. Estos datos coinciden con las distintas investigaciones neurológicas centradas en el estudio de las lesiones producidas en ciertas áreas cerebrales implicadas en el lenguaje y la conducta lingüística afectada en cada caso (ver apartado de *Neuroanatomía de la producción del lenguaje* en el presente capítulo).

	LENGUAJE	
	ORAL	ESCRITO
Tipo de señal	Sonora (auditiva)	Gráfica (visual)
Desarrollo	En el tiempo	En el espacio
Permanencia en el tiempo	Efímero (más memoria)	Permanece (menos memoria)
Tipo de actividad lingüística	Primaria	Secundaria
Conciencia lingüística	No requiere	Necesita
Forma de adquisición	Natural	A través de una enseñanza sistemática
Aspectos prosódicos y paralingüísticos	Presentes	Ausentes
Separación entre palabras	No	Sí, por espacios en blanco
Momento de la producción	En situaciones de interacción social	Actividad individual
Grado de planificación	Menor, es informal y coloquial	Mayor, es más formal
Tipo de contenido	No arbitrario	Arbitrario con frecuencia
Quién determina el contenido	Los participantes en la interacción social	El propio escritor
Quién determina el ritmo	Los interlocutores	El lector

Tabla 7. Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito (adaptado de Defior, 2006).

4. COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se destacan los aprendizajes que son imprescindibles para los estudiantes y que son importantes transferir del ámbito escolar a la vida cotidiana. En este sentido, se pone el énfasis en una serie de competencias básicas en las enseñanzas mínimas (según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), las cuales integran las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Como puede apreciarse, la comunicación lingüística es una de las competencias básicas que ha de trabajarse en los centros educativos. Este hecho no es arbitrario puesto que la comunicación, especialmente la lingüística, es una herramienta básica de adaptación en los ámbitos cognitivo y socioemocional (Mariscal, López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou y Martínez, 2007). Se trata del proceso mediante el cual se transmiten e intercambian información, ideas, deseos, sentimientos, etc., ya sea mediante un código lingüístico (oral

o escrito) o no lingüístico (gestual, visual...), por lo que se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), en adelante MCER, la competencia comunicativa lingüística es la que permite a una persona actuar empleando medios lingüísticos y está formada por tres componentes:

- *Competencias lingüísticas*. Se refieren al conjunto de conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, así como otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.
- *Competencias sociolingüísticas*. Hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, por lo que son sensibles a las convenciones sociales y afectan a la comunicación lingüística entre miembros de diferentes culturas.
- *Competencias pragmáticas*. Relativa al uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambio comunicativos.

En dicho MCER se parte de una visión amplia y centrada en la acción del uso y el aprendizaje de las lenguas. Así, se considera a los alumnos que han de aprender una lengua como agentes sociales, donde es necesario poner en marcha una serie de recursos cognitivos, emocionales y volitivos, además de una serie de capacidades específicas. Por lo tanto, se establece que:

El uso y aprendizaje de una lengua integra las actividades que llevan a cabo las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan un conjunto de *competencias (generales y comunicativas lingüísticas)*. Dichas competencias son empleadas en diferentes *contextos*, bajo determinadas condiciones y restricciones, con la finalidad de implementar *actividades de la lengua* que comprenden *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con temas en *ámbitos* específicos, poniendo en marcha las *estrategias* más idóneas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control de los sujetos sobre dichas acciones produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).

Seguidamente se describirán cada uno de los elementos centrales de este modelo, puesto que constituyen en sí mismos los centros de interés a los que es necesario atender en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una lengua.

- Competencias: conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales responsables de que una persona realice una acción.
- Competencias generales: están relacionadas con cualquier tipo de acción y, aunque no están directamente relacionadas con las actividades lingüísticas, se puede recurrir a ellas en el caso de que sea necesario. Están formadas por los conocimientos, las habilidades y destrezas, la competencia existencial (características individuales o de la personalidad, rasgos y actitudes) y la capacidad de aprender.
- Competencias comunicativas lingüísticas: posibilitan la acción mediante medios lingüísticos y, como ya se ha descrito previamente, están formadas por un componente lingüístico, otro sociolingüístico y un tercer componente pragmático.
- Contexto: acontecimientos y factores situacionales, tanto internos como externos a la persona, donde se desarrolla el acto comunicativo.

- Actividades de la lengua: suponen la realización de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico. Implican los procesos de comprensión y expresión (tanto oral como escrita), la interacción de dos o más individuos y la mediación para facilitar la comunicación.
- Procesos: acciones neurológicas y fisiológicas implicadas en la expresión y comprensión oral y escrita.
- Texto: cualquier secuencia del discurso (oral o escrito) de un ámbito específico y que supone el eje de una actividad lingüística a la hora de realizar una tarea (llamar por teléfono, leer instrucciones, etc.)
- Ámbitos: relativos a los sectores de la vida social donde pueden actuar los agentes sociales. Pueden ser público, privado, educativo y profesional.
- Estrategia: línea de actuación organizada, intencionada y regulada que el propio individuo selecciona para realizar una tarea.
- Tarea: acción intencionada para conseguir un resultado concreto (resolver un problema, cumplir una obligación o conseguir un objetivo). Las tareas no son únicamente de carácter lingüístico, aunque impliquen actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo.

La competencia lingüística del alumnado se puede favorecer, según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), siempre y cuando los centros educativos partan de las siguientes premisas:

- ✓ El papel central del lenguaje en la formación integral.
- ✓ Las competencias se adquieren ejerciéndolas.
- ✓ Se debe atender a los aprendizajes lingüísticos desde todas las áreas.
- ✓ Los aprendizajes lingüísticos han de centrarse en el uso de la lengua.

- ✓ La competencia común subyacente y la interdependencia lingüística.
- ✓ Las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas.

Además, se deberán enseñar y aprender las siguientes actividades y estrategias comunicativas lingüísticas:

- A) Expresión
 - Expresión oral.
 - Expresión escrita.
 - Estrategias de expresión (planificación, ejecución, evaluación y corrección de la expresión).

- B) Comprensión
 - Comprensión auditiva.
 - Comprensión lectora.
 - Comprensión audiovisual.
 - Estrategias de comprensión (planificación, ejecución, evaluación y corrección de la comprensión).

- C) Interacción
 - Interacción oral.
 - Interacción escrita.
 - Estrategias de interacción (planificación, ejecución, evaluación y corrección de la interacción).

Desde el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009) se parte de lo descrito previamente, apostando por la construcción de un currículo integrado para mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Para ello, proponen cinco niveles de integración curricular en la competencia en comunicación lingüística:

- ✓ Nivel 1: una estructura de tareas para un currículo basado en la competencia comunicativa, a partir de la actividad de aula.
- ✓ Nivel 2: una visión operativa de cada una de las competencias y el desarrollo de la comunicación lingüística: las relaciones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación con la competencia lingüística.
- ✓ Nivel 3: la integración metodológica y la comunicación lingüística.
- ✓ Nivel 4: la evaluación de tareas basadas en la competencia comunicativa.
- ✓ Nivel 5: la integración del currículo formal, informal, no formal y la comunicación lingüística.

Además, identifican una serie de condiciones necesarias para que tanto el aprendizaje escolar, en general, como el aprendizaje de las lenguas, en particular, se lleven a cabo de forma eficaz dentro de un programa destinado a la mejora de la comunicación lingüística:

- a) Realizar una enseñanza eficaz e igualitaria, lo cual supone que todo el alumnado alcance unos resultados académicos satisfactorios, independientemente de su nivel socioeconómico, académico familiar e, incluso, de conocimientos previos y competencia lingüística.
- b) Priorizar un enfoque funcional de la enseñanza de la lengua, esto es, que se prime en la enseñanza el empleo de enunciados desde el uso de social de la lengua.
- c) Respetar la disparidad de niveles lingüísticos que se dan entre las categorías de tipo receptivo (comprensión auditiva, de lectura y audiovisual) y las de tipo productivo o interactivo (expresión e interacción oral y escrita).

- d) Colaboración de todas las áreas en el desarrollo de la comunicación lingüística. La comunicación ha de ser empleada, y enseñada, en todas las áreas curriculares.
- e) Priorizar las actividades comunicativas en los procesos de evaluación, priorizando en la medida de lo posible la evaluación de la comunicación en situaciones auténticas o reales.
- f) Unir la mejora de la enseñanza con el desarrollo profesional de los docentes, es decir, que los centros educativos se organicen en comunidades éticas de profesionales. En este sentido, es fundamental que el profesorado trabaje de forma colegiada para alcanzar metas y lograr, así, el máximo nivel de desarrollo de sus estudiantes.
- g) Promover la creación de redes de escuelas. Esta es la forma idónea de compartir recursos, establecer relaciones entre centros, aplicar conjuntamente nuevas líneas de innovación, etc.
- h) Trabajar de forma coordinada entre escuela, familia y comunidad. Tanto el proyecto curricular como el proyecto educativo han de ser la consecuencia directa de un fuerte compromiso educativo entre las diferentes áreas y la acción tanto de la familia como de la comunidad.
- i) Integrar currículo formal, informal y no formal, dados los diferentes contextos en los que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- j) Incorporar el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje y soporte textual, de modo que se compatibilicen los recursos textuales (libros, revistas, etc.) con los digitales e hipertextuales.

- k) Prestar atención a la interrelación de la competencia comunicativa con el resto de competencias y con los modelos de pensamiento, especialmente con la competencia social y ciudadana y con el pensamiento crítico.

Por último, desde el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009) se plantean las condiciones específicas y estrategias metodológicas mediante las cuales se pueden trabajar, gestionando el proyecto curricular y el proyecto educativo, las siete destrezas comunicativas lingüísticas planteadas en el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), esto es:

1. Productiva hablar.
2. Productiva escribir.
3. Receptiva escuchar.
4. Receptiva leer.
5. Receptiva audiovisual.
6. Interactiva conversar.
7. Interactiva escribir.

Para ello, establece tres niveles en los cuales se trabajarán las siete destrezas comunicativas lingüísticas anteriores:

- Inicial, que integra el trabajo de las destrezas en Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.
- Consolidación, que se desarrollaría a lo largo del segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria.
- Profundización, en Educación Secundaria.

En el proyecto de mejora de las competencias comunicativas desarrollado en la ciudad autónoma de Melilla, el cual se describirá más adelante, se trabajarán las destrezas comunicativas lingüísticas en el nivel inicial (primer y segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria) y en parte del nivel de consolidación (tercer curso de Educación Primaria, segundo ciclo). En el siguiente capítulo se detallarán, en mayor profundidad, dichas destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNEDO, M.L. (2000). «Neuropsicología evolutiva de los trastornos del lenguaje». En E. Mendoza (Coord.). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 67-81). Madrid: Pirámide.
- BAGUNYÁ, J. Y PEÑA-CASANOVA, J. (2001). «Bases neurobiológicas del lenguaje». En J. Peña-Casanova (Ed.). *Manual de logopedia* (17-21). Barcelona: Masson.
- BEESON, P.M. Y HILLIS, A.E. (2001). «Comprehension and production of written words». En R. Chapey (Ed.). *Language intervention strategies in adult aphasia* (pp. 572-604). Baltimore: Lippincott, Williams and Wilkins.
- BELINCHÓN, M.; RIVIÉRE, A.; IGOA, J.M. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BENÍTEZ, A. (2009). *Genes y lenguaje: aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*. Barcelona: Reverté.
- BERKO, J. Y BERNSTEIN, N. (1999). «La adquisición del lenguaje». En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística* (pp. 369-432). Madrid: McGraw Hill.
- BERNSTEIN, N.; BERKO, J.; NARASIMHAN, B. (1999). «Una introducción a la psicolingüística: ¿Qué saben los hablantes?». En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística* (pp. 1-51). Madrid: McGraw Hill.

- BEST, C.T. (1988). «The Emergence of Cerebral Asymmetries in Early Human Development: A Literature Review and a Neuroembryological Model». En D.L. Molfese, y S.J. Segalowitz, (Eds.). *Brain Lateralization in Children Developmental Implications* (pp. 5-34). New York: Guilford Press.
- BLOOM, L. (1998). «Language acquisition in its developmental context». En W. Damon (Ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Cognition, Perception and Language* (pp. 309-370). Nueva York: Wiley.
- BRAVO, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Alfaomega.
- CARBALLO, G. (2000). «Del trastorno fonológico al Trastorno Específico del Lenguaje». En E. Mendoza (Coord.). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 189-207). Madrid: Pirámide.
- CASTELLÓ, M. (2007). «El proceso de composición de textos académicos». En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Graó.
- CONTI, M. Y FERNÁNDEZ, J. (2001). «El sistema auditivo. Bases anatómicas y funcionales». En J. Peña-Casanova (Ed.). *Manual de logopedia* (pp. 187-209). Barcelona: Masson.
- CORTÉS, M. Y VILA, I. (1991). «Uso y función de las formas temporales en el habla infantil». *Infancia y Aprendizaje*, 53, 17-43.
- CROSSON, B. Y NADEAU, S.E. (1998). «The role of subcortical structures in linguistic proceses: recent development». En B. Stemmer y H. A. Whitaker (Eds.). *Handbook of Neurolinguistics* (431-445). San Diego: Academic Press.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. (1993). «Writing proceses in a shallow ortography». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 17-28.

- CUETOS, F. (1999). «Neuropsicología cognitiva del lenguaje». En M. De Vega y F. Cuetos (Coords.). *Psicolingüística del español* (pp. 535-570). Madrid: Trotta.
- CHARTIER, A. Y HÉBRARD, J. (2000). «Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia». *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- CHOMSKY, N. (1976). «Human language and other semiotic systems». *Semiótica*, 25, 31-44.
- DEFIOR, S. (2006). *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S.; MARTOS, F.J.; HERRERA, L. (2000). «Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras». *Estudios de Psicología*, 67, 55-64.
- DEL RÍO, M.J. Y VILASECA, R. (2001). «Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje». En J. Peña-Casanova (Ed.). *Manual de logopedia* (pp. 17-30). Barcelona: Masson.
- DÍEZ DE ULZURRUN, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol. II. Barcelona: GRAÓ.
- DROMI, E.; LEONARD, L.B.; SHTEIMAN, M. (1996). «The Gramatical Morphology of Hebrew-Speaking Children with Specific Language Impairment: Some Competing Hypotheses». *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 760-771.
- ELMAN, J.L.; BATES, E.; JONSON, M.H.; KARMILOFF-SMITH, A.; PARISI, D.; PLUNKETT, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- ELLIS, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia*. Londres: Erlbaum.
- FISHER, S. E. Y SCHARFF, C. (2009). «FOXP2 as a molecular window into speech and language». *Trends in Genetics*, 25, 166-177.

- GALLARDO, J.R. Y GALLEGRO, J.L. (2003). «La comunicación y el lenguaje». En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Coords.). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona: Aljibe.
- GOLDSBOROUGH, R. (1999). «How the Internet changes reading and writing». *Reading Today*, 16(5), 11.
- GOULD, S. (1989). «Propuestas para una nueva teoría general de la evolución». *El Paseante*, 13, 106-113.
- GRIGORENKO, E.L. (2009). «Speaking genes or genes for speaking? Deciphering the genetics of speech and language». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 116-125.
- HADWIN, A.; OSHIGE, M.; GRESS, C.; WINNE, P. (2010). «Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning». *Computer in Humans Behavior*, 26(5), 794-805.
- HALLIDAY, M.A.K. (1983). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica Técnica.
- HARDY, T. Y JACKSON, R. (1997). *Aprendizaje y Cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- HARRIS, M. Y COLHEART, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction*. New York: Routledge y Kegan Paul.
- HAYES, J. Y FLOWER, L. (1980). «Identifying the organization of writing processes». En L.W. Greag y E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HERRERA, L. (2005). *Aprendizaje de la lectura y dislexia. Concepciones actuales*. Granada: Editorial Comares.
- HILLIS, G.A. (2008). «Cognitive processes underlying reading and writing and their neural substrates». En G. Gondenberg y B.L. Miller (Eds.). *Handbook of Clinical Neurology. Vol. 88: Neuropsychology and Behavioral Neurology* (pp. 311-322). Amsterdam: Elsevier.
- JENKINS, J.R. Y O'CONNOR, R. (2002). «Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities». En R. Bradley, L. Danielson y D.P. Hallahan (Eds.). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 99-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- JIMÉNEZ, J.E.; RODRIGO, M.; HERNÁNDEZ, I. (1999). «Procesos de aprendizaje y desarrollo de la lectura». En M. De Vega y F. Cuetos (Eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 571-596). Madrid: Trotta.
- JOANETTE, Y.; ANSALDO, A.I.; KAHLAOU, K.; CÔTÉ, H.; ABUSAMRA, V.; FERRERES, A.; ROCH-LECOURS, A. (2008). «Impacto de las lesiones del hemisferio derecho sobre las habilidades lingüísticas: perspectivas teóricas y clínicas». *Revista de Neurología*, 46(8), 481-488.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILER, D.; FISHER, W.; CARTER, B. (1974). «Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child». *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LIEBERMAN, P. (1991). *Uniquely Human. The Evolution of speech, thought, and selfless behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LÓPEZ, S. (1999). «La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas». En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.
- LÓPEZ-BASCUAS, L.E. (1999). «Percepción del habla». En E. Munar, J. Roselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords.). *Atención y percepción* (pp. 519-548). Madrid: Alianza Editorial.
- LUENGO, F. Y BAZO, P. (Coords.) (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- MAC WHINNEY, B. Y MAC DONALD, J.L. (1991). «Levels of learning: A comparison of concept formation and language acquisition». *Journal of Memory and Language*, 30, 407-430.
- MARISCAL, S.; LÓPEZ-ORNAT, S.; GALLEGU, C.; GALLO, P.; KAROUSOU, A.; MARTÍNEZ, M. (2007). «La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios McArthur-Bates». *Psicothema*, 19(2), 190-197.

- MCCANDLISS, B.D.; COHEN, L.; DEHAENE, S. (2003). «The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus». *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 293-299.
- MENDOZA, E. Y FRESNEDA, M.D. (2000). «Consideraciones sobre la evaluación del TEL». En E. Mendoza (Coord.). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 253-297). Madrid: Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- MORAIS, J. Y MOUSTY, P.H. (1992). «The causes of phonemic awareness». En J. Alegría, D. Holender, J. Junça de Morais y M. Radeau (Eds.). *Analytic Approaches to Human Cognition* (pp. 193-212). B.B: Elsevier Science Pubs.
- MOWRER, O.H. (1954). «The psychologist looks at language». *American Psychologist*, 9, 660-694.
- MUÑOZ, J. (2000). «El léxico en el Trastorno Específico del Lenguaje». En E. Mendoza (Coord.). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 115-132). Madrid: Pirámide.
- NISHIMURA, H.; HASHIKAWA, D.; DOI, D.; IWAKI, T.; WATANBALE, Y.; KUSUOKA, H.; NISHIMURA, T.; KUBO, T. (1999). «Sing language «heard» in the auditory cortex». *Nature*, 397, 118.
- OLSON, D.R. (1977). «From utterance to text: The bias of language in speech and writing». *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281.
- OLSON, D.R. (1994). *The word on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- ORR, W. (1999). «Bases biológicas de la conducta comunicativa humana». En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill.

- PARDAL, C. (2003). «Adquisición y desarrollo del lenguaje». En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Coords.). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico* (pp. 73-85). Archidona: Aljibe.
- PEÑA-CASANOVA, J. (2001). «Introducción a la patología y terapéutica del lenguaje». En J. Peña-Casanova (Ed.). *Manual de logopedia* (pp. 1-20). Barcelona: Masson.
- PERALBO, M.; GÓMEZ, B.J.; GARCÍA, M.; SANTÓRUM, R. (1998). «Una aproximación a las relaciones entre lenguaje y cognición». En M. Peralbo, B.J. Gómez, R. Santórum y M. García (Coords.). *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 17-28). Madrid: Pirámide.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- PRIOR, P. (2006). «A Sociocultural theory of Writing». En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- RAPP, B.; FOLK, J.R.; TAINTURIER, M.J. (2001). «Word Reading». En B. Rapp (Ed.). *What Deficits Reveal about the Human Mind/Brain: A Handbook of Cognitive Neuropsychology* (pp. 233-263). Philadelphia: Psychology Press.
- RAPP, B. (2002). «Uncovering the cognitive architecture of spelling». En A. Hillis (Ed.). *Handbook on Adult Language Disorders: integrating Cognitive Neuropsychology, Neurology and Rehabilitation* (pp. 47-69). Philadelphia: Psychology Press.
- RAPP, D.N.; VAN DEN BROEK, P.; MCMASTER, K.L.; KENDEOU, P.; ESPIN, C.A. (2007). «Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention». *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- RIJLAARSDAM, G. Y VAN DEN BERGH, H. (2006). «Writing Process Theory». En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.
- RODRIGO, M.J. (1994). «Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social». En M.J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis.
- ROSENZWEIG, M.R. Y LEIMAN, A.I. (1996). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw Hill.
- SAWYER, D. (1992). «Language abilities, Reading acquisition and Developmental dyslexia: A discusión of hypothetical and observad relationship». *Journal of Learning Disabilities*, 25, 82-95.
- SERÓN, J.M. Y AGUILAR, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.
- SIGUÁN, M. (1984). «Del gesto a la palabra». En M. Siguán (Ed.). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 17-31). Madrid: Pirámide.
- SKINNER, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- STILE-DAVIS, J.; KRITCHEVSKY, M.; BELLUGI, U. (1988). *Spatial Cognition: Bases and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STROMSWOLD, K. (2008). «The genetics of speech and language impairments». *New England Journal of Medicine*, 359, 2381-2383.
- SUÁREZ, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.

- TILSTRA, J.; MCMASTER, K.; VAN DEN BROEK, P.; KENDEOU, P.; RAPP, D. (2009). «Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels». *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401.
- VISTO, J.C.; CRANFORD, J.L.; SCUDDER, R. (1996). «Dynamic Temporal Processing of Nonspeech Acoustic Information by Children with Specific Language Impairment». *Journal of Speech and Hearing*, 39, 510-517.
- WANG, W.S. (1991). *The emergence of language: Development and evolution*. New York: Freeman.
- WILLOWS, D.M. (1998). «Visual processes in learning disabilities». En B. Wong (Ed.). *Learning about learning disabilities* (pp. 163-193). New York: Academic Press.
- WOLF, M.; VELLUTINO, F.; BERKO, J. (1999). «Una explicación psicolingüística de la lectura». En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística* (pp. 435-475). Madrid: McGraw Hill.
- YENI-KOMSHIAN, G.H. (1999). «Percepción del habla». En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística* (pp. 113-167). Madrid: McGraw Hill.

Las destrezas comunicativas

Ana M. Rico-Martín

María José Molina-García

Índice

1. Escuchar
 - 1.1. La destreza receptiva oral: la escucha
 - 1.2. Didáctica de la escucha
 - 1.3. La escucha creativa
 - 1.4. El papel de la familia
2. Hablar y conversar
 - 2.1. La destreza productiva oral –hablar– y la destreza interactiva oral –conversar–
 - 2.2. Didáctica del hablar y conversar
 - 2.3. El papel de la familia
3. Leer
 - 3.1. La destreza receptiva leer y la comprensión lectora
 - 3.2. Didáctica de la lectura
 - 3.3. Lectura recreativa y animación a la lectura
 - 3.4. El papel de la familia

4. Escribir

4.1. La destreza productiva escrita –escribir–

4.2. Didáctica de la escritura

4.3. La escritura creativa

4.4. El papel de la familia

5. Destreza audiovisual

5.1. La destreza receptiva audiovisual

5.2. Didáctica de la destreza receptiva audiovisual

5.3. El papel de la familia

Referencias bibliográficas

Una de las medidas más novedosas introducidas en el currículo en la última reforma educativa se refiere a aspectos organizativos y a aspectos académicos; entre estos últimos se hallan las competencias básicas. En los capítulos anteriores de este trabajo se ha justificado, sobradamente, la importancia de desarrollar en los alumnos una de ellas: la competencia en comunicación lingüística.

El carácter comunicativo de la lengua se caracteriza por su funcionalidad, esto es, por los usos concretos que se haga de ella en su dimensión de interacción social y humana, por lo que es preciso desarrollar las destrezas comunicativas; estas se trabajan partiendo de las necesidades de los alumnos, creando actividades destinadas a procurar el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación; la comprensión y la expresión han de ser habilidades comunicativas que deben cultivarse en el centro escolar para que los alumnos puedan enfrentarse a conocimientos socioculturales cuyo fermento los convierta en personas preparadas enriquecidas con las ideas, procesos y metodologías actuales. De esta manera, aprenderán a desarrollar todo su potencial y afianzar sus capacidades de razonamiento, así como a ejercer su sentido crítico y su creatividad, por lo que hay que ofrecerles instrumentos para aprender a conseguirlo.

Para todo ello, el maestro debe saber motivar y mantener la motivación, por lo que emplear los recursos que la técnica pone a su alcance y situarla al servicio de su metodología es totalmente lógico y natural.

En definitiva, se contribuye a fomentar otras competencias marcadas en el currículo que, aunque vinculadas a unas u otras áreas, no deben estar ligadas en exclusiva a ninguna, sino implícitas en toda tarea escolar. Nos referimos, por nombrar algunas, a la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico, de la información y digital, social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y por último competencia en autonomía e iniciativa personal.

En este sentido, en el capítulo que ahora nos ocupa, vamos a exponer los aspectos que abarcan las destrezas comunicativas a las que hemos hecho referencia, así como el tratamiento didáctico que, a nuestro juicio y en línea con otros lingüistas y profesionales de la educación, debe dárseles para llegar a la meta que hemos trazado y en esta propuesta cruzaremos, intencionadamente, aspectos de otras competencias curriculares.

1. ESCUCHAR

1.1. LA DESTREZA RECEPTIVA ORAL: LA ESCUCHA

A pesar de que se considera la escucha como una de las habilidades lingüísticas comunicativas más empleadas, es asimismo a la que menor atención se presta en el contexto educativo y la más proclive a perderse con el transcurso del tiempo, ello influido por la relevancia de la imagen en la sociedad actual.

La escucha o comprensión oral es la competencia comunicativa más infravalorada tradicionalmente en el aula escolar al entenderse que es una habilidad de adquisición natural y, por tanto, sin necesidad de un aprendizaje planificado ni sistemático. Se trata de una destreza que comienza antes del nacimiento del ser humano bajo la forma de *oír*, lo que hace el feto con la voz de su madre; posteriormente aparece una toma de conciencia del sonido y una intención denominada *escucha*, en estos momentos es cuando empieza a desarrollarse el sistema fonológico del niño al percibir la palabra adulta, pasa por una fase de organización de sonidos y sílabas usados por contraste hasta llegar a la etapa productiva de la palabra infantil, evidentemente diferente de la del adulto en los primeros momentos.

En ese ínterin de fases aparece la comprensión como el paso más complejo y elaborado al incluir la interpretación del mensaje oral, de hecho, Beuchat (1989, p. 21) diferencia oír y escuchar con las siguientes palabras:

El oír se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído. Escuchar, en cambio, incluye además de oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y de utilizar la información captada a través del canal auditivo. En tal sentido la escucha podría definirse como el proceso por el cual el lenguaje hablado se convierte en significado en la mente del receptor.

Con aquella concepción de adquisición natural que mencionamos y con la simple actividad de una conversación espontánea o semidirigida y la exposición de cualquier tema o trabajo ante los compañeros, completada con una serie de correcciones gramaticales y léxicas, suele quedar zanjado el tratamiento de la escucha en clase.

No obstante, con la metodología comunicativa aparecida en la década de 1960 y desarrollada hasta la actualidad, primero en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, después en el de la materna, la comunicación oral va cobrando su lugar merecido y, con ella, la escucha o comprensión oral, aunque siempre en segundo plano tras la expresión (destrezas hablar y conversar).

Evidentemente, hemos de partir de que la comunicación oral y escrita son complementarias pero poseen un código, unas reglas y unas condiciones de uso distintos, por lo que requerirán técnicas y estrategias didácticas también diferentes.

Si observamos el gráfico siguiente, descubriremos cómo las habilidades orales son las más empleadas por los hablantes y, de las dos, es la de escuchar la que destaca, considerando que, en la vida cotidiana, el usuario de la lengua tiene mayores oportunidades de escuchar que de hablar, además de que esta última requiere más dedicación que la capacidad receptiva. En términos generales, cuando en un espacio cerrado, como

por ejemplo un aula escolar, se encuentran varios hablantes, se estima que el 20% del tiempo se emplea en el habla, mientras que el 80% restante se está escuchando. Si estas destrezas las vemos en un contexto más amplio como es el de la comunicación, Cassany, Luna y Sanz (1997, p. 97) señalan que el 80% de nuestro tiempo lo dedicamos a esta comunicación y dividen este periodo entre las diversas habilidades lingüísticas de la siguiente forma:

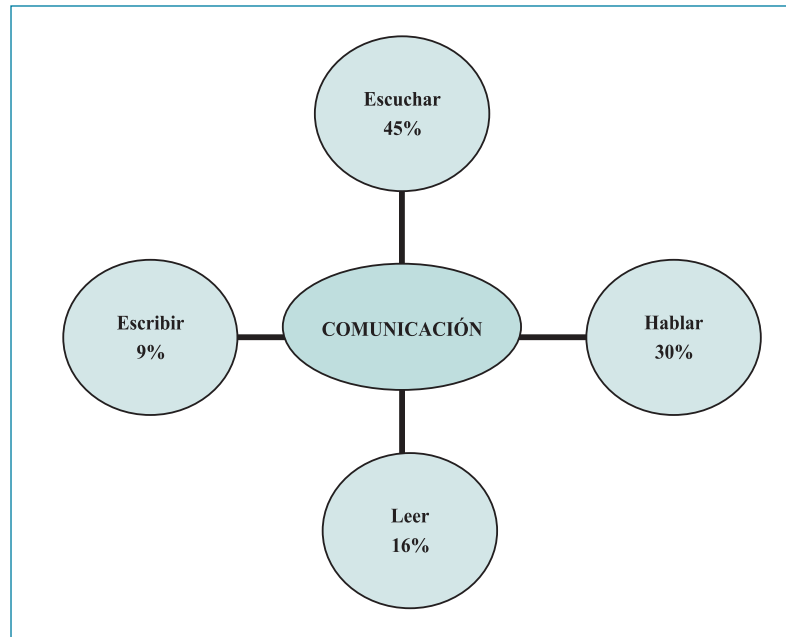


Figura 1. Distribución de las habilidades comunicativas.

Existen diferentes tipologías de la escucha, así, según Bickel (1982), los tipos de escucha se gradúan desde la más simple a la más activa y eficaz de la forma siguiente distingue:

- *Escucha distraída*. Es superficial y el oyente no puede recibir adecuadamente el sentido del mensaje.
- *Escucha atenta*. Es el caso del mensaje motivado.
- *Escucha dirigida*. Atiende a una finalidad concreta.
- *Escucha creativa*. Cuando el oyente participa activa y mentalmente.
- *Escucha crítica*. El oyente valora el mensaje.

Si, por otra parte, atendemos a Beuchat (1989), este distingue entre:

- *Escucha atencional*. La que realiza el oyente para obtener información y participar activamente. Se emplea en el aula para atender a órdenes, instrucciones y todo tipo de mensajes.
- *Escucha analítica*. Se realiza para analizar el mensaje y resolver alguna cuestión.
- *Escucha crítica*. Es el mismo caso citado por Bickel.
- *Escucha apreciativa*. Se hace por puro placer.
- *Escucha marginal*. Al centrarnos en algún aspecto particular, también escuchamos otros estímulos auditivos del entorno.

En estas clasificaciones la escucha más empleada en el aula es la *dirigida* de Bickel que coincide con la *atencional* de Beuchat. Aunque es la más proclive a desarrollar en el entorno educativo, el maestro debe trabajar también los otros tipos.

1.2. DIDÁCTICA DE LA ESCUCHA

A pesar de que el niño llega a la escuela con la escucha más desarrollada que otras habilidades comunicativas, es necesario su tratamiento en el aula de manera que haya una sistematicidad en su trabajo y una adaptación a la forma de uso en el contexto académico, pues se trata de una destreza imprescindible en la interacción social que peligra si en vez de activa continúa como pasiva.

En el MCER (2002), guía para muchos proyectos lingüísticos, la escucha viene determinada por los distintos niveles comunes de referencia (de A1, usuario básico, a C2, usuario competente), de forma que se trabaja desde el nivel A1 con el reconocimiento de palabras y expresiones muy básicas referidas a uno mismo y a su entorno inmediato dentro de un discurso lento y claro; hasta el C2 que implica la comprensión, sin dificultad, de cualquier tipo de lengua hablada, sea en vivo sea en textos retransmitidos, sin importar que el hablante interactúe como un nativo. En los niveles intermedios aparece una progresión en la complejidad del discurso por escuchar, tanto por la velocidad del hablante como por la temática que emplea.

Por otra parte, Lugarini (1995) caracteriza las capacidades propias de esta destreza receptiva atendiendo a cinco subcompetencias:

1. *Competencia técnica*, relacionada con aspectos físicos del código.
2. *Competencia semántica*, por la que captamos la relación entre los significantes y los significados recurriendo a la propia experiencia y a los modelos conceptuales adquiridos.
3. *Competencia sintáctica y textual*, nos permite identificar las relaciones que se producen en el interior de un texto.
4. *Competencia pragmática*, relacionada con las características de la situación comunicativa en que ha sido producido el discurso.
5. *Competencia selectiva*, la que interviene para utilizar el lenguaje con una determinada finalidad.

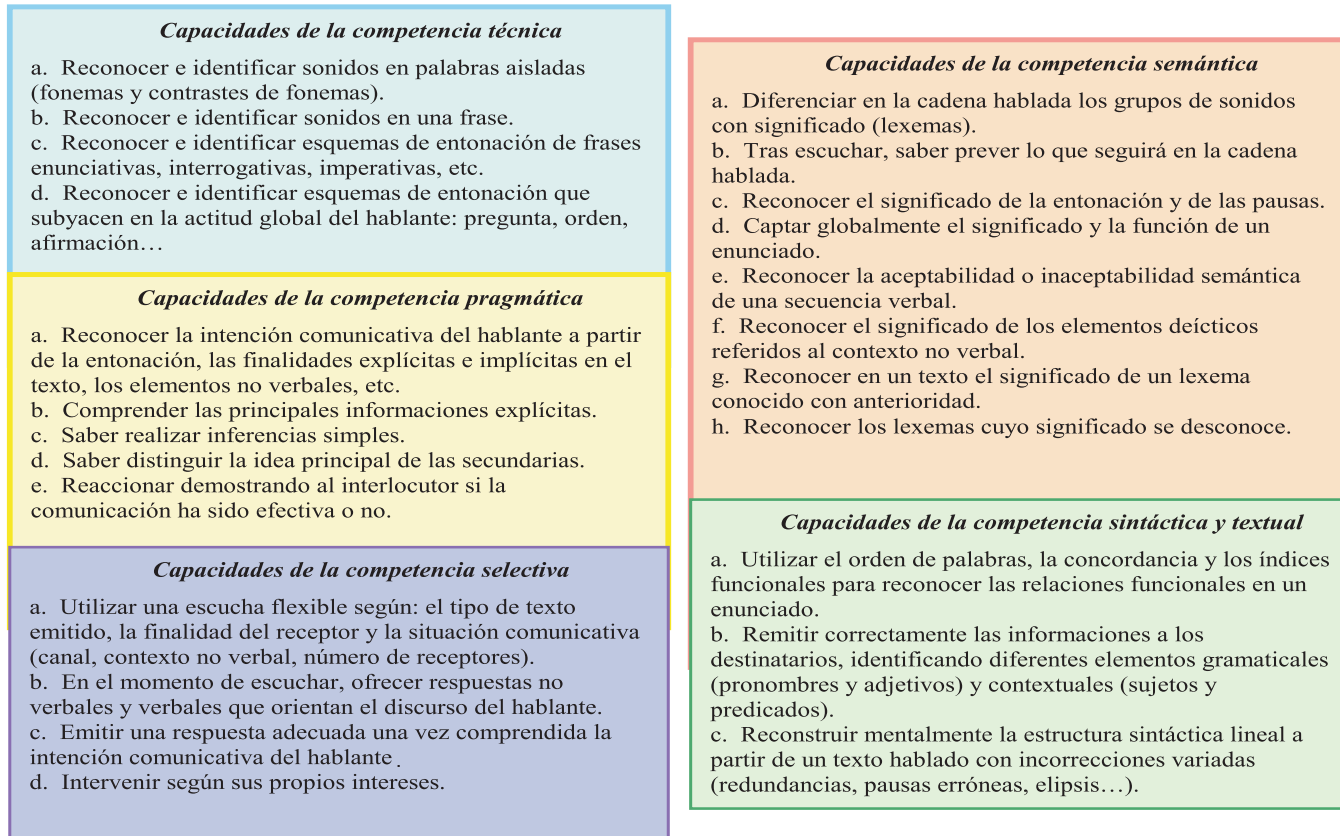


Figura 2. Las subcompetencias de la escucha y sus capacidades respectivas.

A partir de las directrices del MCER (2002) y de las microhabilidades anteriores, el grupo *Atlántida*, en su proyecto sobre la comunicación lingüística (2009, p. 45), contempla asimismo subcompetencias de la escucha más concretas que se deben desarrollar contextualizadas en las materias curriculares de cada nivel educativo, las citamos textualmente:

1. Escuchar y seguir la línea argumental de un texto literario (cuentos, poesías, fábulas), explicación de un tema, relato de un acontecimiento, etc. con la ayuda necesaria.
2. Captar el sentido global de exposiciones orales (diálogos, relatos) emitidas por medios audiovisuales (radio, CD, DVD...) y pronunciadas con claridad y lentitud.
3. Extraer información específica de exposiciones orales emitidas por medios audiovisuales.
4. Escribir lo esencial de lo que escucha (tomar apuntes), al mismo tiempo que presta atención a cómo continúa la exposición oral.
5. Organizar lo que escucha en esquema o diagramas y otros signos que complementen el texto.
6. Entender instrucciones y secuencias de instrucciones dadas por el profesorado.
7. Escuchar con atención la lectura explicativa que hacen los demás (compañeros y compañeras del aula), así como sus comentarios y opiniones.
8. Escuchar y realizar tareas del tipo: relacionar, secuenciar, contrastar con la información visual, etc.
9. Escuchar y entender una canción previamente trabajada en clase.

Frente a estas microdestrezas del oyente, podemos encontrar dificultades que repercuten negativamente en el logro de la escucha activa y que, por tanto, hay que trabajar en el aula para que nuestros alumnos puedan evitarlas. En relación con ello, Codina (2001, p. 46) señala cinco defectos en los que suele incurrir el oyente:

- No prestar atención a lo que se dice.
- No escuchar con atención lo que dice el hablante porque se está pensando en la propia respuesta.
- Desatender la información relevante que se escucha y quedarse solo con los detalles, lo que hace perder la idea global del mensaje.
- Repetir lo que el interlocutor ha dicho sin aportar nada de su parte.
- Intentar encajar en los esquemas mentales propios lo que menos se domina.

Para la educación de la escucha en el aula hay que seguir tres fases complementarias (Pavoni, 1982, p. 56):

1. *Fase de pre-escucha.* Donde incluiríamos una reflexión con los alumnos sobre la finalidad o el motivo de la escucha y una explicación de cómo se pueden realizar anticipaciones del mensaje oral mientras se va atendiendo al discurso.
2. *Fase de escucha.* En ella se mantiene la atención a través de ejercicios con materiales que favorezcan la anticipación, la verificación y la memorización de lo que se escucha.
3. *Fase post-escucha.* Es el momento de verificar lo trabajado anteriormente al permitir comprobar el resultado de la escucha, la comprensión del texto oído aplicándola a actividades de otras destrezas como escribir o leer.

Es en esta última fase donde se puede observar el grado de asimilación de la información por parte del alumno dependiendo del tipo de discurso escuchado y de su intención como oyente. Es decir, en el caso de un texto regulativo, debe captar todas las informaciones, sin embargo, si el discurso es una discusión o un debate, lo importante es captar el punto de vista del emisor, aunque ello requiera inferir los significados implícitos en el mensaje y la finalidad del mismo.

Si el alumno pertenece al primer ciclo de Educación Primaria, aunque somos conscientes de que lo habrá trabajado en Infantil, conviene que dediquemos un tiempo a la discriminación de sonidos; partiremos de sonidos naturales y cercanos al niño para pasar a aquellos no tan familiares pero que deben conocer por estar relacionados con contenidos curriculares del área de Conocimiento del medio (latidos del corazón, rugido de un felino, sirena de un barco...). Seguidamente, es importante que discrimine los fonemas de nuestra lengua, esta es una tarea importante en aquellas regiones donde la norma lingüística diverge de la estándar o en aquellas aulas donde hay parte del alumnado con una lengua materna diferente del español, es el caso de magrebíes que tienden a confundir los fonemas /o-u/, /e-i/, /s-θ/ o /ɲ -ni/, para los que Rico (2005), tras un estudio de las dificultades fonéticas de este colectivo contextualizado en la ciudad de Melilla, propone una serie de ejercicios de percepción, discriminación auditiva y producción oral.

Al hilo de este alumnado inmigrante señalamos lo que los lingüistas llaman la *criba fonológica* de la lengua materna (Luceño, 1994, p. 115), que no es sino una dificultad de percepción de los contrastes de fonemas del español, en este caso, con puntos de articulación próximos carentes en su propia lengua, lo que dificulta también la repetición de estos fonemas. Se trata, pues, de una *sordera perceptiva* hacia estos que se soluciona trabajando con los alumnos el oído fonemático con esos ejercicios mencionados, no obstante puede quedar fosilizado algún error en la pronunciación aunque no en la escritura.

Si hacemos una revisión de manuales destinados a la enseñanza de la lengua, observaremos que cuando se trata la comunicación oral se hace referencia sobre todo al aspecto productivo de la misma con estrategias discursivas tales como el diálogo, la exposición, debate, recitación o dramatizaciones y similares, basadas todas en textos singulares, en menor proporción, y plurales sobre todo. Evidentemente, hablamos de practicar la interacción oral en el aula y ello incluye la escucha como destreza primaria pero su tratamiento es

menor en estos manuales, restringido a la alternancia en los turnos de palabra y a aquellos indicadores que delimitan el papel de cada interlocutor (miradas, gestos, movimientos corporales, silencios...).

Estamos, pues, ante la tarea de desarrollar la escucha atenta del alumno que lo capacitará para reflejar lo oído en notas y esquemas o, simplemente, para responder con coherencia a lo preguntado. En un segundo nivel estaría la escucha reflexiva y crítica, donde el requisito no es solo entender el enunciado oral sino obtener de él ideas relevantes, interpretar y ser capaz de emitir un juicio personal sobre el mensaje del texto en cuestión para llegar a la dialéctica propia de un debate o una discusión, por ejemplo.

Otra habilidad que incluye la escucha, además de la atención, es la memoria. La memoria auditiva, en este caso, se puede fomentar a través de la recitación de una forma lúdica. Para ello recurriremos, sobre todo en los primeros cursos de Primaria, a pequeños poemas, adivinanzas, trabalenguas y canciones.

Si buscamos actividades donde se ejercite la escucha comprensiva y que también nos puedan ser útiles para evaluar la adquisición de esta destreza, podemos recurrir al listado que Luna (1990, en Brown, 2001) sugiere:

1. Emitir una respuesta física ante una solicitud oral.
2. Elegir entre varias alternativas presentadas en un mensaje oral.
3. Dibujar o colorear lo que se dice.
4. Resumir un mensaje oral.
5. Completar el final de una historia narrada o leída.
6. Repetir un mensaje escuchado.
7. Dramatizar una situación escuchada.
8. Participar activamente en una conversación mostrando un dominio del contexto y de la información.

A estas actividades, Cassany, Luna y Sanz (1997) añaden juegos populares nemotécnicos que incluyan canciones, rimas, adivinanzas y cuentos; la cumplimentación de cuadros, esquemas o textos con espacios en blanco a partir de exposiciones orales; o descubrir errores en un texto oral.

Como pautas generales para trabajar la escucha atenta en el aula sugerimos que los ejercicios sean breves, variados y frecuentes integrados en un clima favorecedor de la atención. Habitualmente están inmersos en otra actividad mayor que implica también la destreza hablar o conversar pero pueden realizarse algunos de forma independiente. No debe importarnos repetir el texto que escuchan los alumnos, así atenderemos a las distintas necesidades perceptivas y educativas que presentan y servirá de afianzamiento para los más capaces.

Puede resultar muy motivador que los fragmentos orales de las audiciones de clase sean de los propios alumnos para que puedan evaluarse ellos mismos, ejercicio que se realizaría ya desde los primeros cursos de la etapa.

Recapitulando, como estrategia de enseñanza y aprendizaje se deben crear actuaciones docentes donde surja de forma espontánea la necesidad de escuchar al maestro o a los compañeros con textos interactivos del aula y, además, situaciones prefijadas por parte del docente que incluyan informaciones que se van complicando gradualmente en la medida en que los alumnos van adquiriendo mayor destreza para ello, como por ejemplo, narraciones y relatos o instrucciones para realizar diferentes tareas escolares.

1.3. LA ESCUCHA CREATIVA

Klein (1985) nos menciona cómo nuestra escucha es siempre selectiva, pues en todo momento elegimos aquello que queremos escuchar. Es decir, ponemos en práctica una serie de estrategias conscientes e inconscientes que nos permiten recibir de forma activa y constructiva un mensaje oral (Pérez Fernández, 2008). En tanto que intervienen también habilidades cognitivas, podríamos hablar asimismo de la escucha comprensiva que tiene lugar cuando el oyente construye el sentido del mensaje que escucha y da respuesta a una serie de interrogantes acerca del hablante: quién es, por qué habla, a quién y de qué habla (Pérez Fernández, 2008, p. 4).

Podemos delimitar en acciones concretas esta idea anterior, el oyente activo recrea lo que escucha asociándolo con los conocimientos previos que posee sobre ello, infiere significados parciales y aplica su imaginación para reformular lo escuchado, lo valora y da su opinión personal y, por último, recapacita sobre la comprensión del mensaje. Todas estas microhabilidades conformarían lo que viene a denominarse escucha creativa, capacidad que hay que fomentar en los alumnos y que se manifiesta en un oyente hábil.

1.4. EL PAPEL DE LA FAMILIA

En las distintas situaciones comunicativas que ocurren a diario hay muchas ocasiones para desarrollar la destreza receptiva escuchar. Esto incluye momentos del entorno familiar en los que se practica esta habilidad y que son tan sencillos como cumplir una instrucción dada por los progenitores, tomar nota de un recado que haya que hacer, escuchar un cuento antes de dormir o participar en una conversación familiar sentados a la

mesa. Si, además, estas tertulias giran sobre acontecimientos que han sucedido en el aula o en el colegio, se favorecerá el acercamiento entre la familia y la escuela, lo que satisfará a los niños al comprobar que lo ocurrido en el colegio también interesa en casa.

2. HABLAR Y CONVERSAR

2.1. LA DESTREZA PRODUCTIVA ORAL –HABLAR– Y LA DESTREZA INTERACTIVA ORAL –CONVERSAR–

Al igual que afirmábamos en la destreza receptiva escuchar, el aspecto productivo de la lengua oral, esto es, la expresión oral, es un pilar fundamental en el desarrollo del individuo en sociedad, tanto desde el punto de vista de la cotidianidad, pues es la base de nuestra relación con los demás hasta el punto de que, cuando queremos indicar nuestro deseo de no tener contacto con alguien o de manifestarle nuestra animadversión, le «retiramos la palabra»; como también desde la perspectiva de la expresión pública, abierta y libre de manifestar opiniones, posturas y puntos de vista ante un tema o aspecto; y, asimismo, como elemento clave en la participación institucional de nuestros representantes, desde diferentes ámbitos, en foros locales, nacionales e internacionales. Es decir, podemos afirmar, como lo hace Núñez Delgado (2008), que la vida actual exige un alto grado de comunicación oral a distintos niveles (simultaneables y/o coetáneos), puesto que no saber hablar de forma coherente, clara, con cierta corrección e incluso con algo de expresividad, limita seriamente nuestras posibilidades profesionales y aptitudes personales. Y, sin embargo, es un sentir generalizado entre los docentes de cualquier etapa educativa que cada vez hablamos menos y peor... ¿Qué ocurre?

A pesar de que, por un lado, la presencia y dedicación a la expresión oral en los marcos legales educativos ha ido creciendo y consolidándose cada vez más, al concebirla como claro objetivo para asegurar una correc-

ta inserción del alumno en su entorno sociocultural, resaltando así la importancia del lenguaje en la comunicación y en la adquisición/divulgación de conocimiento y, por otro, aunque el uso lingüístico oral en el aula es la vía principal de transmisión de conocimiento, lo cierto es que este sigue teniendo una utilización muy restringida y encaminada solo a cubrir ciertas situaciones académicas o curriculares. Ello es debido quizá a partir de premisas erróneas sobre las que nos advierte González Las (2008)¹:

- Los niños acuden al colegio, sobre todo en Educación Primaria, con la adquisición de este código y, por tanto, es poco lo que puede enseñárseles; pero atención, eso no significa que sepan utilizarlo.
- Suele decirse que la lengua hablada es espontánea, poco rigurosa y, a veces, llena de errores, mientras que la escrita es refinada, formal y cuidada; esto no es del todo cierto ya que, en realidad, se trata de dos variaciones de la realización discursiva en códigos diferentes, que obedecen a situaciones de uso y funciones distintas.
- También es habitual atribuirle dos características: la ley del menor esfuerzo y la expresividad; es cierta la segunda, pero respecto a la primera hay que disentir ya que muchos sujetos presentan producciones orales de alta calidad en función de su competencia personal, la situación, el contexto o el tipo de discurso.
- Se afirma que la escritura nació para representar lo oral, como mera transcripción; esto es también insostenible ya que se complementan e influyen mutuamente. Consecuentemente, el tratamiento metodológico ha de ser distinto, sin priorizar el uno sobre el otro.

¹ Englobamos en el término oral, no solo a la lengua hablada (la que se utiliza de forma espontánea con un registro coloquial), sino también a las restantes manifestaciones de la oralidad (con distintos grados de formalidad, según situación, interlocutores, etc.).

Si nos centramos en los ámbitos fuera del entorno estrictamente familiar, la aplicación social de los discursos orales de un individuo, exige cierto grado de formalidad y planificación. González Cantos (2007) establece la siguiente clasificación:

- Institucionales, ya sean académicos (dentro del propio centro escolar) o no académicos (centros oficiales y públicos).
- Comerciales.
- Asociativos (asociaciones escolares, deportivas...).
- Profesionales (en su propio centro de trabajo o para acceder a uno, como en el caso de entrevistas, consultas, etc.).
- Personales con iguales o no; con o sin medios técnicos.
- Ocio (privados o públicos).
- Culturales.
- Medios de comunicación.

Ello se traduce en que este individuo debe tener cierto dominio en capacidades cognitivas como atención, concentración, análisis/síntesis, flexibilidad de pensamiento, asimilación o afrontamiento de varias perspectivas, memoria, adecuación a características socioculturales dentro de la comunicación, destreza en decodificar el lenguaje gestual, etc. También deberá activar ciertas capacidades actitudinales o emocionales, como controlar la impulsividad, mostrar interés por los demás y respetar sus ideas tanto si son afines o no, aban-

donar posturas egocéntricas, manifestar empatía, saber tomar la palabra en el momento adecuado o cederla cuando sea necesario, así como controlar el tono, timbre e intensidad utilizados en la voz. Y, por supuesto, exigirá asimismo, al ser una competencia lingüística, ciertas competencias como tener un nivel de conocimiento del vocabulario y los recursos sintácticos y textuales de la lengua, conciencia y control del significado de las palabras y expresiones, destreza en la percepción y producción correctas de unidades de sonido (fonemas, palabras...) y en los códigos paratextuales, etc.

Por ende, los expertos coinciden en que, cuando hablamos, ponemos en práctica también diversas microhabilidades o estrategias comunicativas que nos ayudan a planificar y organizar la información que queremos emitir y para saber seleccionar la forma más adecuada de hacerlo (interlocutores, tema, situación, contexto, etc.), con el fin de que la comunicación se produzca con cierta eficacia. Presentamos, en la siguiente tabla, las que resultan básicas para que sirvan como base en la orientación²:

² Para ampliar esta información, desglosarla y detallarla más, recomendamos que el lector visite www.slideshare.net/.../expresin-oral-3359162 donde hallará propuestas didácticas diversas y variadas de docentes de distintas etapas educativas, incluida la universitaria, y pautas metodológicas a propósito de este tema con enlaces que irán profundizando en esta búsqueda.

Prado Aragonés, J. (2004), cuya referencia bibliográfica aparece al término de este capítulo, propone diferentes tipos de actividades para ser llevadas a cabo en el aula, clasificadas en las fases que figuran en la tabla que hemos expuesto.

<i>Planificar el discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la situación: ¿a quién hablamos? ¿Dónde hablamos? ¿Con qué finalidad? (rutinas³, estado del discurso, anticipación) • Preparar las ideas que vamos a expresar y organizarlas de forma coherente (información sobre el tema, estructura, lenguaje, modelo, tono, estilo...). Puede incluso recurrirse a soportes escritos para ello (del tipo guiones, notas, apuntes, esquemas...). • Buscar temas adecuados a cada situación.
<i>Conducir el discurso/ interacción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar/ proponer y desarrollar un tema. • Desviar y conducir la intervención a un nuevo tema. • Relacionar un nuevo tema con otro viejo. • Pedir turno de palabra, aprovecharlo eficazmente sin abusar de él y cederlo en el momento adecuado. • Controlar el tiempo y ceñirse a las características del discurso. • Iniciar o dar por terminada la conversación.
<i>Producir el texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar fórmulas adecuadas a cada situación, pausas y repeticiones, si convienen. • Expresar las ideas de forma ordenada, repitiendo y resumiendo las ideas importantes. • Articular con claridad, haciendo énfasis en las ideas importantes, reformular, suplir espacios vacíos. • Seleccionar el léxico adecuado a la situación (eludir palabras irrelevantes).
<i>Evaluar la comprensión del interlocutor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir o aclarar datos. • Precisar lo que se está diciendo.
<i>Utilizar adecuadamente códigos no verbales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar la voz: volumen, matices, tono, claridad, intensidad, flexibilidad y énfasis. • Usar códigos no verbales adecuados a cada situación: gestos, movimientos, posturas, distancias, mímicas, una apariencia física acorde, etc. • Dirigir la mirada a los interlocutores.

Tabla 1. Microhabilidades de la expresión oral (hablar y conversar).

³ En esta área, se denominan *rutinas* a las estructuras comunicativas que se repiten en situaciones de comunicación análogas.

En cuanto a la tipología de textos orales, según Núñez Delgado (2008) hay mucho que mejorar y profundizar puesto que la mayoría de ellas se basan en el número de participantes en la interacción, más que en las funciones o en los ámbitos de uso. Así, y atendiendo al primer criterio, se habla de modalidades monogestionadas o singulares, bipersonales o dialogadas y pluripersonales o plurigestionadas.

Exponemos, seguidamente, un esquema básico de estas principales modalidades de interacción oral, basándonos en el trabajo de recogida realizado por González Las (1999):

a) La conversación

- Estructura:
 - Apertura (fórmulas de saludo).
 - Cuerpo de la interacción.
 - Cierre (a veces no cerrado...).
- Rige el «principio de cooperación» (adecuación):
 - De cantidad: información necesaria.
 - De cualidad: información verdadera.
 - De relación: ceñirse al tema.
 - De manera: no ambigüedad, breve y ordenado.

b) La discusión

- Tipo especial de conversación pero con argumentación.

c) El debate

- Características:
 - Tema determinado con anterioridad.
 - Intervinientes, son especialistas en el tema con diferentes puntos de vista (a veces contrapuestos).
 - Moderador (presenta, es neutral, controla turnos, orienta el debate, evita disgresiones, síntesis...).

d) La tertulia

- Encuentro en lugar determinado y con periodicidad establecida (entre el debate y la conversación).

e) El coloquio

- Interacción entre un especialista y un auditorio (al final de una conferencia, película...).
- Las preguntas del auditorio han de ceñirse al tema y ser breves, precisas y relacionadas.
- Moderador (inicia, orden intervención, retira palabra, finaliza coloquio).

f) La entrevista

- Discurso bipersonal (medios de comunicación).
- El profesional no ha de opinar o enjuiciar.
- Tipos:
 - Informativa: es divulgativa.

- Profesional:
 - ✓ Orientadoras: conocer intereses y aptitudes para ayudar y orientar.
 - ✓ De trabajo: para seleccionar personal.
- Terapéutica.

g) La conferencia

- Discurso individual, autogestionado.
- Características:
 - Amena.
 - No debe ser leída aunque es lícito llevar esquema.
 - A veces se acompaña de medios audiovisuales de apoyo.
 - Al final de la sesión puede establecerse un coloquio.

h) El mitin

- Discusión de asuntos políticos o sociales en una reunión.
- Se incluyen secuencias expositivas y argumentativas, aunque también narrativas y descriptivas.

2.2. DIDÁCTICA DEL HABLAR Y CONVERSAR

Ya ha quedado suficientemente argumentado que el discurso oral es la vía que el hombre utiliza con más frecuencia para establecer relaciones con sus iguales y con el medio en el que vive, relaciones que constituyen la base para la realización de experiencias formativas. El lenguaje verbal, mediante una triple articulación

fonética, léxica y sintáctica, a la que añadimos también la textual, permite expresar los más variados pensamientos o contenidos mentales de diversa índole, por lo que se trata del instrumento más versátil que existe. El desarrollo de esta competencia se verá favorecida por el estímulo que supone la interacción con el medio en el que juega un papel primordial la actividad didáctica de la escuela. Esta actividad, según Molina y Gómez-Villalba (2010) le proporcionará intensidad y perfección no solo en cantidad, sino también en la calidad de sus producciones, por lo que es absolutamente necesario que constituya un eje básico en el diseño de programas y que el docente conozca la evolución que debe seguir para que lo consiga de la manera más óptima posible.

Asimismo, tampoco conviene olvidar que el habla infantil está mediatizada por las expresiones de su medio, siendo la imitación del lenguaje de los demás, por un lado, y el deseo y necesidad de comunicarse, por el otro, las dos variables que hacen que esta capacidad discursiva se desarrolle. En la escuela, el maestro constituye, sobre todo en las primeras edades y en los primeros cursos, el modelo que el niño tiende a imitar, circunstancia que aquel debe tener muy en cuenta no solo por la observación de un código correcto y adecuado, sino como ocasión que puede ser aprovechada con fines pedagógicos. Sin embargo, la imitación no lo es todo, pues parece improbable que los niños aprendan una gramática por inducción o por el simple placer de aprenderla. En todo caso, la correcta evolución de la expresión oral deberá tener en consideración cuestiones tales como las clases de presuposiciones, de supuestos culturales, de factores situacionales y de emociones que afectan no solo a los pensamientos, sino a los distintos aspectos de los componentes sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje.

Bigas y Correig (2000) hablan muy expresivamente de «bombardeo verbal» refiriéndose a la actividad que debe realizar la escuela, sobre todo en los casos de déficit o carencias. Reduciéndolo a sus justos términos,

esa puede ser la función general de la escuela respecto al lenguaje: crear y mantener un mundo hablado, de manera que el niño se encuentre en un espacio muy motivador en términos y expresiones lingüísticas. Eso, como puede deducirse, entra en clara contradicción con aquella escuela «del silencio», «del trabajo sin ruido». Esto significa no solo permitir que el niño hable (y por tanto limitar al máximo las exigencias y momentos de silencio), sino multiplicar las situaciones en que sea necesario hablar, diversificar los estímulos y reforzar las producciones lingüísticas, aunque tengan incorrecciones. La variedad de situaciones implica introducir diversas modalidades de expresión y simultanear momentos de expresión espontánea y de expresión guiada, e incluso momentos de expresión exigida para que ningún niño quede en segundo plano o se inhiba de hablar.

Por otro lado, trabajar la expresión oral en el aula supone abordarla en toda su multiplicidad funcional, es decir, no limitarse a que el niño hable cada vez mejor y más correctamente, sino que sea capaz de manejarse con más soltura y conseguir que el lenguaje se convierta para él en un instrumento eficaz y flexible en muy diversas direcciones. Aunque estas funciones puede cumplirlas el lenguaje por sí mismo, o sea, sin que el hablante sea consciente de ello, el enfoque didáctico de las mismas pretende que el niño sea capaz de utilizar eficazmente el lenguaje para conseguir sus propósitos, es decir, siendo consciente de las posibilidades que tiene y de las funciones que puede desarrollar.

En el paso de la etapa de Educación Infantil a la de Primaria, el lenguaje del niño va paulatinamente desprendiéndose de la acción inmediata para ser representante de esta y en un instrumento de conocimiento y aprendizaje. El niño descubre que, con la palabra, puede imaginar, crear situaciones irreales, viajar por el plano de la fantasía... Y, lo que es mejor, es posible compartir su descubrimiento con los demás.

En efecto, a partir de este momento, la expresión oral se dilata vertiginosamente en dos direcciones fundamentales: la ampliación del vocabulario y el aprendizaje de las normas de organización gramatical y textual, como procesos simultáneos que indican el doble sentido que en los años venideros guiará su evolución lingüística y en los que el aula tendrá un cometido crucial.

Afortunadamente, la literatura especializada en este aspecto del lenguaje va aumentando poco a poco, guiando metodológicamente la práctica docente a quien esté interesado en mejorarla en este sentido. Exponemos, a continuación, las sugerencias didácticas de Prado Aragonés (2004, p. 179) sobre esta destreza:

- Se deben crear situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a expresar sus sentimientos y pensamientos.
- Los temas deben ser variados y próximos a los intereses y gustos de los alumnos: actividades cotidianas, como la familia, el deporte, el colegio, las fiestas, los juegos, etc. Si de lo que se habla está próximo a sus intereses, se animarían a hablar sin dificultad.
- El diálogo, la narración, la descripción, así como el debate y la confrontación de ideas deben ser las formas de comunicación más frecuentes. Se les deben inculcar las normas que rigen estas formas de expresión: escuchar al emisor, expresarse cuando el emisor haya terminado, respetar el turno de palabra, respetar la opinión del contrario, aunque no se comparta, etc.
- Se alternarán actividades individuales, como la narración, descripción y exposición, y en grupo, como la conversación, el debate y contraste de opiniones. El espacio se dispondrá en función concreta de la actividad propuesta.

- Si es posible, se grabarán las intervenciones de los alumnos con audio o vídeo para evaluarlas entre todos y fomentar la autoevaluación.

Respecto a esta última recomendación, nos parece relevante destacar que, si bien es fundamental que los niños hablen, es más importante aún enseñar a hablar; del mismo modo, si bien la corrección es esencial, más interesante es aún que el propio alumno esté inmerso en ella, sea consciente de las dificultades que ha tenido y, entre todos, incluido el maestro, busquen las posibles vías de solución. El maestro se convierte así en un orientador, en el mediador, y la valoración de la situación es constructiva.

En cuanto a los textos que han de trabajarse en el aula, evidentemente, serán situaciones para poner en práctica los que hemos descrito en el epígrafe anterior, aunque Núñez Delgado (2008) sugiere que una clasificación didácticamente operativa de los mismos debería combinar, como decíamos, no solo el **número de interlocutores**, que es muy válido, sino también **el modo de discurso** utilizado (narración, descripción, diálogo y exposición-argumentación), con lo que se daría unidad y continuidad a la tipología que se usa en el ámbito escolar para trabajar los textos escritos, y así reforzar el conocimiento que los alumnos tienen de las propiedades textuales y de las marcas formales de tales patrones discursivos, en esta ocasión, dentro del código oral; y para completarlo, hay que tener en cuenta el criterio organizador del **grado de formalidad y dificultad** de dichos textos (desde la conversación y la narración de hechos hasta la exposición y la argumentación).

A partir de esta base, la misma autora cree que los equipos docentes pueden añadir otras líneas vertebradoras desde la perspectiva funcional y discursiva, tales como los ámbitos de uso (académico, laboral, personal...) o la intención comunicativa dominante (informar, divertir, persuadir, opinar...) o textos literarios de tradición oral, de frecuencia en el aula (entrevistas, exámenes orales, exposiciones...) o con intervención tecnológica (teléfonos, chats, emisiones radiofónicas o televisivas de los alumnos...).

En cualquier caso nuestra ruta de navegación docente ha de estar basada en un criterio de progresión (por ejemplo, primero interacciones en parejas, luego grupales y, finalmente, las individuales expositivas o argumentativas), para lo cual será necesaria, por nuestra parte, una planificación rigurosa con el mismo rigor que se sigue para la enseñanza de cualquier destreza.

En cuanto a las tareas o actividades que pueden hacerse, y siguiendo de nuevo a Núñez Delgado (2008), es conveniente que faciliten la enseñanza de procedimientos y actitudes, que sean interactivas para poder practicar una o varias habilidades comunicativas concretas, que puedan relacionarse con funciones específicas y, además, no solo que se preparen cuidadosamente, sino que permitan distintos ritmos de realización para garantizar la atención a la diversidad presente en las aulas.

Una posibilidad es trabajar por tareas pues no solo cumple con estas condiciones, sino que requiere la participación activa del alumno en su propio aprendizaje (selección del tema, idoneidad y adecuación de los recursos, elección del tipo de textos, construcción del mismo, etc.), lo cual resulta muy motivador a la par que relevante.

Igualmente es preceptivo que exista un equilibrio entre hablar, escuchar e interactuar. Y las tareas para ello pueden centrarse en aspectos puntuales de la expresión oral o más globales, aunque todas ellas significativas. Asimismo, es conveniente habituar a los alumnos a reflexionar y exteriorizar la valoración tanto de los procesos seguidos, como del resultado final, aprovechando, para ello, la oralización.

Núñez Delgado (2008), siguiendo a Vázquez (2000), aconseja, para una planificación más metódica y sistematizada de la labor docente, clasificar las actividades en torno a los núcleos de objetivos-contenidos que se

potencian preferentemente en cada una. Algunos de estos núcleos pueden ser los que menciona García (1987), sobre los cuales proponemos algunos ejemplos⁴:

a) Actividades para iniciar al alumno en la toma de la palabra y en el dominio progresivo de la expresión oral:

- Nombrar y describir objetos.
- Narrar acontecimientos escolares, locales o nacionales conocidos por todos y plantear preguntas, dudas, pedir aclaraciones, etc.
- Contar cuentos o historias de ficción.
- Crear relatos orales colectivos.
- Transformar relatos: cambiarles el comienzo, completarlos, introducir personajes, etc.
- Describir paisajes, personas, objetos, etc.
- Utilizar fórmulas cotidianas de saludo, agradecimiento, petición de palabra, etc.
- Explicar cómo funcionan aparatos o mecanismos.
- Dar instrucciones para hacer algo.
- Contar historias a partir de viñetas o imágenes.
- Participar en debates, asambleas, etc.
- Exponer procesos seguidos para realizar algún proyecto o tarea.
- Responder preguntas sobre temas expuestos o sobre opiniones expresadas.
- Planificar oralmente trabajos, salidas de clase, itinerarios de excursiones, etc.

⁴ Esta relación es más exhaustiva que la que aparece en el documento del Proyecto *Atlántida* y que puede ser localizado en: http://www.cpr-ceuta.es/Asesorias/Linguisticas/archivos/Libros_Comision_Expertos_2009.pdf

- Opinar sobre hechos o temas concretos.
- Dramatizar situaciones para practicar rutinas comunicativas y normas de cortesía.
- Intervenir en juegos o actividades lúdicas que incluyen expresión oral.
- Participar en conversaciones con distinto número de interlocutores.
- Etc.

b) Actividades que ayudan a desarrollar la dimensión objetivo-cognitiva del lenguaje.

- Exponer información apoyándose en esquemas y gráficos.
- Comparar versiones distintas de un mismo suceso u opiniones distintas sobre un mismo asunto.
- Sintetizar, preguntar, responder, planificar, etc.
- Resolver enigmas siguiendo procesos deductivos.
- Formular hipótesis y contrastarlas.
- Definir términos específicos de distintas áreas.
- Categorizar y clasificar informaciones.
- Autocorregirse.
- Etc.

c) Actividades para analizar los rasgos específicos de la lengua hablada y reflexionar sobre ellos.

- Identificar estructuras y formas lingüísticas concretas en textos orales.
- Corregir errores individual o colectivamente.
- Observar y analizar textos orales de distinta procedencia (grabando programas de televisión y radio, mensajes de contestador, debates, tertulias, entrevistas, etc.).

- Realizar programas radiofónicos grabándolos para luego evaluarlos.
- Elaboración oral previa de mensajes escritos (qué queremos decir y cómo lo vamos a decir según el interlocutor y la situación).
- Etc.

d) Actividades que ayudan a desarrollar la expresividad de la lengua hablada.

- Lectura expresiva de textos distintos, sobre todo literarios: poemas, cuentos, trabalenguas, canciones, etc.
- Dramatización de cuentos, poemas, romances, etc.
- Asistencia a representaciones teatrales, recitales poéticos o sesiones de cuentacuentos.
- «Doblaje» de películas vistas sin sonido a partir de la interpretación de los elementos icónicos y no verbales en general.
- Práctica e interpretación de gestos habituales.
- Juegos de mímica.
- Etc.

Aunque resulte obvio, no queremos resistirnos a decir que el ambiente en el aula ha de ser distendido y, sobre todo en las primeras edades y cursos, con un tinte lúdico⁵.

⁵ Volvemos a recomendar para ello que el lector visite: <http://www.slideshare.net/franvazquez/expresin-oral-3359162> donde hallará propuestas y recursos lúdicos.

En ningún momento hemos asegurado que interactuar sea fácil, por lo que consideramos importante exponer una relación de las dificultades que el maestro puede encontrar en el desarrollo de su labor. Para ello nos basamos, de nuevo, en el trabajo de González Las (1999), que presentamos de forma esquemática:

a) Dificultades en el plano del mensaje:

- Mantener la unidad temática y no divagar.
- No abusar de niveles de generalización.
- No emitir mensajes aglomerados.

b) Dificultades en el plano del lenguaje:

- Fónicas: articulación defectuosa, entonación inadecuada, tono no acorde...
- Sintácticas: oraciones incompletas, demasiado largas...
- Morfológicas: discordancias...
- Léxico-semánticas: vocabulario pobre, ambiguo, inexacto, redundancias...

c) Dificultades psicológicas:

- Relacionadas con la personalidad y sus habilidades para comunicar.

d) Dificultades en el plano afectivo (ha de haber una actitud favorable entre los intervinientes):

- Hablantes:
 - No verborrágicos (les gusta escucharse).
 - No discutidores (imponen su propio punto de vista).
 - No inhibidos.

- Oyentes:
 - No interruptores.
 - No distraídos.
 - No monologadores (no escuchan a los demás y no relacionan).

Por último, dedicaremos unos breves consejos al tipo de material o recursos con los que se ha de contar, siguiendo los dados por Prado Aragonés (2004):

- Material procedente de la literatura de tradición oral, sobre todo en las primeras edades (cuentos, poemas, leyendas, romances, fábulas, canciones, trabalenguas...) para aprender a contar, recitar, dramatizar...
- Material audiovisual (grabadora, vídeo, CD, DVD, teléfono, contestador automático...) con el fin de reflexionar sobre lo realizado y aprender a comunicarse utilizando recursos tecnológicos y elementos paraverbales.
- Material gráfico (dibujos, fotografías, cómics, periódicos, revistas...) como elementos motivadores para desarrollar la imaginación o núcleos generadores.
- Otro tipo de material del tipo de disfraces, títeres, marionetas... que pueden ser muy estimulantes.

En conclusión, el maestro, cuando facilita o provoca situaciones de lenguaje oral, consolida la base social en el que aquel se apoya, esto es, el contacto con otros, la imitación y la interacción.

2.3. EL PAPEL DE LA FAMILIA

La naturaleza social del lenguaje, a la que nos hemos referido constantemente en este capítulo, nos lleva a la consideración del medio ambiente familiar y social del niño como uno de los aspectos que condicionarán decisivamente sus patrones lingüísticos y, a través de ellos, el conjunto de su desarrollo, particularmente en lo que se refiere al éxito escolar. Dentro de tal condicionamiento social cabría incluir no solo los de interacción verbal que utilizan las personas de su entorno, sino también las oportunidades de producción lingüística que se ofrecen al niño y el tipo de estímulos que se le brindan para que utilice sistemáticamente el lenguaje, el tipo de código (extenso o restringido) que caracterice el modelo lingüístico-cultural del medio social, etc.

Con todo lo expuesto hasta ahora, parece lógico pensar que existe una condición previa para que el niño aprenda bien y pronto a expresarse verbalmente: que se halle inmerso en un mundo hablado (que se hable alrededor suyo, que se le hable y que se le permita y estimule a hablar). El niño tiene que estar en contacto permanentemente con la lengua, rodeado continuamente de estímulos y solicitudes verbales. Esto es lo que crea el caldo de cultivo adecuado para que, de forma natural, surja en él el interés por penetrar y evolucionar en ese mundo. El lenguaje ha de convertirse en una necesidad psicológica, afectiva e intelectual. A veces, ciertos padres, miembros de la familia o cuidadores, interpretan, sobre todo en edades tempranas, los deseos de los menores, aceptan sus gestos o sonidos escasamente articulados como mensajes suficientes (ante ello, los niños se estancarían en un sistema no verbal de comunicación, pues resulta efectivo y no ven ninguna razón para esforzarse en verbalizar); otros adultos infantilizan su propio lenguaje reduciéndolo en exceso. Lo uno y lo otro no hace sino restringir ese mundo verbal que ha de rodear al niño y lo que desencadena la necesidad o el interés por verbalizar, por acudir al lenguaje como instrumento de satisfacción de las necesidades y de intercambio afectivo.

Cuando los niños crecen y, sobre todo, cuando se acercan a la preadolescencia, adquiere una importancia determinante mantener estos hábitos para que esta etapa vital tan especial atenúe las diferencias generacionales.

Las sugerencias propuestas por el grupo *Atlántida* (2009, p. 57), acerca de cómo apoyar desde la familia el desarrollo de la destreza hablar, son las siguientes:

- Proponiendo que los niños hablen en contextos familiares acerca de sus experiencias cotidianas en el aula (actividades realizadas, juegos con los amigos, gustos, problemas que han tenido, etc.).
- Explicando (la persona adulta) a los niños acontecimientos de su propia cotidianeidad, emociones ante determinadas experiencias, etc.
- Propiciando que hablen en familia del contenido de un texto que le han leído en casa o en el aula (un cuento, un cómic, un artículo periodístico, etc.).
- Fomentando la implicación en las actividades escolares de diferentes referentes familiares (acorde con los modelos actuales: hermanos, abuelos, primos, etc.).

Y, respecto a la destreza interactiva conversar, el mismo documento (p. 91-92) propone que puede apoyarse también desde el hogar:

- Propiciando la participación familiar en diferentes espacios interactivos del centro, principalmente en los que ofrezcan una amplia interacción entre iguales (pertenecientes a una misma aula y/o varias).

- Fomentando espacios interactivos en la escuela que cuenten con la participación de miembros de la comunidad (biblioteca tutorizada, aula de estudio, etc.).
- Organizando el trabajo de aula en grupos interactivos donde puedan participar otras personas adultas (docentes o voluntarias) que dinamicen y promuevan la ayuda mutua entre los niños y las niñas (fundamentalmente, dejando que ellos y ellas expliquen sus ideas con sus propias palabras).
- Fomentando la implicación de diferentes referentes familiares, acorde con los modelos actuales (hermanos, abuelos y abuelas, primos, etc.) en la dinámica interactiva del aula y del centro.

3. LEER

3.1. LA DESTREZA RECEPTIVA LEER Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es la vía principal que utiliza la escuela para transmitir conocimientos e información a sus alumnos que, además, requiere la intervención educativa para su aprendizaje. Por ello, a lo largo de la historia, se ha generado la reflexión y discusión científica sobre la eficacia de propuestas de enseñanza basadas en diferentes metodologías.

Con todas las ventajas e inconvenientes de los diversos enfoques didácticos, el niño consigue aprender a leer, pero muy pocos se muestran eficaces para crear lectores y seguimos conociendo estudios e informes, tanto nacionales como internacionales, que atestiguan las cifras bajas de lectores, sobre todo entre los jóve-

nes, como a los que nos hemos referido en el primer capítulo del presente trabajo. ¿A qué puede ser debido? ¿Qué es lo que falla? La mayoría de los autores apunta a que los docentes no solo debemos enseñar a decodificar, sino que es más importante aún llegar a que los niños amen la lectura. Es precisamente esa confluencia la que hace posible que se produzca ese efecto gratificante del placer estético (Gómez-Villalba, 1998) y esta línea de actuación debe comenzar ya desde las primeras edades.

Puede ser que, a veces, desde la perspectiva de la familia, en el momento en que el niño aprende a leer, con la alegría que ello suscita, se descuide ya inconscientemente el aprendizaje, es decir, los padres, cuando los pequeños aún no dominan el código gráfico, nos volcamos en proporcionarles espacios o encuentros con el libro y nos ofrecemos a ser sus «lectores», los «lazarillos» que guían esta senda pero cuando ya son capaces de acceder al lenguaje escrito por sí solos, nos liberamos de tal tarea, como si, sin otra ayuda añadida, fuesen capaces de descubrir también los otros beneficios que conlleva leer un libro, tales como sentir curiosidad por adentrarse en mundos imaginarios, formar la propia personalidad, buscar modelos ideales de identificación, desarrollar el espíritu, proporcionar referentes culturales, fomentar la competencia comunicativa, globalizar los contenidos curriculares, fortalecer el aprendizaje significativo, asistir a un amplio repertorio de usos lingüísticos y recursos así como a una diversa muestra de tipología textual, etc. sin contar con la ayuda del adulto.

Desde la situación del maestro, la propia dinámica escolar tiende a que el niño lea más para la adquisición de conocimientos que por el puro placer de leer. Sin embargo, ambas actividades, con igual dedicación e importancia, son compromisos de la escuela encomendados por la sociedad (García Padrino, 2001). Aunque la *corresponsabilidad* entre padres y educadores de la que nos habla Quintanal (2006) y en la que tanto insiste Borda (2006) es un requisito imprescindible para formar un buen lector, la escuela ha de cumplir con el

papel de procurar una diversidad metodológica y una riqueza experimental, así como el de ser el foro en el cual el niño aprende estrategias para una multiplicidad interpretativa y llegar a la comprensión lectora.

Leer es algo más que descifrar u oralizar, ya que es una actividad cognitiva con otros procesos implicados. Para algunos autores, *leer* es otorgar significado a unos signos gráficos (Cuetos, 1990; Foucambert, 1989); para otros, es formar sentidos o construir nuevos relacionando los símbolos escritos con otros conceptos que ya posee el lector (Carril y Caparrós, 2004) e incluso juzgarlos y valorarlos (Lebrero y Lebrero, 2001) y para otros *leer* es comprender el mensaje (Alonso y Mateos, 1985; Carvajal y Ramos, 1999; Gratiot-Alphandéry, 1985 o Solé, 1992).

Prado Aragonés (2004) llega así a clasificar estas definiciones en tres grupos:

- La lectura como proceso perceptivo: donde se encuentran aquellas en las que prevalece el componente perceptivo y mecánico del acto lector y que se encuentran actualmente superadas.
- La lectura como proceso comprensivo: donde se sitúan las definiciones que ponen de relieve la comprensión del significado y la intención comunicativa del texto.
- La lectura como proceso creativo: donde integra las definiciones en las que el lector aparece como individuo activo y creativo que procesa la información extraída de la lectura y que, al acomodarla y asimilarla a sus propios conocimientos previos y a su experiencia vital anterior, genera nueva información.

Realmente, estas clasificaciones no se oponen, sino que se complementan puesto que el acto lector es un proceso perceptivo, comprensivo y creativo. Las investigaciones más recientes han centrado su atención en estos dos últimos procesos y los han vinculado al concepto de *comprensión lectora*.

La lectura entendida como proceso de comprensión ha sido analizada por diferentes autores que presentan tres modelos de procesamiento: ascendente, descendente e interactivo que establecen conexión con los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

El primero entiende que la lectura es un proceso ascendente en el que se reconocen, mediante la discriminación visual, los patrones gráficos más simples hasta los más complejos asignándoles, coetáneamente, un significado, pero no se tiene en cuenta el conocimiento previo que el lector posee al enfrentarse a un texto y que constituye una fuente de información valiosa que acelera la comprensión del mismo.

Para subsanar esta deficiencia se recurre a considerar la lectura como proceso descendente en el que el acto de leer implicaría no tanto la percepción secuencial de una serie de elementos, cuanto la puesta en funcionamiento de unos conocimientos semánticos y sintácticos previos del lector que facilitarían que este se anticipara al contenido del texto. Sin embargo, centrar todo el éxito de un lector competente en este tipo de recurso es demasiado arriesgado.

La solución se presenta a través de un modelo que combina ambas teorías: el de la lectura como proceso interactivo que se basa en que la comprensión del texto depende de los datos extraídos de este, de los conocimientos previos que posee el lector, así como de su capacidad para relacionarlos con aquellos y de las actividades que él realice durante la lectura.

Se abre un debate en el que los distintos autores sugieren propuestas para especificar los aspectos que intervienen en la lectura, ya que ahora el lector se convierte en un participante activo. De la capacidad de procesar la información y de los límites que se tenga, así como de otros procesos de carácter cognitivo, lingüís-

tico, psicológico, informativo, perceptivo e incluso antropológico, dependerá la comprensión que se haga del texto (Puente, 1991).

La comprensión lectora resulta ser, por tanto, un proceso que elabora el lector en interacción con el texto en relación con la decodificación y las experiencias acumuladas. Hay que entender cómo el autor estructura y organiza las ideas del texto y cómo se relacionan estas y la información del texto con otras que estarán almacenadas en la memoria del lector. Por tanto, en este proceso de elaboración del significado aprenderemos a distinguir las ideas relevantes del texto y las relacionaremos con las ya existentes en nuestra mente.

Si lo primero que se deduce de este concepto es que se trata de un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo, estaremos hablando de la necesidad de enseñar unas *habilidades* de comprensión (Gómez-Villalba et al., 2000). Y ¿qué se entiende por habilidad? La habilidad es una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad, por lo que mejora el rendimiento del alumno (Cooper, 1990). Vallés Arándiga lo manifiesta de la siguiente forma:

En la base de todo este reto se encuentra la necesidad de adquirir una serie de *habilidades lectoras* que permitan al individuo captar la información gráfica, procesarla (comprenderla) y expresarla. Y para lograr esto deben desarrollarse las habilidades perceptivas (visuales y/o hápticas en el caso de utilizar códigos lectores de relieve-braille) que aseguren la fiabilidad de la información que se lee. Hace falta también dotar al sujeto de las estrategias y/o procedimientos de análisis-síntesis de la información (comprensión de lo que se lee) y, finalmente, guardar (memoria) y/o expresar el producto elaborado en forma de opiniones, resúmenes, esquemas, síntesis, ampliaciones, etc. (1991, p. 17)

Para empezar, parece evidente, tras lo expuesto hasta ahora, que el componente léxico, semántico, morfológico y sintáctico deben estar presentes en una correcta lectura, por el simple hecho de que aumentaremos y favoreceremos los conocimientos y la comprensión al leer (Sanz, 2001), por lo que serán destrezas que

habrá que trabajar. Estas son clasificadas por Johnston (1989) como «habilidades inferiores» pero coincide con otros autores en que hay más habilidades implicadas.

Somos de la misma opinión que Carril y Caparrós (2004) cuando exponen que en la práctica del aula el maestro intenta que el niño consiga una lectura óptima atravesando varios niveles: el primero de los cuales es el desciframiento, el segundo la comprensión seguido de la interpretación, para llegar, finalmente, a la perfección lectora (entendiendo esta de forma relativa, pues el proceso dura toda la vida). De esta manera, el lector se convierte en un agente activo cuyo papel fundamental será el de establecer conexiones lógicas entre las ideas del texto y entre estas y las que él ya posee y establecer inferencias sobre lo que lee, ayudado de su experiencia anterior, como si de una situación de resolución de problemas se tratara.

Efectivamente, esos conocimientos previos y esas inferencias que es necesario realizar no solo se refieren a los elementos puramente lingüísticos (por ejemplo, descartar en una situación de polisemia los significados no apropiados) sino también relacionados con el contenido (como indican las investigaciones de Trabasso, 1984) al igual que se procede con la lectura de un cómic en el que los episodios de elipsis narrativa han de ser completados por el propio lector.

Pero aún se precisa establecer inferencias basadas en los conocimientos previos en otro nivel, en este caso referidas a la intencionalidad de la lectura y al tipo de texto. En esta línea, Trabasso (1984) realizó una investigación en la que comprobó que los niños comprendían mejor los relatos que se les narraban cuando tenían información precisa sobre las metas perseguidas por el protagonista, pues las inferencias realizadas, junto con los conocimientos previos removidos, eran más acertadas.

En este mismo sentido, otras investigaciones han demostrado que si los niños conocen, aunque sea intuitivamente, la estructura de un determinado tipo de texto y se les presenta un relato bien construido, las expectativas creadas influyen positivamente acelerando la comprensión del mismo (Stein y Glenn, 1979).

Se deduce de todo esto que, al aportar su propia experiencia, distintos lectores ante un mismo texto podrán interpretar de distinta manera el significado de dicho texto. El significado estará influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Por otra parte, la forma del texto influirá también, ya que según sea generará distintas expectativas, objetivos y exigencias. El lector comenzará con la búsqueda del significado y escogerá muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto, ya que los lectores pertenecen al tipo de personas que se forman en su propio contexto social y es indudable que todo texto se escribe en un contexto específico (Cairney, 1992). Abril Villalba (2004) lo explica diferenciando dos conceptos: significado e interpretación. El primero deriva del texto y es singular y propio del mismo y la segunda surge de la relación entre el texto y sus perceptores con sus características individuales, por lo que está llamada a la pluralidad y variedad.

En el aula esta respuesta del lector será importante porque no solo es una consecuencia natural de la lectura, que la enriquece y no debería suprimirse, sino que también nos ayuda a reevaluar la experiencia de un texto y resulta esencial para construir un fundamento literario común, tanto para los niños como para los adultos. También servirá a los primeros para aprender por la participación en las distintas respuestas y al maestro para hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos.

Nos parece muy ilustrativa, aunque lejana en el tiempo y superada por numerosos trabajos posteriores, la apuesta de Cooper (1990), que organiza las habilidades implicadas en el proceso de comprensión lectora en

habilidades de vocabulario, habilidades de identificación de la información relevante en un texto mediante los detalles narrativos que en él aparecen (principalmente de causa-efecto y temporales), habilidades para relacionar el texto y las experiencias previas personales por medio de inferencias y lectura crítica; señala también la influencia que ejerce en todas ellas la habilidad de expresión oral del sujeto (ya que el alumno que tenga un lenguaje oral limitado o bases idiomáticas distintas tendrá dificultades en la comprensión lectora), así como su actitud y estado físico y afectivo general. Estas mismas habilidades son denominadas por Garrido (2004) «mecanismos de lectura» y las sintetiza en siete acciones: muestrear, memorizar, imaginar, predecir o anticipar, inferir o deducir, confirmar y corregir y aprovechar la información no sensorial.

Todo esto lleva a establecer tipos o niveles de comprensión lectora que se corresponden, de forma escalonada, a una mayor profundización de la lectura y están en consonancia con la idea de Carril y Caparrós (2004) expuesta unos párrafos atrás y que ya enunciaban Cooper (1990) y Vallés Arándiga (1991): la *comprensión literal, interpretativa, evaluativa o crítica*.

La **comprensión literal** implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto, esto es, repetición de las ideas principales, detalles y secuencias de los acontecimientos. La **comprensión interpretativa** supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo del alumno. Se trata de un proceso para que el lector participe de forma activa en la elaboración del significado de ese texto y la forma de hacerlo es extraer la información relevante del relato y relacionarla con la que él ya posee. A raíz de ello, el alumno puede realizar una **comprensión evaluativa o crítica** cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido del texto.

Vallés Arándiga (1991) establece dos niveles más de comprensión lectora: la **apreciativa**, en la que el lector expresa su afectación hacia el texto, y la **metacompreensión**, en la que mediante autoanálisis, el alumno con-

trola el propio proceso de comprensión lectora analizando los recursos que ha puesto en juego, los fallos cometidos, etc.

La diferencia entre las estrategias que ahora se plantean y las de otros enfoques tradicionales queda patente, ya que son estrategias que ayudan a los lectores a crear significados cuando se ocupan de los textos, exigen a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero, estimulan la utilización de otras formas de construir significados (como escribir, dibujar, representar en forma teatral, etc.), permiten que los lectores aprendan de los demás, poniendo en común los significados creados de sus lecturas, y estimulan a los lectores a utilizar un pensamiento abductivo, formulando hipótesis a medida que leen.

Por ello, es preciso promover y estimular diversas respuestas, al contrario que en el enfoque tradicional donde se requería una respuesta única que se consideraba la correcta; es necesario instar al niño para que descubra anomalías en lo que lee y formule hipótesis, cuando antes, en el mejor de los casos, se indicaba una hipótesis para que el niño la comprobara, aunque a menudo solo requería la búsqueda en el texto; es menester permitir a los lectores que compartan sus respuestas y aprendan de los demás, mientras que antes la lectura con frecuencia se realizaba como actividad individual, sin puesta en común; hace falta animar a los lectores a que reformulen sus hipótesis como parte del proceso de lectura, a diferencia de otros tiempos en que se proporcionaban pocas oportunidades para esta reformulación de hipótesis, porque a menudo la tarea seguía inmediatamente después de la lectura; finalmente hoy se tiende a estimular a los lectores a que se centren en grandes porciones de texto (y a menudo en el texto completo), mientras que antes se solían centrar en pequeñas porciones de texto y, a veces, en una sola oración.

3.2. DIDÁCTICA DE LA LECTURA

Una vez que sabemos que leer consiste en que un lector entienda e interprete un texto, parece lógico pensar que en esa interpretación la finalidad o intención con la que se lea es también un factor importante.

Prado Aragonés (2004) recoge los tipos de lectura que distingue Cantón (1997), distinguiendo entre:

- Leer para aprender, es decir, la lectura que se realiza para aumentar conocimientos; se trata de una lectura lenta, repetida, con retrocesos para el repaso o aprendizaje; es recomendable que se relacione con conocimientos previos para aclarar, aumentar, sintetizar y/o transformar la información que ya se posee.
- Leer para buscar o lectura exploratoria para la búsqueda de una información; es rápida y selectiva, por lo que requiere del lector agilidad pero también atención y destreza visual para descartar lo no significativo.
- Leer por leer, en la que, como su propio nombre indica, no se persigue una finalidad concreta ni se interpreta ni asimila.
- Leer para crear, es decir, la lectura se utiliza como recurso creativo para generar otros textos.
- Leer para disfrutar, para buscar el placer del lector; es lenta e invita a la pausa, al deleite, a la reflexión.

No todas estas lecturas están presentes por igual en la escuela, de hecho, la frecuencia en su ejercitación va en el orden en que las hemos expuesto, es decir, la más practicada es la primera porque es la básica en los momentos de estudio de los niños, por lo que suele ser la más extendida, la que más se ejercita en la escuela y también la más obligada; a veces se complementa con la segunda y la tercera y quedan relegadas, de

forma totalmente involuntaria, las dos últimas. Las causas principales pueden ser la falta de tiempo y de optimización de recursos.

A todas ellas, Prado Aragonés añade las distinguidas por Foucambert (1976), basadas en la actitud adoptada por el lector:

- Lectura silenciosa integral, cuando se lee un texto completo para entenderlo, por ejemplo en el caso de la lectura de una novela.
- Lectura selectiva, para extraer una determinada información o una idea global, por ejemplo con la lectura de una noticia de periódico.
- Lectura exploratoria, para buscar una información concreta, por ejemplo, un número en la guía telefónica.
- Lectura lenta, para disfrutar de los aspectos formales de un texto poético, por ejemplo.
- Lectura informativa, que busca una información de manera rápida y casi automática.

Como vemos, cada lectura persigue unos objetivos y precisa de unas habilidades, por lo que todas ellas han de ser enseñadas en el aula de forma que el alumno adquiera estas destrezas y sea competente en cualquiera de ellas.

Compartimos las conclusiones a las que ha llegado esta autora (2004, p. 219) al considerar que un lector competente es aquel que:

- Controla el proceso lector conectando sus conocimientos y experiencias previas con las extraídas del texto.

- Cuenta con estrategias y habilidades suficientes como para acceder a todas las fases de la lectura.
- Selecciona las habilidades que necesita según los diferentes tipos de lectura.

Siguiendo a esta misma autora, algunas de estas estrategias que los alumnos han de tener son: la percepción visual, memoria a corto y largo plazo, formulación de hipótesis, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, obtención de ideas principales, conocer distintas estructuras y formas, saber leer entre líneas y comprobar hipótesis. Esto implica que debemos facilitar el trabajo con textos que propicien la necesidad de utilizar y adecuar tales estrategias.

¿Qué otras dificultades pueden encontrarse los alumnos en todo este proceso lector? Es conveniente conocerlas para anticiparnos a ellas y tratar de prevenir su aparición. Clasificadas en los tres niveles de comprensión lectora que hemos establecido de forma sintética serían:

- En comprensión literal, las dificultades serán de no reconocimiento o memoria de hechos, ideas principales, secundarias o de sucesión de acontecimientos, palabras nuevas, de reconocer el significado con las palabras o frase, para seguir instrucciones sencillas, para conocer palabras con el mismo significado (pobreza de vocabulario), o de significado contrario, para integrar el significado de una frase, dificultad para la fijación, retención y evocación de la información, para la identificación de acciones, para el razonamiento verbal, para resumir el texto.
- En comprensión interpretativa, las dificultades pueden consistir en tener limitaciones para contextualizar el significado de las palabras, para incorporar el significado de palabras nuevas al vocabulario propio, para inferir el significado de palabras desconocidas, para establecer relación de causalidad entre distintas partes del texto, para identificar lo real de lo imaginario, etc.

- En la comprensión crítica, las dificultades son para identificar los hechos de las opiniones, para valorar el texto, para integrar la lectura a las experiencias propias, para verificar la información, para analizar las intenciones del autor del texto, para evaluar la consistencia o irrelevancia del texto y/o para identificar lo subjetivo de lo objetivo.

Recientemente, el grupo *Atlántida*, a sugerencia del Organismo Autónomo de los Programas Educativos Europeos (OAPEE), integrado en el Ministerio de Educación, ha elaborado un documento basado en el trabajo de los profesionales de más de 500 centros pertenecientes a todas las comunidades autónomas, siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Tal propuesta trata de identificar las condiciones y estrategias metodológicas según las investigaciones y las prácticas de éxito para la mejora de la comunicación lingüística, de forma que, a partir de la misma, y teniendo en cuenta la experiencia de cada centro, llegue a consensuarse un plan común de actuación en cada uno de ellos, a ser posible con la colaboración de la familia y la comunidad.

Respecto a la destreza receptiva-leer, en este documento, junto a la mediación del adulto y respetando la diversidad tanto entre etapas como individualmente, se considera conveniente plantear prácticas de lectura que contemplen la posibilidad de (p. 80)⁶:

- Formular anticipaciones sobre el sentido de los textos escritos que el alumno lee.

⁶ Aconsejamos consultar dicho documento con el fin de tomar como referencia las líneas de actuación. Es posible localizarlo en: http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/competencia_lingstica/Atl%C3%A1ntida%20,%2009%20Comunicaci%C3%B3n%20L.%20pdf.pdf

- Elaborar interpretaciones propias sobre los textos leídos.
- Confrontar las distintas interpretaciones que surjan acerca de un mismo texto y recurrir tanto al texto como a los diversos elementos paratextuales que lo rodean para tomar decisiones acerca de las diferencias que pudiese haber entre ellas.
- Consultar con el grupo de iguales, con adultos y con diversas fuentes bibliográficas para obtener informaciones complementarias sobre el tema, al autor o el texto que contribuyan a valorar o a rechazar las interpretaciones formuladas.
- Interpretar las intenciones del autor y tomar posiciones propias ante ellas.
- Seleccionar el género discursivo que leerá (cuento, relato corto, poema, artículo periodístico, diccionario, nota de enciclopedia, etc.) atendiendo al tipo de tarea a realizar, a las indicaciones dadas por el adulto y a los propios criterios.
- Optar por leer el texto de la manera que mejor se ajuste a sus intereses en cada momento: leer en voz alta o en silencio; leer solo o en compañía; explorar el texto o leerlo detenidamente; saltar partes del texto o leer minuciosamente; releer o limitarse a una primera lectura; leer el texto completo o interrumpir la lectura para retomarla en otro momento; acentuar o atenuar el autocontrol de la comprensión en función del propósito el género discursivo.

Para finalizar este apartado, creemos necesario dar unas orientaciones metodológicas sobre esta destreza que están en consonancia con las marcadas por la LOE, así como citar algunos recursos que pueden emplearse:

- Actuar desde la perspectiva del lenguaje funcional, de los distintos usos comunicativos del mismo y desde la significatividad de los textos según el contexto y la situación.

- Los textos han de ser variados, reales, motivadores y próximos a sus intereses, además de adecuados a su edad y nivel cognitivo.
- La utilización de los textos ha de responder a necesidades reales de comunicación para que el alumno se sienta motivado y comprenda la necesidad de su aprendizaje.
- En el caso de la lectura de textos literarios, es necesario establecer tres tipos de actividades para trabajar los textos: **actividades antes de la lectura** (para crear un ambiente propicio y la motivación suficiente; es también un momento idóneo para remover ideas previas, formular hipótesis...); **actividades durante la lectura** (para fijar, establecer conexiones, identificarse con los personajes, comparar con situaciones y experiencias similares vividas, inferir...) y **actividades después de la lectura** (para valorar, seleccionar la información relevante, organizar y procesar la misma, trabajar vocabulario y estructuras sintácticas presentes en el texto...).

En cuanto a los recursos, los textos para leer en el aula han de ser de diversa tipología:

- Enumerativos (listas, carteles, agendas, catálogos, diccionarios, guías, folletos...).
- Informativos (diarios, revistas, noticias, reportajes, artículos, anuncios, correspondencia informativa...).
- Expositivos (resúmenes, descripciones, reseñas, dosieres, enunciados breves, problemas aritméticos, redacciones...).
- Prescriptivos (instrucciones de juegos, de trabajos manuales, de uso de aparatos y maquinaria, recetas de cocina, reglamentos...).
- Textos literarios (cuentos, relatos, poemas, leyendas, fábulas, cómics...).

3.3. LECTURA RECREATIVA Y ANIMACIÓN A LA LECTURA

Hasta ahora nos habíamos centrado en una lectura más academicista pero queremos dedicar también unas líneas a la lectura recreativa. De hecho, en la legislación actual, se pretende que en el aula se facilite a los niños el descubrimiento de la lectura como fuente de placer y se llegue a crear un hábito lector, sin embargo:

Dentro de la realidad escolar, la lectura es una materia instrumental y, por lo tanto, obligatoria, pero, a la vez es una actividad hacia la que debemos crear una afición: son dos premisas aparentemente contradictorias. La lectura incluye una doble faceta: intelectual y lúdica. Para unos son dos campos totalmente separados, porque cuando se lee en la escuela se está llevando a cabo una tarea única y exclusivamente intelectual, bastante alejada de pasarlo bien; para otros, sin embargo, existe una relación estrecha entre ambos, ya que podemos leer desde un punto de vista intelectual, pero a la vez pasarlo bien, como también podemos leer por placer y, simultáneamente, según Rajadell (1991)⁷, seguir aprendiendo. (Gómez-Villalba, 2003, p. 97)

Lo que pasa es que leer siempre *para algo* no conducirá de por sí a crear el hábito lector porque el niño verá la lectura como pretexto para un trabajo posterior; lo ideal es la lectura libre aunque, desgraciadamente, no suele hacerse regularmente en el horario escolar. Para asegurarnos, deberíamos reservar un espacio semanal y/o diario a este tipo de lectura recreativa⁸ y huir de enfoques demasiado tradicionales cuando trabajemos

⁷ Al ser una nota insertada por nosotros, nos parece más razonable dar, a pie de página, la referencia bibliográfica consultada por la autora de esta cita: Rajadell i Puiggros, N. (1991). «El análisis de los datos textuales en la investigación educativa». *Lectura y Vida*, 4. P. 31-40.

⁸ Hay muchas experiencias muy simples publicadas al respecto, desde que cada niño traiga al aula su libro preferido, formar entre todos un rincón de lectura y dedicarle cada día 15 minutos a que cada uno elija libremente cuál leer de forma individual y en silencio (un momento idóneo podía ser a la vuelta del recreo para recobrar la calma), hasta formalizar un servicio rotatorio y de préstamo para leer en casa, quincenalmente, un libro, por decir algunas situaciones.

los textos en una lectura de tipo intensiva, es decir, dándole siempre un toque lúdico, más divertido, e, incluso, implicar a otras áreas curriculares, cuestión relativamente fácil por parte de un tutor de Educación Primaria, quien es el responsable de impartir la mayoría de las materias a un grupo-clase.

El derecho al juego y al tiempo libre, el derecho a la lectura como factor importante de recreo y de empleo de tiempo libre, es un derecho inherente a la posibilidad del desenvolvimiento normal de la personalidad, desenvolvimiento perseguido por la educación como registro esencial (Sarto, 1984; Gómez del Manzano, 1986).

Si logramos transmitir vitalmente la capacidad de juego y de recreo que tiene la lectura podemos facilitar que el niño se posea, a través del libro –del tema, del lenguaje, de la ilustración y del formato, incluso–, de muchos aspectos enriquecedores del mundo exterior que hace sencilla y gratificadamente suya y al «interiorizarlo» se abre a una inserción social ágil, adquiere el sentido de la solidaridad, la fraternidad, el amor, el heroísmo, la sencillez, el reconocimiento de la existencia de los otros en toda su complejidad y riqueza⁹.

Según Gómez-Villalba (2003, p. 96) «se trata de potenciar el uso de la lectura y la escritura por medio de la creación, recreación e interacción rica y estimulante de diversos textos para que, a partir del gusto por la lectura, se vaya generando el gusto por la escritura (...).»

⁹ No podemos aquí enumerar, por ser demasiado extensos, los infinitos recursos que tiene el maestro a su alcance tanto en bibliotecas como hemerotecas, como también una amplia sitografía al respecto.

3.4. EL PAPEL DE LA FAMILIA

Ya sabemos que los docentes albergan la intención primera o última (es difícil precisar el orden) de transmitir la inquietud por leer, de incitar a los alumnos a acudir hacia esta actividad tan enriquecedora para que puedan sentir el placer que ella proporciona, para que experimenten ese goce personal interno que suscita. Pero el contexto escolar, sin menoscabo de la importante labor que en él se desempeña y que no debemos ni pretendemos eludir, a veces, desgraciadamente, no llega a conseguir este objetivo.

En cuanto a una lectura más funcional, el Proyecto *Atlántida* (2009, p. 81) cree que la familia apoya esta destreza:

- Leyéndoles a los niños y las niñas diferentes textos (cuentos, canciones, trabalenguas, etc.) y de diferentes maneras, e invitándoles a que ellos y ellas también los lean utilizando sus propias estrategias de lectura.
- Compartiendo con los niños y las niñas, alternativamente, la lectura de un cuento.
- Leyendo la correspondencia conjuntamente, adultos y niños y niñas, observando, además del contenido del texto, las características específicas de los distintos géneros discursivos (cartas formales e informales, notas, postales, felicitaciones, etc.).
- Compartiendo material escrito que tenga una conexión con la vida cotidiana familiar, por ejemplo, instrucciones o propagandas.
- Leyendo, de forma colaborativa con familiares, la información que se requiere para el desarrollo de las clases: buscar en distintos recursos familiares (libros, enciclopedias, páginas de Internet, etc.) y en la biblioteca tutorizada (en la que participan familiares y personas voluntarias de la comunidad).

Respecto a la lectura recreativa, puede que en el hogar el niño alcance más fácilmente el *disfrute personal*, pues se encuentra menos presionado y no planea sobre él la sombra de lo académico. Incluso este espacio familiar permite la libertad de abandonar dicha lectura si no complace, sin el remordimiento de dejar los deberes sin hacer.

Cuando la familia protege, cuida, asiste, cría, educa, alimenta y cubre las necesidades vitales del pequeño, no solo ha de alimentar su cuerpo para verlo crecer, sino también su mente y su espíritu para que también progresen; su labor no puede ser sustituida ni realizada por ningún otro agente socializador, tan solo complementarla.

Para conseguirlo sugerimos una serie de rasgos que cumplir (Molina García, 2009, p. 87):

- **Ambientación:** es obligatorio disponer de libros en casa, aunque no se trata tanto de cantidad como de variedad y de calidad, y que los pequeños detecten que en casa los libros ocupan un lugar importante. En este sentido, es relevante, por su tendencia a imitar nuestras acciones, que nos vean leyendo (libros, prensa, etc.).
- **Actividades en el hogar.** Si a los niños les gusta mucho que participemos en sus juegos, en sus actividades, la lectura no puede ser menos. El acto de leer al pequeño un cuento antes de dormir constituye un hecho sencillo pero eficaz en su porvenir como lector. Lejos de ser monótona constituye, tanto para el niño como para el adulto, una «cita diaria», como la denomina Borda Crespo (2006). Más adelante, cuando el niño crece o, más aún, cuando se convierte en adolescente (época en la que sentimos que nuestros pequeños se alejan de nosotros un tanto) será muy conveniente la empatía establecida con estos momentos de lecturas compartidas y nos permitirá mantener esta vía de unión y de conver-

sación comentando los libros que hemos leído, leyendo los suyos, sin censurar en ningún momento sus gustos y basando esta relación en el más absoluto respeto mutuo.

También Borda Crespo (2006) invita a hacer asociaciones con las series televisivas infantiles basadas en obras literarias de calidad con el fin de despertar la curiosidad de los más pequeños e incitarles a leer. Es una manera natural de conectar ambas vías y de aprovechar el lado más práctico y útil de esa «caja cuadrada» presente en todos los hogares.

No obstante, no se trata de forzar la situación o de pasarnos al extremo opuesto en el que tengamos que vincular cualquier acto lector con la pequeña pantalla. Se trata más bien de establecer una conexión con otros pasatiempos bastante atractivos.

- Actividades fuera del hogar. Es este un complemento muy motivador que, como tal, puede incorporarse al grueso de nuestra labor para hacerla perfecta. Navegar por esas páginas de Internet construidas adrede de forma tan atractiva para los más pequeños en donde es posible participar en concursos o en pequeños juegos basados siempre en ejemplares de literatura infantil, ocupa ratitos de ocio de forma muy útil. Otra opción puede ser que los pequeños lean breves reseñas o noticias de prensa (halladas en periódicos o revistas especializadas o no) sobre novedades en este campo. También puede resultar interesante acudir al cine para ver la versión de obras en esta gran pantalla o presenciar obras de teatro que representen cuentos infantiles.

Pero la actividad fuera del hogar por excelencia es la incorporación de una visita, de vez en cuando, a la biblioteca del centro escolar de los niños (fuera de la jornada lectiva, queremos decir, ya que la visita dentro de esa jornada se da por supuesta y corre a cargo de los maestros), a la biblioteca del barrio

o a la de nuestra ciudad. Las políticas gubernamentales se preocupan, desde hace algunos años, por activar y actualizar programas con el fin de dotarlas de recursos e incentivar esta actividad.

4. ESCRIBIR

4.1. LA DESTREZA PRODUCTIVA ESCRITA –ESCRIBIR–

Si anteriormente hemos comentado que las destrezas vinculadas a la comunicación oral no han tenido el suficiente tratamiento en el ámbito académico, en estas líneas nos encontramos con la habilidad más trabajada en la escuela. La lengua escrita ha sido siempre considerada como la más refinada, formal y cuidada, hasta tal punto que se empleaban sus criterios de evaluación también para la lengua oral. Evidentemente constituye un modelo para las estructuras del habla, aunque esta contenga una cantidad de matices expresivos incapaces de representar a través de la escritura (González Las, 2008). Esta es una de las razones por las que no podemos considerar que su aprendizaje sea la mera adquisición de un código gráfico útil para representar el código acústico, sino que implica desarrollar la competencia comunicativa del alumno a través del empleo de la lengua escrita en las más diversas situaciones y para diferentes intenciones de comunicación.

Ello nos da una idea de la actividad que requiere la escritura. En línea de lo que señalan Bereiter y Scardamalia (1987) acerca de los modelos de escritura, hay una diferencia manifiesta entre la producción de un escritor inexperto y la de un experto. El primero se limita a reproducir la información que ha obtenido de otras fuentes o la suya propia pero sin adaptarla al contexto en el que escribe; mientras que el escritor versado, a partir de esa misma información, la modifica haciéndola suya y ofreciendo al lector conocimientos muy distintos a los del punto de partida.

Este último grado de destreza no se alcanza sin bastante práctica, podemos asegurar que hay muchos adultos, a los que se les supone una formación universitaria, que son incapaces de llegar a él, ya sea por pereza, ya por falta de práctica. Esto indica la importancia de trabajar la producción escrita en el aula escolar desde los primeros cursos.

4.2. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Es importante señalar que las destrezas de la comunicación oral del alumno vienen iniciadas, en mayor o en menor grado, desde el entorno familiar, mientras que las de la escrita se realizan a partir de la escolarización mediante un aprendizaje sistemático y eminentemente práctico; se sientan sus cimientos en la etapa preparatoria que supone la Educación Infantil, donde se trabajan habilidades psicomotrices, lingüísticas y cognitivas, y se comienza de lleno con los grafemas, signos de puntuación y la producción de breves textos al final de esa etapa y en el primer ciclo de Primaria, dejando para los dos restantes la consolidación de la lectura y la escritura, si bien su perfeccionamiento puede durar toda la vida.

En el MCER (2002), el progreso de la escritura se refleja desde actividades de composición de frases y oraciones sencillas y aisladas (nivel A1) hasta la elaboración de textos complejos fluidos y con estilo apropiado que, por su estructura, posibiliten al lector identificar la información más relevante (nivel C2).

El proyecto *Atlántida* (2009, p. 45), por su parte, propone diferentes subcompetencias de la escritura que deben adaptarse a cada nivel educativo:

1. Escribir o copiar palabras, oraciones y/o textos auténticos, recurriendo a las propias ideas de cómo se escribe.
2. Escribir palabras y frases partiendo de un apoyo visual y/o auditivo.
3. Escribir con distintos tipos de grafías.
4. Escribir palabras conocidas con la ortografía correcta.
5. Construir textos a partir de modelos dados, preguntas orientativas, esquelas, etc. Reflexionar sobre ellos.
6. Construir textos libremente, relatando y/o describiendo experiencias, opiniones y/o sentimientos.
7. Escribir en diferentes géneros (expositivo, literario, científico, noticia, carta, comentario crítico, notas de opinión, etc.).
8. Escribir textos con coherencia y cohesión, incrementar el uso de conectores variados en las distintas prácticas de escritura. Revisar textos escritos mejorando su coherencia y cohesión.
9. Identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso.
10. Reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito.
11. Resumir textos de estudio, tomando nota de una exposición oral o texto e informando por escrito acerca de lo estudiado. Agrupar, integrar, clasificar, jerarquizar y ordenar las notas tomadas.
12. Preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas, debates, etc., con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos curriculares.

Si pretendemos desarrollar esta misma destreza pero en su vertiente interactiva, todos los textos por producir deben atender especialmente a un destinatario concreto, con diferentes intenciones comunicativas, y se elaborarán con la ayuda de otros *escritores*, sean compañeros, sean adultos cercanos, que velarán por que el texto final sea correcto, coherente, adecuando y con el fin comunicativo deseado; en este sentido, se concibe el texto como el resultado de un trabajo colaborativo, reflexivo y productivo, de diferentes escritores que convergen en una misma finalidad.

Respecto a la enseñanza de la escritura, no se concibe disociada de la de la lectura, ambas se realizan de manera conjunta según diferentes tipos de métodos que no vamos a detallar en estas líneas.

En términos generales, el empleo de la lengua escrita requiere mayor formalidad, lo que conlleva que el proceso de elaboración de un texto implique más planificación que si perteneciera a la modalidad oral. En este proceso distinguimos tres fases:

1. *Planificación*. Partimos de una generación de ideas para plasmarlas en el escrito, las organizamos y planificamos para dar forma a la redacción. En estos momentos es relevante determinar el objetivo de nuestra producción, el tiempo que tenemos para ello y de qué materiales con información útil nos podemos valer.

Actividades que pueden hacerse en esta fase son el torbellino de ideas, esquemas, listados de palabras o ideas relacionadas con el tema de trabajo que ordenaremos según nuestras prioridades como autores, etc.

2. *Textualización*. Es aquí donde se da esa forma a lo escrito, por lo que se convierte en la fase más com-

pleja de las tres, no solo hay que atender al contenido generado anteriormente sino que hay que darle forma adecuada, coherente, cohesionada y correcta atendiendo a las normas lingüísticas y gráficas de nuestra lengua. A medida que el escritor deviene más competente, todos estos requisitos se hacen de forma cada vez más automatizada, en cambio, en alumnos aprendices esta fase puede llegar a ser muy complicada y con resultados nada satisfactorios. No hay más que comparar el producto final de un dictado escolar y el de una composición escrita, en esta última los errores se triplican pues requiere la atención del escritor a aspectos más numerosos.

La redacción puede implicar actividades como manipular textos ajenos modificando el principio o el final, o escribir textos de todo tipo (cartas, notas, descripciones, relatos, diarios, anuncios...).

3. Y, por último, *revisión*. Repasamos el producto de nuestro trabajo y lo reescribimos si es necesario, con lo que volvemos a la segunda fase o incluso, si percibimos que el texto está falto de contenido, empezamos de nuevo con la primera. Es importante asumir que la revisión no se hace solo sobre el texto final, sino que a lo largo del proceso puede mejorar el texto.

Las actividades que se incluyen en la revisión son presentar un texto corrido para que el alumno establezca los párrafos atendiendo a la cohesión y la coherencia, ordenar un texto desordenado, puntuar un fragmento, cambiar los tiempos verbales o las personas del texto...

Si escribir significa pasar por todo este proceso de elaboración del discurso, la tercera fase, que corresponde a la revisión, es la más desatendida en el contexto académico, en general, y escolar, en particular. Los alumnos consideran que su texto ha concluido al terminar la redacción y en pocas ocasiones continúan con

la revisión salvo que haya una indicación expresa por parte del docente. Decimos que este defecto no pertenece solo al ámbito de la escuela, sino que no son pocos los jóvenes y adultos cuyas producciones adolecen del mismo, bien por negligencia, bien por falta de tiempo, pero un texto sin revisión es fácil de identificar y denota a un escritor, cuando menos, sin pericia.

Si hay algún aspecto dificultoso de la escritura que destaque, aparte de la competencia ortográfica que debe reflejar, ese es la coherencia y cohesión de un texto escrito –oral también pero de forma menos rigurosa–. No es fácil la tarea de fragmentar un texto en párrafos y estos en unidades menores, ni tampoco la de dar cohesión a todas esas partes mediante procedimientos gramaticales y léxicos ya que la escritura carece de recursos de la lengua oral como los prosódicos, paralingüísticos o no verbales, aparte de licencias que se admiten en el discurso oral pero que en el escrito serían intolerables, tales como la repetición léxica, las muletillas y frases hechas o el discurso inacabado; incluso ahora, en tiempos de móviles y *chats*, con su lenguaje abreviado, características del lenguaje hablado se transfieren hacia lo escrito, lo que ocasiona no pocas reprimendas por parte de los docentes hacia los alumnos.

Aunque en lo referente a situaciones de empleo de la lengua hablada existen diferentes clasificaciones, no ocurre lo mismo con la escrita, González Las (2008, p. 69), por ejemplo, señala las siguientes:

1. Situaciones de la vida académica que se origina en el aula, incluirían los exámenes, redacciones, trabajos, resúmenes, esquemas...
2. Situaciones de la vida administrativa, con escritos muy variados.
3. Situaciones de la vida cotidiana, con textos como cartas, postales, felicitaciones, mensajes electrónicos...

De estas, serían las de los apartados 1 y 3 las susceptibles de llevar a la práctica en el aula escolar, empezando por las más cotidianas, las primeras que se escriben ya en el ciclo inicial, mientras que para las académicas esperaremos a un ciclo más avanzado.

Antes de abordar orientaciones metodológicas concretas para la enseñanza de la escritura en el aula, es conveniente considerar los siguientes aspectos:

- Escribir requiere una práctica continua de elaboración de diferentes textos, en diversas situaciones y con distintas finalidades.
- Elegir qué texto escribir irá condicionado por la intención comunicativa del escritor y su relación con el lector al que dirige el texto.
- El producto final es importante, pero no lo es menos el proceso seguido para lograrlo. Como docentes, prestar atención a este proceso nos indicará el grado de madurez escritora y de dominio de la lengua escrita que alcanza el alumno, lo que nos permitirá evaluar nuestra metodología de enseñanza y su propio aprendizaje.
- Es imprescindible que el aprendiz de escritor pase por las tres fases señaladas en el proceso de la escritura, lo que nos lleva a la necesidad –y casi a la obligatoriedad– de que el maestro las trabaje en el aula.

Si queremos establecer etapas del aprendizaje de la escritura, podemos recurrir a las que señala Domínguez (1989, pp. 397-400), entre ellas destacamos seguidamente las que corresponderían a la etapa de Primaria:

- A la edad de 6 o 7 años el alumno reconoce la palabra como una unidad de sentido y sobrepasa la fase en que solo la interpretaba como un conjunto de letras delimitado por espacios en blanco.
- Es a los 7 años cuando se le reconoce al alumno su lenguaje escrito, es capaz de reflejar sus ideas y las de los demás aunque le cueste mucho esfuerzo.
- A los 9 años domina el trazado pero aún no la ortografía ni otros aspectos gramaticales.

- Entre los 11 y 12 años, dado que domina la forma gráfica del texto, se centra mayormente en los contenidos y en la forma final.

Acerca de orientaciones útiles para la enseñanza de la escritura, y tomando las sugerencias de Prado (2004, p. 242), señalamos estas que siguen:

- A la hora de trabajar un texto escrito con los alumnos hay que atender a todos los conocimientos que intervienen en el proceso escribano, sean de tipo sociológico, lingüístico, textual, cognitivo e, incluso, emocionales.
- Debemos practicar con todos los tipos de textos adecuados al nivel académico del alumno, cuanto más variados y reales mucho mejor. Contemplaremos en este corpus desde la composición hasta la elaboración de revistas escolares pasando por listados, notas, esquemas, murales...
- Los textos deben recoger las más variadas intenciones o finalidades comunicativas que pueden presentar los alumnos con los que trabajamos.
- Es necesario respetar las tres fases de la elaboración textual: planificación, textualización y revisión.
- Sean textos individuales, sean grupales donde trabajemos la destreza escribir interactiva, todos deben revisarse en el aula a la vista del alumnado, con el fin de que las observaciones de unos y otros enriquezcan a todos por igual.
- El maestro debe ser un modelo de escritor para sus alumnos. Si estos ven que su tutor realiza aquellos pasos que se les van a exigir a ellos y que esto da como resultado un texto inteligible y correcto, se animarán a esta empresa tan compleja.
- Debemos ejemplificar con textos del aula cualquier tipo de reflexión sobre la lengua, su gramática y su uso, tanto en el transcurso del proceso de elaboración textual como en el texto final.
- Se motivará a los alumnos para que presenten sus trabajos escritos no solo con corrección lingüística, sino también formal e incluso estética.

Respecto a la evaluación de la expresión escrita, hay diferentes modelos de valoración, los más recientes consideran el perfil comunicativo del alumno y todos sus indicadores. En estas líneas recogemos la propuesta de Cassany (1993, pp. 31-32) sobre los aspectos que deben corregirse:

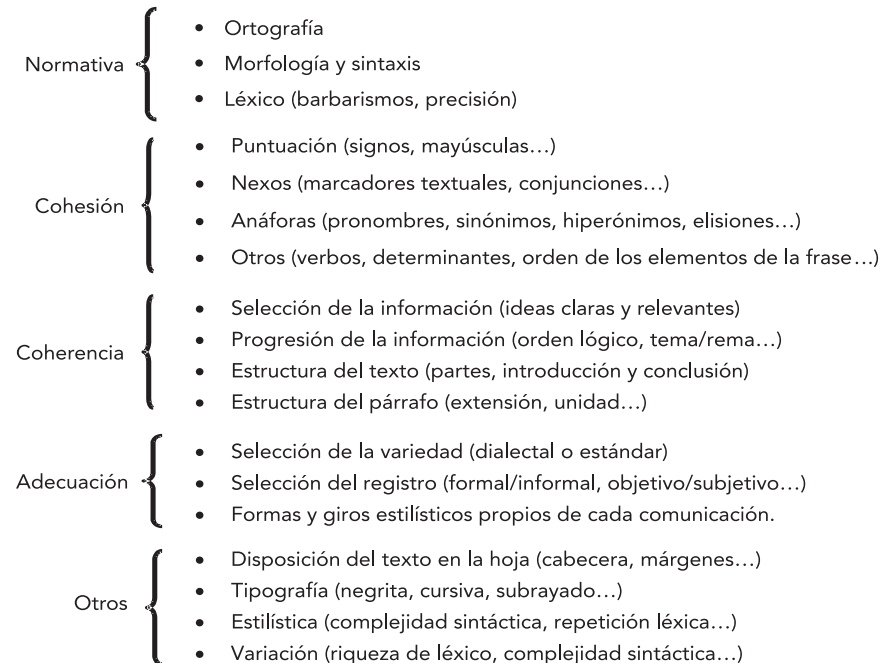


Figura 3. Aspectos por considerar para la corrección del escrito.

Si observamos estas pautas podemos pensar que algunas de ellas van dirigidas a alumnos del ciclo superior de Primaria o incluso mayores, evidentemente hay que adaptarlas al nivel que nos interese pero, en su mayoría, pueden aplicarse a todos los ciclos.

Para concluir estas orientaciones de evaluación, hemos de destacar que la composición escrita es una actividad escolar que no se hace tanto como se debiera. Evaluar lo escrito es una tarea que requiere mucho tiempo, los textos de los alumnos deben ser revisados uno a uno junto con el autor, de otra forma no tendrían ningún rendimiento académico para el mismo, pero la evaluación no acaba aquí, es conveniente que se repasen también con el grupo clase, así todos se beneficiarán de lo corregido y cada cual puede poner su granito de arena a manera de reflexión sobre lo escrito.

4.3. LA ESCRITURA CREATIVA

Si navegamos por Internet y buscamos referencias sobre la expresión *escritura creativa* hallaremos multitud de cursos y talleres dirigidos, sobre todo, a adultos interesados en desarrollar su faceta de escritor, de hecho, no pocos autores mayormente anglosajones han iniciado su obra a raíz de participar en este tipo de enseñanza que incluye cualquier género y subgénero literario, destacando entre ellos el narrativo y el lírico, aunque últimamente han proliferado los cursos sobre guiones de cine o televisión.

Cuando a un alumno le proponemos un tema o un motivo de escritura, intentaremos siempre que esta resulte creativa, ¿qué queremos decir con ello? Algo tan sencillo como que el niño, ante nuestra petición, vea estimulada su capacidad de imaginación. A los alumnos de los cursos menores de Educación Primaria, más

desinhibidos que los mayores, no les importa escribir sobre ellos mismos o su familia, encuentran divertido abrirse al mundo y que los demás conozcan sus gustos y sus actividades cotidianas. Si el tema incluye un personaje imaginario, también puede resultar muy atrayente desde su punto de vista y, sin duda, no pondrá reparos en inventarse una pequeña biografía de este ser o una descripción de lo más ocurrente.

Podemos recurrir al cine o a los dibujos animados para que el alumno se decida a escribir. La oferta que le llega a través de la televisión es muy amplia y seguramente tendrá varios ejemplos que mostrarnos. Esta misma actividad también es atractiva para cualquier nivel de Primaria por lo que la aprovecharemos para pedir a los alumnos un texto claro, bien estructurado, fluido y con un estilo adecuado a la modalidad escogida.

A veces presuponemos una originalidad o una creatividad que no tiene por qué estar siempre manifiesta en los alumnos, por esta razón es importante escucharlos y que ellos mismos sean los que introduzcan el tema, con ello nos aseguraremos de que escriben algo que les gusta.

4.4. EL PAPEL DE LA FAMILIA

Habitualmente, la influencia de los padres en la destreza escribana de los hijos comienza después de su enseñanza en la escuela, aunque, dependiendo del nivel sociocultural del alumno, no es difícil encontrar casos en los que se percibe una iniciación de la escritura en el contexto familiar, ello ocurre cuando, en casa, se motiva al pequeño a garabatear, primero, a escribir algunas letras y breves palabras o frases, después, con el seguimiento de alguno de los padres, preocupado por su formación futura.

Nuestros hijos más pequeños pueden potenciar su escritura cuando les invitamos a revisar todos los armarios y cajones de la cocina para ver lo que necesitamos y hacer la lista de la compra, a escribir una invitación de cumpleaños para sus amigos o una nota de aviso para pegarla en la puerta del frigorífico. Si, además de esto, los invitamos a redactar un mensaje electrónico para algún familiar o amigo de la familia –eso sí, respetando las normas de nuestra lengua–, la escritura devendrá más placentera y, con seguridad, querrán repetirla con mayor frecuencia.

Hay multitud de situaciones cotidianas que los padres pueden aprovechar para que sus hijos escriban y, sobre todo, lo hagan muy deseosos, solo hay que reflexionar un poco sobre todas las muestras de comunicación escrita que surgen en casa, muchos ejemplos de ello lo encontraremos en el *Dietario para la familia* de los cursos 1º y 2º en la sección dedicada a la misma, en las páginas 221 y 245, respectivamente, de este libro.

5. DESTREZA AUDIOVISUAL

5.1. LA DESTREZA RECEPTIVA AUDIOVISUAL

Existe la impresión generalizada de que cada vez se escribe menos y peor, si buscamos las razones de ello encontraremos la opinión de que la cultura de la imagen va fagocitando a la de la letra impresa. No obstante, esto no es una visión realista de lo que acontece a nuestro alrededor, donde la población general lee y escribe más que en otros tiempos, lo que ocurre, como señala Prado (2004, p. 145), es que la escritura comparte lugares con otros códigos comunicativos audiovisuales.

Los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías tienen un papel cada vez más importante en la sociedad en general y en el individuo en particular, de hecho, una de las características que definen nuestro entorno social es su hipertextualidad.

Poco se puede añadir acerca del poder de lo icónico en nuestras vidas, de la influencia de todo lo que percibimos a través del oído y, más aún, de la vista, pero si nos referimos a las TIC, al contrario que otros ámbitos que son dominados por adultos, el audiovisual-tecnológico se introduce cada vez antes en nuestros hogares, no es raro encontrar un niño que maneja mejor un programa informático que un adulto, siempre considerando que hace un uso parcial y limitado de los medios informáticos, pero su destreza de uso del programa y de manejo del ordenador es importante.

Según Hoyos (2005) las lenguas también se han visto afectadas en esta *tercera ola*, *tercer entorno* o entorno telemático ya que, según esta autora, no es lo mismo expresarse oralmente, por escrito o a través de las redes telemáticas. Efectivamente, si el código lingüístico adquiere matices específicos en el lenguaje de la prensa escrita, radio o televisión, más aún cuando el soporte es virtual, un SMS, Messenger, chats, foros, etc. Por tanto, concierne a la competencia comunicativa la idiosincrasia de todos estos códigos y formas de expresión social.

5.2. DIDÁCTICA DE LA DESTREZA RECEPTIVA AUDIOVISUAL

Si partimos, como hicimos con las otras competencias, del MCER, en él la destreza audiovisual no constituye por sí misma una habilidad comunicativa, entendida esta entre «las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (MCER, 2002, p. 9), divididas por este mismo documento de referencia entre lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, pero es indudable que la competencia audiovi-

sual es susceptible de usar en distintos contextos, el familiar, el social, el académico y el laboral tanto con propósitos comunicativos o lúdicos como informativos, por esta razón es necesario que el alumno la desarrolle en el aula poniendo en juego las estrategias propias que parezcan más adecuadas para llevar a cabo diferentes tareas escolares.

Teniendo en cuenta, pues, su poder de atracción para con los niños y jóvenes, es necesario que, desde la escuela, les enseñemos a leer de forma selectiva y crítica los mensajes producidos por los multimedia.

El mismo Marco nos dice las opciones que puede tener un docente sobre el empleo de los medios audiovisuales en el aula (p. 143), las adaptamos en las líneas siguientes:

- Pueden considerarse innecesarios y, por tanto, prescindir de ellos.
- Es posible su uso para hacer exposiciones ante el grupo clase.
- Se pueden dejar solo para actividades puntuales en el laboratorio o el aula de Informática.
- El uso sería para el aprendizaje autónomo individual del alumnado.
- Se pueden contemplar como un medio de trabajo interactivo que posibilita el intercambio de opiniones y experiencias entre alumnos de clases distintas o incluso de centros educativos diversos.

Asimismo incluye la referencia a actividades de comprensión audiovisual (p. 73) en las que el alumno recibe información de entrada (*input*) auditiva y visual. Así contempla actividades que suponen:

- *Comprender un texto leído en voz alta.*
- *Ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos.*
- *Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).*

A propósito de estas actividades, el MCER ofrece una escala ilustrativa para uno de los modelos de actividad anteriores (ver televisión y cine) en todos los niveles de referencia, desde A2, donde el alumno identifica cuándo se ha cambiado de tema en una noticia televisiva, hasta el C2, en el que comprende películas con gran presencia de argot y expresiones idiomáticas.

El presente Proyecto de trabajo gira en torno al uso de estos medios audiovisuales para el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas tratadas en páginas anteriores, ello está justificado sobre todo por el atractivo de estos medios por parte de los alumnos y por la facilidad y amplitud de trabajo que suponen. Al hilo de esto, una de las destrezas o habilidades que debemos fomentar es la de saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos como recursos de aprendizaje, para lo que se han diseñado actividades con claro matiz lúdico donde se escuchan y manipulan textos con sonidos e imágenes.

En el caso del grupo *Atlántida* (2009, p. 46), sí que se reconoce este tipo de competencia como tal y señala, asimismo como para otras destrezas, subcompetencias más específicas para desarrollar de forma contextualizada en las materias curriculares de cada nivel educativo, las citamos:

1. Comprender la idea principal de vídeos en lengua que ha sido practicada (...) con anterioridad y adaptada a su nivel. Extraer información específica de dichos vídeos.
2. Identificar elementos y frases esenciales a través de la visualización repetida de un documento audiovisual.
3. Familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, documentales, series, cuentos, películas, etc.).
4. Distinguir el tema principal de las noticias de la TV con el apoyo visual que complementa el discurso.

5. Leer, escribir y jugar con palabras a través de juegos de ordenador y procesador de textos.
6. Leer y extraer información a partir de textos en Internet.
7. Guardar un texto en la memoria del ordenador y volver sobre él para hacer nuevas mejoras.
8. Utilizar posibilidades comunicativas del entorno Internet para la cooperación y el trabajo en equipo (Wiki, blogs, Messenger, fórums, diseño web, etc.).
9. Descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan en determinados géneros discursivos (historieta, cómic, publicidad, etc.) para generar significados.
10. Intercambiar ideas y datos que permitan aproximarse a la credibilidad de la información obtenida por diferentes medios y en diversas fuentes (periodísticas, televisivas, Internet, etc.).
11. Reflexionar sobre los recursos publicitarios y sobre los efectos que se pretende provocar en los destinatarios.
12. Participar en exposiciones y otras actividades audiovisuales organizadas en la comunidad educativa.

El uso de los medios audiovisuales en el aula se hace a modo de recurso útil para organizar multitud de acciones didácticas dirigidas tanto al alumno individual como a los diferentes grupos que se pueden originar en una clase, dada la gran flexibilidad que presenta este tipo de medio y la autonomía de trabajo que supone una vez que el alumnado ha aprendido su manejo.

Entre los medios que se trabajan en el entorno escolar podemos citar la prensa, la radio, la televisión y, en los últimos años, Internet, cada uno con su lenguaje correspondiente, sus propias convenciones y su forma específica de trabajo. En todos ellos interviene una variada tipología textual, con macroestructuras y microestructuras que atienden a las diferentes intenciones comunicativas que se conjugan en sus secciones y que es preciso que el alumno conozca para que sea capaz de realizar una lectura crítica de los textos.

Especial mención debe tener el lenguaje publicitario ya que participa en todos los medios aludidos y la influencia en la población es relevante, mayor aún en el público infantil y juvenil que se muestra altamente manipulable por la persuasión de la imagen y la palabra.

La forma de trabajo más idónea de esta competencia audiovisual es a través de talleres en los que se pretendan los siguientes objetivos (Prado, 2004, p. 398):

- Utilizar los medios de comunicación como fuentes de información sobre la actualidad y la realidad.
- Conocer los mecanismos lingüísticos, paralingüísticos, iconográficos y acústicos del lenguaje de los diferentes medios.
- Reconocer los diversos géneros de cada medio y su tipología textual y valorar su finalidad comunicativa.
- Distinguir las distintas variedades, registros y usos lingüísticos que se dan en estos medios, así como los recursos no lingüísticos utilizados en función de la temática de las secciones, espacios y programas y el público al que van dirigidos.
- Desarrollar una actitud crítica y analítica ante los usos estereotipados, persuasivos, ideológicos y manipuladores de sus contenidos.

Si nos ceñimos a las TIC, debemos concebirlas de diferentes formas: a) como objeto de conocimiento, b) como recurso para tratar la información, por un lado, o c) para el aprendizaje autónomo, por otro, d) como canal de comunicación y e) de información. Para cada una de estas concepciones de las tecnologías se pueden diseñar actividades diversas a muy distintos niveles, desde aprender el manejo del ordenador (a), emplear un corrector ortográfico o un procesador de textos (b), realizar una actividad virtual (c), partici-

pación en un chat (d) y, por último, hasta la búsqueda de una información concreta mediante cualquiera de los buscadores en la Red (e).

Todas estas posibilidades de trabajo aparecen en la multitud de actividades diseñadas para el *Proyecto de mejora de las competencias comunicativa en Melilla*.

5.2.1. Didáctica de la destreza receptiva audiovisual a través de los medios tradicionales

En su largo itinerario de aprendizajes durante la infancia y la adolescencia, los alumnos adquieren en las escuelas y en los institutos una serie de conocimientos, de habilidades, de normas y de actitudes acerca del entorno físico, cultural y social en el que viven. Sin embargo, en las sociedades actuales, sus ideas sobre el mundo y sobre las personas no solo dependen de los saberes adquiridos en los escenarios del aprendizaje escolar o en el seno de la familia. Cada vez más sus ideas sobre el mundo y las personas tienen sus orígenes en los mensajes de lo que llama Lomas (1999) *industrias de la conciencia*, como el cómic, la televisión y la publicidad, a los que quizás, en el actual siglo XXI, habría que añadir el mundo digital.

En esa conversación simbólica que tiene lugar entre el niño o el adolescente y los discursos como el televisivo o el publicitario todo se orienta, más allá de su aparente finalidad informativa, narrativa o comercial, a erigir a tales discursos en intermediarios entre la mirada de la infancia y de la adolescencia y el mundo que les aguarda.

Por todo ello, el currículo debe incorporar una serie de contenidos obligatorios de enseñanza en los que aparecen conceptos referidos a los elementos lingüísticos y no lingüísticos del lenguaje de la prensa, de la radio,

de la televisión, de la publicidad, del cine o del cómic, *procedimientos* orientados al análisis de las estrategias persuasivas de los medios de comunicación de masas y a la comprensión y producción de mensajes que conjuguen el lenguaje verbal con otros códigos no verbales, y *actitudes* dirigidas a una lectura e interpretación críticas de los contenidos de los medios de comunicación de masas y de sus posibles usos estereotipadores o discriminatorios.

5.2.1.1. El lenguaje de la prensa

El lenguaje de la prensa ha de ser objeto de uso en las aulas de Lengua. En este medio encontramos un caudal casi infinito de diferentes tipos de textos (expositivos, argumentativos, descriptivos, narraciones, conversacionales, literarios, etc.), con los que se alude a diversos aspectos de la realidad cotidiana y que actúan no solo como un reflejo de los distintos géneros textuales, sino también de las diferentes funciones del lenguaje periodístico (informar, narrar, describir, argumentar, opinar...). En cualquier intercambio comunicativo se establece un *contrato pragmático* entre quien habla y quien escucha, entre quien escribe y quien lee (características, expectativas, etc.).

A menudo, los textos de la prensa han sido utilizados en las clases de lengua con el fin de subrayar el uso en ocasiones incorrecto de la lengua periodística (uso arbitrario de paréntesis, comillas, puntuación e incluso acentuación, uso inadecuado del estilo directo, utilización abusiva de las construcciones completivas de infinitivo, preferencia por la construcción impersonal, abuso del presente, uso de locuciones prepositivas que alargan la frase, etc.). Sin embargo, con ser interesante, esta parcelación del estudio no es suficiente. Debe completarse con la observación de lo que se llama *plan textual subyacente*, cuyo conocimiento debe facili-

tar la comprensión del contenido semántico de ese texto, la identificación de las intenciones comunicativas de su autor y la conciencia crítica sobre sus posibles efectos en el lector. De ahí la importancia de aprender a observar y a analizar los aspectos retóricos y pragmáticos que intervienen en la comunicación periodística (intención del autor del texto, modo en que trata la información, conocimientos que presupone en el lector, efectos de la lectura del texto...).

5.2.1.2. El lenguaje de la radio

El lenguaje de la radio constituye un ámbito de estudio y de reflexión en el aula de Lengua especialmente adecuado a la hora de mejorar las capacidades de hablar y de escuchar de los alumnos.

De ahí que sea posible establecer una tipología de textos organizada en torno a la intención comunicativa (informar, persuadir, entretener, enseñar, instruir...) de cada programa, que a su vez suele obedecer al formato canónico de los diferentes géneros de la radio (boletín informativo, diario hablado, tertulias, magazín, musical, debates, reportajes, entrevistas...). De igual manera, ya a efectos pedagógicos, en las aulas se deben conjugar dos vías de acercamiento: por una parte, la que atiende a los elementos expresivos, a las convenciones estructurales y narrativas, al papel de los diferentes códigos en la construcción del sentido y a los aspectos pragmáticos implicados en la situación de enunciación; pero también podemos adoptar un planteamiento de tipo instrumental, usando los medios, en distintos niveles de ejecución, como recurso para lograr objetivos de otro alcance, en nuestro caso como herramienta facilitadora del aprendizaje de contenidos estrictamente lingüísticos o literarios.

5.2.1.3. El lenguaje del cómic

El cómic es un tipo de discurso con el que la mayoría de los alumnos está familiarizado ya que la lectura de historietas forma parte de los hábitos culturales de los niños y de los adolescentes, que ven en este tipo de textos verboicónicos una fuente de distracción y entretenimiento.

El cómic es esencialmente un texto narrativo que sirve para contar historias. De un modo peculiar, es decir, mediante un lenguaje y unos códigos específicos, ya que tiene dos rasgos caracterizadores:

- a. Una textura verboicónica, pues los iconos están perfectamente ensamblados y codificados con el texto de cada viñeta.
- b. Una secuencia de episodios y elipsis narrativa, ya que el cómic utiliza para hacer avanzar el relato una determinada secuencia de viñetas en cada una de las cuales se representa, en un espacio y en un tiempo concretos, un intervalo de esa historia. Sin embargo, una viñeta no es un plano o una secuencia de una película ya que en ella está representada una acción que incluye una duración determinada que el lector debe completar.

Estas características esenciales convierten el cómic en un objeto idóneo para el análisis de los elementos de la narración y de la imagen, antes de iniciar a los alumnos en el análisis de discursos más complejos como el cine, la publicidad o la televisión. Con él es posible estudiar algunos de los códigos y de las convenciones (punto de vista, espacio y tiempos narrativos, montaje, personajes y estereotipos, gestos, símbolos cinéticos, metáforas visuales e ideogramas, contenidos ideológicos, sexismo, sadismo...) que más tarde pueden analizarse en relatos de otro tipo.

5.2.1.4. El lenguaje de la televisión

Adquiere especial importancia porque es la protagonista en muchos hogares y es de fácil acceso. Sin embargo, no todos los géneros televisivos tienen el mismo interés en el aula. En la medida en que algunos como los informativos, los concursos y las diversas narraciones televisivas comparten con otros lenguajes verboicónicos tanto códigos como usos discriminatorios, conviene poner el acento en la educación lingüística, en el conocimiento de la textura de estos géneros y en la adquisición de actitudes críticas ante fenómenos habituales en la ventana electrónica del televisor como la manipulación informativa, el sexismo continuo, el espectáculo frívolo e intrascendente, la persuasión comercial e ideológica o la exhibición a gran escala de escenas violentas.

5.2.1.5. El lenguaje de la publicidad

El trabajo didáctico con los textos publicitarios en el aula de lengua debe favorecer el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado en torno a este tipo específico de mensajes, el conocimiento de sus códigos lingüísticos e iconográficos, la conciencia sobre sus efectos y sobre sus contextos de exhibición y recepción, la valoración de algunos de sus usos estéticos y una actitud crítica ante la alineación ideológica a la que invita la seducción publicitaria. Se deben trabajar aspectos como el escenario, el tiempo, el poder de la imagen, el poder de la palabra, la música, el argumento, las funciones del anuncio, el destinatario, la poética de los objetos y la ética de los sujetos, etc.

Finalmente, habría que decir que lo importante para trabajar estos medios en el aula es programar dicha actuación, planificarla y, sobre todo, evaluarla.

5.2.2. Didáctica de la destreza receptiva audiovisual a través de las TIC

Hasta ahora nos hemos dedicado a orientar metodológicamente los medios de comunicación que podíamos llamar «tradicionales», es decir, aquellos que conviven con nosotros desde hace ya mucho tiempo y que, en menor o mayor medida, los docentes dominan y utilizan en sus respectivas aulas, sin embargo, a nadie le pasa desapercibido la proliferación de la tecnología en nuestra sociedad, y la escuela, como espacio de transmisión pública de conocimiento, no puede ser ajena al impacto que está produciendo, sino todo lo contrario, ha de convertirse en una institución estratégica para su implementación.

De esta forma, las TIC le proponen hoy a los centros educativos la posibilidad de producir aprendizajes, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos que serían impensables sin tener en cuenta la tecnología digital.

Pero, así como el ritmo en los cambios que van produciéndose en los medios de comunicación de masas tradicionales permite que la escuela vaya adaptándose e incorporándolos con cierta coetaneidad, no ocurre lo mismo con la rapidez vertiginosa en la que crecen las nuevas tecnologías que precisan de un tiempo de acomodación y asimilación educativa. Esto genera una gran preocupación: los desafíos pedagógicos que implica la incorporación de nuevas tecnologías en las escuelas, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. Hemos de tener en cuenta que la escuela siempre ha sido una institución basada en el conocimiento disciplinar con una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados. Sin embargo, las nuevas tecnologías, en el ámbito social, se han basado más en la personalización, lo cual puede parecer, a priori, que entra en colisión.

Creemos que es corresponsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos del entorno del niño velar respecto a los usos y prácticas que se producen en torno a ellas. Por ende, la escuela debe ocuparse de garantizar la equidad no solo en el acceso a las nuevas tecnologías, sino también a una variedad y riqueza de prácticas de conocimiento. Al mismo tiempo, debería también abordar la cuestión desde un punto de vista ético e invitar a la reflexión.

Tras la radio y la televisión aparecieron las videocassettes, los DVD, cámaras de vídeo, los sofisticados equipos de audio (todos ellos equipados con controles remotos), las consolas de vídeo-juegos (Playstation, Wii, etc.), mp3, ipods, mp4, ordenadores, impresoras, escáneres, notebooks y netbooks, teléfonos personales y, lejos de anular los primeros, estos últimos llegaron para convivir y marcar funciones entre unos y otros, aunque los tradicionales, la mayoría de las veces, no quedaron inmunes, sino que adquirieron nuevos rasgos también para «modernizarse», pasando, en ocasiones, por combinarse unos con otros en busca de nuevas finalidades.

¿Qué pueden aportarnos, desde el punto de vista de la didáctica, estas nuevas herramientas? Pues, los nuevos medios proponen diferentes usos, por ejemplo, permiten la autoría o la creación de los usuarios o receptores (en contraposición con los medios tradicionales en los que el emisor tenía mayor peso), por lo que permiten la interacción y la readaptación de la escritura (editando sus propios vídeos; incorporando a los textos otros soportes musicales, visuales, etc.).

Burn (2009, p.17) señala que la posibilidad de ser autores de medios ha cambiado porque las nuevas tecnologías permiten, a una escala mucho mayor, más económica en tiempo y más efectiva en el plano de la comunicación, mejorar o realizar, por primera vez, los siguientes procedimientos:

- Interacción (despliegue del proceso de trabajo).
- Retroalimentación (revisar indefinidamente).
- Convergencia (integración de modos de autoría distintos: vídeo y audio).
- Exhibición (poder desplegar el trabajo en distintos formatos y plataformas, para distintas audiencias).

Todo ello abre posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes que la escuela puede utilizar.

En opinión de Jenkins *et al.* (2006), los nuevos medios hacen que los jóvenes se vinculen al saber a través de las siguientes acciones:

- Juego: permite experimentar diversos caminos para resolver problemas.
- Desempeño: posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir.
- Simulación: permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Apropiación: se logra ensamblar contenidos de los medios.
- Multitarea: se puede «escanear» el ambiente y cambiar el foco según se necesita.
- Cognición distribuida: se pueden sumar conocimientos y comparar con el de otros.
- Juicio: permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información.
- Navegación transmediática: se sigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades.
- Redes: se puede buscar, sintetizar y diseminar información.
- Negociación: es posible viajar entre comunidades diversas, captar y seguir normas distintas, discernir perspectivas múltiples.

5.2.2.1. Los *softwares*

En cuanto a los *softwares* infantiles, si bien existen los de tipo lúdico, hay también una gran oferta, cada vez mayor, que desarrollan habilidades curriculares o académicas, sobre todo en Lengua y Matemáticas. En este sentido, el maestro tiene ante sí un amplio repertorio que debe seleccionar atendiendo a criterios de operatividad, fácil manejo, adaptabilidad a los objetivos marcados, variedad, originalidad, etc.

Se ha demostrado que en las primeras edades hay que otorgar mayor tiempo al trabajo con los nuevos medios tecnológicos a nivel colectivo para que, progresivamente, en los cursos venideros, se vaya aumentando el tiempo de uso individual. Para esos primeros cursos es muy útil la pizarra electrónica.

5.2.2.2. Internet

Respecto a Internet, en la actualidad asistimos a una explosión del acervo de textos, imágenes y producciones audiovisuales, donde la mayoría de los contenidos son generados por los usuarios, pero también por las posibilidades técnicas de digitalizar la evolución o desarrollo que ha tenido cualquier aspecto a lo largo de la historia de la cultura y ponerla a disposición masiva y gratuitamente.

Sin embargo, Internet es un medio relativamente nuevo y en constante cambio con un dinamismo permanente, lo que genera la necesidad de mantenerse actualizados, puesto que los sitios pueden cambiar o desaparecer e incluso aparecer otros.

También hay que tener en cuenta que, al igual que ocurre con una línea telefónica sobrecargada, si queremos acceder a una página en horas de máxima audiencia, nos podemos encontrar con el contratiempo de

no poder hacerlo. Salvo esto, lo cierto es que como banco de recursos y herramienta Internet es algo casi excepcional por la rapidez, variedad y amplitud¹⁰.

5.2.2.3. Los SMS

Con los SMS asistimos también a un nuevo fenómeno social y lingüístico de gran calado, como nos lo demuestran las cifras que se recogen en ciertas épocas, con determinados fines, por ejemplo en las felicitaciones navideñas. La estampa del joven que telegrafía un mensaje en el autobús, en el recreo o incluso en el aula ante la impávida mirada de su profesor es ya habitual. Molina y Del Moral (en prensa) aseguran:

En el «siglo de la comunicación» el hombre está perdiendo riqueza expresiva. La fluidez, la propiedad en el uso del léxico, la corrección y el equilibrio de la construcción oracional son valores cada vez más decadentes. El ritmo vital acelerado dificulta el empleo del lenguaje en sus formas conversacionales corrientes, simplificando y empobreciendo el léxico a base de siglas, vocablos mutilados, abreviaturas desusadas y locuciones extrañas. Con el tiempo, el error se incorpora al lenguaje cotidiano, se recoge en la calle, en el autobús, en boca de niños y adultos y va ascendiendo hasta mezclarse con las formas cultas.

Estas autoras consideran, tras un análisis de las características principales de la comunicación oral y escrita, que el lenguaje de los SMS (aunque es extrapolable a otros usos como Messenger, chat, foros, etc.) mezcla ambos códigos, es decir, se trata de una situación del escrito para ser hablado.

¹⁰ Recomendamos para el uso de Internet por docentes el manual de Fernández Pinto, J. (2002). *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria*. Madrid: Ediciones y Fundación AUNA, por parecernos una guía básica, explicada con mucha claridad e ilustrada con ejemplificaciones de actividades para hacer en clase.

Tras un desglose de las características fonéticas, semánticas, léxicas, morfológicas y sintácticas del lenguaje que se emplea en este medio y prevenir sobre la influencia negativa que puede tener en las habilidades lingüísticas de los alumnos, Molina y Del Moral (en prensa) creen que:

La solución a este problema no pasa por obviarlo o rechazarlo sino por ser trabajado bajo la supervisión del docente, ya que el alumno ha incorporado este tipo de lenguaje entre sus formas de expresarse. Es decir, al igual que la prensa o la televisión han sido objeto de críticas desde el punto de vista lingüístico por su mala praxis y, frente a ello contamos con numerosas publicaciones que sugieren actividades para ser trabajadas en los centros educativos, del mismo modo ha de hacerse, en nuestra opinión, con este fenómeno y conseguir que el alumno reflexione sobre los aspectos negativos o el deterioro de la lengua, a los que hemos aludido, y también sobre los positivos, tales como la utilización de diferentes códigos y recursos de los que se valen los usuarios para lograr la comunicación. De este modo, además, derribaremos fronteras, acercando, una vez más, la realidad externa al aula y trabajando el lenguaje desde el punto de vista funcional, con la motivación que ello supone.

Por ello, estas autoras proporcionan orientaciones didácticas para trabajar en el aula los distintos aspectos de este nuevo código que se encuentra tan arraigado en la juventud que no es posible obviarlo.

5.3. EL PAPEL DE LA FAMILIA

El papel del entorno familiar respecto al desarrollo de la destreza receptiva audiovisual es muy importante y, sin duda, es una de las competencias más presentes en el hogar habida cuenta de la influencia que tiene la TV, por ejemplo, desde que el niño es capaz de mantener la atención ante una serie de dibujos animados. Esto no quiere decir que, por ser de las más empleadas, se haga de forma consciente y responsable por parte de los padres, sino que en numerosas ocasiones los medios audiovisuales se aprovechan como sustitutos de los propios progenitores cuando se quiere tener entretenido al hijo y que este, bajo la atracción de la imagen, se acomoda a percibir la realidad de una forma peligrosamente pasiva y sin filtros de ninguna clase.

Acerca de las TIC, nos interesa poner en debate la afirmación de que las nuevas generaciones son «nativos digitales», tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances. De igual modo, se afirma que los adultos son «migrantes digitales», que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios. Por eso mismo, se concluye que hoy una de las brechas digitales más importantes se manifiesta entre las generaciones. Así, la diferencia «generacional» sería más importante que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales.

En efecto, los jóvenes se han apropiado de estas nuevas tecnologías tanto en la escuela como en el hogar y las utilizan no solo para actividades lúdicas, sino también para otras vinculadas al conocimiento escolar (tomar fotos, comunicarse rápidamente y a distancia, buscar información en otros ámbitos distintos de los locales...). Si los gobiernos consiguen poner en manos de familias menos pudientes este tipo de herramientas, sin duda, darán iguales oportunidades a sus hijos, facilitando la divulgación y aprovechamiento de los contenidos del currículum integrando a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del entorno estrictamente escolar.

¿Cuál sería, pues, nuestro consejo desde estas líneas? Cualquiera con un poco de sentido de la responsabilidad y con la intención de que lo que se realice en casa aporte enriquecimiento a la formación no solo académica de los hijos, sino también integral del individuo, comprenderá con facilidad que cuando se proponga al niño la visualización de películas, juegos o anuncios publicitarios, hay que complementarlo con un comentario sobre el mensaje transmitido, acerca de su contenido, la forma de expresión y lo atractivo que ha podido resultar.

En lo que concierne al ordenador, muchos hogares cuentan con este recurso y es conveniente que exista una complicidad entre padres e hijos que lleve a los primeros a enseñarles desde la primera infancia cómo se

maneja este medio, cómo se puede consultar algo por la Red y cómo se usan los correos electrónicos y las diferentes redes sociales. Hablamos de complicidad porque de esta forma los padres se sentirán más cercanos a sus hijos y, en la medida en que éstos los dejen, tendrán conocimiento de lo que ocurre en la Red que pueda interferir en la vida de su prole.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL VILLALBA, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- ALONSO, J. y MATEOS, M.M. (1985). «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evolución». *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BEUCHAT, C. (1989). «Escuchar: el punto de partida». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.
- BICKEL, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.
- BIGAS, M. y CORREIG, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Barcelona: Síntesis.
- BORDA CRESPO, I. (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Arguval.
- BROWN, H.D. (2001). *Teaching by principles. Interactive approach. Language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Educational.

BURN, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. Nueva York: Peter Lang.

CAIRNEY, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

CANTÓN, I. (1997). «Didáctica de la lectoescritura». En J. Serrano y J.E. Martínez (Coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 293-338). Barcelona: Oikos-Tau.

CARRIL, I. y CAPARRÓS, M. (2004). *Leer...*Valladolid: Editorial de la Infancia.

CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (1999). «¿Enseñar o aprender a escribir o leer?». En F. Carvajal y J. Ramos (Coord.). *¿Enseñar o aprender a escribir o leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito* T. 1 (pp. 3-17). Sevilla: Publicaciones del MCEP.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

CODINA JIMÉNEZ, A. (2001). «Comunicaciones interpersonales efectivas en el trabajo directivo». *Espacio*, 6, 46-48.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA. (Traducción española).

COOPER, D.J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.

CUETOS VEGA, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1989). «Aspecto dinámico de la escritura». En J. García Padrino y A. Medina (Dirs.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 393-418). Madrid: Anaya.

- FERNÁNDEZ PINTO, J. (2002). *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria*. Madrid: Ediciones y Fundación AUNA.
- FOUCAMBERT, J. (1976). «Apprentissage et enseignement de la lecture». En A. Bentolila (Coord.). *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture* (pp. 83-102). Paris: Retz.
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). «Posibilidades básicas para los materiales impresos dentro de un tratamiento escolar de la lectura infantil». *Primeras Noticias*, 178, 45-49.
- GARCÍA, C. (1987). «Enfoques didácticos sobre la lengua hablada». En C. Barrientos, C. García e I. Martínez (Coords.). *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid: Narcea.
- GARRIDO, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México, D.C.: Planeta.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1986). *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. (1998). «Literatura infantil y lenguaje literario: consideraciones estéticas y didácticas». En A. Romero (Dir.) y F. Salinas (Coord.). *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas* (pp. 71-90). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. (2003). «La lectura recreativa en el currículum». En M. Moreno Rivas y M. Escribano Pueo (Coords.). *Tadea seu liber de amicitia* (pp. 89-104). Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.

- GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E.; PÉREZ GONZÁLEZ, J.; GONZÁLEZ LAS, C.L.; HOYOS RAGEL, M^a C. y CAÑADO GÓMEZ, M^a L. (2000). *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ CANTOS, M.D. (2007). «Aplicaciones didácticas de las teorías del análisis del discurso a la enseñanza de los discursos orales». En L. Cortés Rodríguez et al. (Coords.). *Discurso y oralidad. Anejos de la revista Oralía* (pp. 273-284). Madrid: Arco/libros.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1999). *La lengua instrumento de comunicación*. Granada: GEU.
- GONZÁLEZ LAS, C. (2008). «Aspectos de la oralidad y la escritura». En M.^aA. Jiménez Jiménez, M.^a J. Molina García, A. M.^a Rico Martín, A. M.^a Ramos García y J. Rienda Polo (Eds.). *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 57-73). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. (1985). «Función de la lectura en la formación del niño y el adolescente». En J. Jolibert y R. Gloton (Coord.). *El poder de leer* (pp. 145-153). Barcelona: Gedisa.
- HOYOS, M.C. (2005). «Reflexiones sobre la lengua en la sociedad del conocimiento y la información: construcción y transmisión de la Ciencia». En M.^aJ. Molina García, A.M.^a. Rico Martín, M.^aA. Jiménez Jiménez, J.R. Guijarro Ojeda y J. Morales Cabezas (Eds.). *Pautas para la comunicación oral y escrita* (pp. 19-37). Granada: GEU.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation. Disponible en: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (Consultado el 10 de marzo de 2011).
- JOHNSTON, P.H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

- KLEIN, J. (1985). *La escucha creativa*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/6759338/La-Escucha-Creativa> (Consultado el 9 de enero de 2011).
- LEBRERO, M.P. y LEBRERO, M.T. (2001). *Lectura y escritura en los primeros años de enseñanza/aprendizaje*. Madrid: UNED.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol II. Barcelona: Paidós.
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- LUENGO, F. y BAZO, P. (Coords.) (2009). *La práctica de la comunicación lingüística*. Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en www.proyecto-atlantida.org (Consultado el 4 de abril de 2011).
- LUGARINI, E. (1995). «Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar». *Signos*, 14, 30-51. También disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html (Consultado el 4 de abril de 2011).
- MOLINA GARCÍA, M.J. (2009). «La familia también anima a leer». En A.M.^a Rico, M.^aA. Jiménez Jiménez, M.^aJ. Molina, J. Rienda y A.M.^a Ramos (Eds.). *Ámbitos para la dinamización de la lectura* (pp.83-96). Granada: GEU.
- MOLINA GARCÍA, M.J. y GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. (2010). *Lectura y expresión oral*. Madrid: CCS.
- MOLINA, M.J. y DEL MORAL, C. (en prensa). «Un nuevo reto para la comunicación escrita en el siglo XXI: El lenguaje de los móviles y su uso en el aula». *Revista Comunicar*.
- NÚÑEZ DELGADO, P. (2008). «Aspectos básicos de la didáctica de la lengua oral». En M.^a A. Jiménez Jiménez, M.^a J. Molina García, A. M.^a Rico Martín, A. M.^a Ramos García y J. Rienda Polo (Eds.). *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 35-55). Granada: GEU.

- PAVONI, M.C. (1982). «Insegnare l'ascolto». En G. Pozzo (Coord.). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milán: Ed. Scol. B. Mondadori.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2008). «Acercamiento a la escucha comprensiva». *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (2), 1-15.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PUENTE, A. (1991). «Teoría del esquema y comprensión de la lectura». En A. Puente (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 73-110). Madrid: FGSR.
- QUINTANAL, J. (2006). «La lectura: acción corresponsable de diversos agentes». *Primeras Noticias*, 223, 37-42.
- RICO MARTÍN, A. M.^a (2005). «Dificultades fonéticas del español como segunda lengua en alumnos de habla mazi-gia y estrategias de actuación». En M.^a C. Ayora Esteban y A. González Vázquez (Eds.). *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 11-30). Ceuta: Dpto. de DLL de la Universidad de Granada.
- SANZ, M. (2001). «Hacia la lectura jugando». *Primeras Noticias*, 178, 59-61.
- SARTO, M. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- STEIN, N. y GLENN, C. (1979). «An analysis of sore comprehension in elementary school children». En F. Cuetos (Ed.). *Psicología de la lectura* (pp. 67-83). Madrid: Escuela Española.
- TRABASSO, T. (1984). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1991). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora. Adaptado al DCB de Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Tandem-Edelsa.

Proyecto de mejora de las competencias comunicativas

Introducción

María José Molina-García

Ana M. Rico-Martín

Vistos la justificación de este proyecto del Ministerio de Educación y los antecedentes de estudios que existen en el ámbito escolar, la Dirección Provincial de Melilla se propone crear un grupo de trabajo que, tomando como referencia los programas de refuerzo del Ministerio, elabore materiales, actividades y consejos de apoyo al profesorado, al alumnado de los cursos de 1º a 3º de Educación Primaria y a las familias, a través de las TIC, todos ellos encaminados a mejorar las destrezas comunicativas de este alumnado.

El medio principal para este objetivo tan complejo es una página web (<http://www.competenciascomunicativasml.nixiweb.com/>) donde tiene cabida la participación de los principales agentes educativos mencionados. .



Figura 1. Portada del proyecto de *Mejora de las competencias comunicativas en Melilla.*

El alumnado tiene acceso a las diferentes actividades distribuidas por bloques temáticos y destrezas, donde se contemplan tres niveles de dificultad, y a diferentes recursos que pueden consultar para realizar las mismas o, simplemente, para recabar información sobre diferentes contenidos relacionados con los centros de interés.

Los docentes pueden visitar también las actividades de los alumnos pero, en exclusiva para ellos, se les añade las fichas didácticas de cada una de ellas.

Las familias también tienen la posibilidad de ver las actividades diseñadas para sus hijos y acceder a dos secciones específicas, un banco de recursos y el dietario del curso escolar, donde se les proponen pequeñas actividades para todos los días del curso sobre las destrezas comunicativas y los bloques temáticos de cada nivel.

Estas secciones aparecen en las tres entradas correspondientes a los cursos de 1º, 2º y 3º de Primaria, pero estas están trabajadas de forma independiente por lo que pueden presentar diversas particularidades, tanto relativas al diseño como al contenido y forma de trabajo de las competencias comunicativas.

Como en todo programa de actividades, es necesaria una evaluación de su efectividad, por lo que durante el curso 2011-2012 tendrá una puesta en funcionamiento de manera experimental en los tres niveles, de esta forma estará sujeta a modificaciones no solo a lo largo del periodo mencionado sino durante toda la vida de la web.

Equipo de trabajo del proyecto de *Mejora de las Competencias Comunicativas en Melilla*

Bajo la iniciativa del Director Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, José Luis Estrada Sánchez, en la puesta en marcha de este Proyecto participan diversos sectores y organismos prestando un asesoramiento desde diferentes ópticas:

- Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Melilla (UPEDP).
- Inspección Educativa de Melilla.
- Equipo de Orientación de la Dirección Provincial de la ciudad (EODP).
- Asesores del Centro de Profesores y Recursos de Melilla (CPR).
- Profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla (UGR).
- Maestros con experiencia docente e innovadora de Melilla.
- Un técnico informático y un profesor de diseño gráfico.
- Otros colaboradores externos: fotógrafo, cámara, técnico en imagen y sonido, actores...

Se crearon tres grupos para los tres primeros cursos de Educación Primaria quedando el organigrama del proyecto del siguiente modo:

- *Dirección del proyecto*: M.^a Ángeles Isabel Bueno Martín, Jefa de la Unidad de Programas Educativos (UPEDP).

Coordinadoras :

1º de EP: Gema M.^a Sánchez Iglesias (EOEP).

2º de EP: Ana M.^a Rico Martín (UGR, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura).

3º de EP: Lucía Herrera Torres (UGR, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación).

- *Coordinador técnico:* Miguel Asensio Carot (CPR).
- *Coordinador de materiales:* Yasin Puertas Aguilera (UPEDP).
- *Técnicos informáticos:*
Rubén Hernández García, Escuela de Arte *Miguel Marmolejo*.
Juan Jesús Abellán Vivancos, convenio Ministerio de Educación y Ciudad Autónoma de Melilla.
- *Inspección:*
Pedro José Oliva Jiménez, inspector de Educación Primaria.
Antonio Guevara Martínez, inspector de Educación Primaria.
- *Equipo de Orientación de la Dirección Provincial:*
Gema Requena Román (EOEP).
Luz Divina Nieto (EOEP).
- *Asesores:*
Irene Valverde Martín (UPEDP).
Mohamed Al-Lal Mohand (UPEDP).
Inmaculada Ortells Rodríguez (CPR).
- *Profesoras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla:*
María José Molina García, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Laila Mohamed Mohand, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

- *Maestros de Educación Primaria:*
Carmelo Fernández Millán, especialista en Audición y Lenguaje, y en Pedagogía Terapéutica.
Elvira Molina Fernández, especialista en Audición y Lenguaje.
José Ramón Cortiñas Jurado, maestro CEIP.
Nadia Abdeslan Aisa, especialista en Audición y Lenguaje.
Natalia Vicente San Nicolás, especialista en Lenguas Extranjeras.
Nawel Amakhtari Baba, especialista en Lenguas Extranjeras.
Ramiro Gutiérrez Guzmán, especialista en Audición y Lenguaje.
Saloua Mohamed Tayab, especialista en Audición y Lenguaje.

El trabajo de este equipo se organiza a través de tres tipos de reuniones:

- Reuniones mensuales entre los coordinadores y los representantes de la Dirección Provincial Educativa, con el objetivo, en primer lugar, de marcar las directrices generales del proyecto y, posteriormente, de revisar el trabajo realizado y las propuestas de mejora que continuamente van surgiendo.
- Reuniones semanales de cada grupo de trabajo, con el objetivo de diseñar y elaborar el material que sería subido a la Red y, al celebrarse estas reuniones en los diferentes centros educativos de Melilla, dar a conocer el proyecto en el ámbito escolar de la ciudad.
- Reuniones mensuales de todos los grupos y los representantes de la Dirección Provincial con el objetivo de realizar una puesta en común, coordinación general y toma de decisiones respecto a la marcha del proyecto.

Como se puede suponer tras la lectura de estas páginas, se trata de un equipo heterogéneo pero con una meta en común muy loable: el desarrollo y perfeccionamiento de unas competencias comunicativas lingüísticas de un alumnado que, por sus características peculiares, no llega a alcanzar el grado medio que logran estudiantes de su mismo nivel en el resto de las comunidades autónomas españolas, lo que, en muchas ocasiones, les aboca a un fracaso escolar y, consecuentemente, a un abandono escolar temprano¹.

¹ Sobre este fenómeno de abandono escolar temprano en las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta, véase un informe recién publicado con referencia: SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (Dir.) (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.

Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en primer curso de Educación Primaria

María José Molina-García

Índice

1. Estructura de la página web para primer curso de Educación Primaria
 - 1.1. Sección para los alumnos
 - 1.2. Sección para los docentes
 - 1.3. Sección para la familia
 2. Ejemplos de actividades de la página de primer curso de Educación Primaria
 3. El grupo de trabajo de primer curso de Educación Primaria
- Referencias Bibliográficas

1. ESTRUCTURA DE LA PÁGINA WEB PARA PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo vamos a tratar de orientar al visitante relacionado con el primer ciclo de Educación Primaria sobre cómo utilizar la herramienta virtual elaborada. Para ello comentamos el contenido de las tres secciones (alumnos, docentes y familia), así como los recursos sugeridos, para finalizar con la presentación del equipo que la ha ideado.

1.1. SECCIÓN PARA LOS ALUMNOS

Las temáticas que se abordan para este primer curso de primaria están enmarcadas en los bloques de contenido del currículum oficial y parten todas de una perspectiva funcional del lenguaje que va a estar presente en todas las destrezas. La propuesta de secuenciación se realiza desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, es decir, se priorizan sus usos y funciones frente a las características técnicas (morfosintaxis, gramática, etc.) ya que estas serán acometidas por el docente en los objetivos específicos del área de Lengua castellana. Por la misma razón, tampoco se pretende «enseñar» conceptos y nociones propias del área de Conocimiento del entorno. Por tanto, la finalidad de esta herramienta es apoyar, enriquecer, guiar el desarrollo y aplicar la competencia comunicativa aunque, evidentemente, al tener que dotar de unos contenidos para hablar, conversar, escribir, leer y escuchar, se emplearán los que los niños hayan podido haber trabajado ya en el aula o lo estén haciendo en ese momento, desde distintas asignaturas, con su maestro.

Del mismo modo, se pretende despertar el sentido crítico de los niños, por lo que, además de la selección del tema que se va a tratar en cada bloque de contenidos, se fija también un tema que suscita polémica o controversia en la sociedad para observar su recepción en clase. Se expone a continuación un cuadro que recoge todo lo explicado:

BLOQUE DE CONTENIDOS SEGÚN EL CURRÍCULUM OFICIAL	TEMA SELECCIONADO/ DENOMINACIÓN	TEMA CRÍTICO
<p>BLOQUE 1: <u>El entorno y su conservación</u> Incluye contenidos que van desde la percepción y representación espacial, pasando por el universo, el clima y su influencia, el agua y su aprovechamiento, así como la capacidad de las personas de actuar sobre la naturaleza.</p>	<p>BARRIO/<i>BUSCAMOS EN EL BARRIO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Barrios adaptados a las necesidades de los niños y niñas
<p>BLOQUE 2: <u>La diversidad de los seres vivos</u> Se orienta al conocimiento, respeto y aprecio por los seres vivos, subrayando la relación existente entre ellos y el ser humano.</p>	<p>ANIMALES Y PLANTAS/<i>BUSCAMOS CON LOS ANIMALES</i></p> <p><i>BUSCAMOS ENTRE LAS PLANTAS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad ante las mascotas • Sostenibilidad y Medio Ambiente
<p>BLOQUE 3: <u>La salud y el desarrollo personal</u> Integra conocimiento, habilidades y destrezas para, desde el conocimiento del propio cuerpo, prevenir conductas de riesgo y tomar iniciativas para desarrollar y fortalecer comportamientos responsables y estilos de vida saludables (alimentación, higiene, deporte, etc.).</p>	<p>EL CUERPO/<i>BUSCAMOS EN EL CUERPO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Respeto hacia la diversidad física y mental
<p>BLOQUE 4: <u>Las personas, culturas y organización social</u> Incluye contenidos orientados a la comprensión del funcionamiento de la sociedad a partir tanto del análisis de organizaciones próximas (familia, escuela), como del conocimiento de las instituciones españolas y europeas, reconociendo en todas ellas unas normas de funcionamiento y unos derechos y deberes como miembros.</p>	<p>PROFESIONES/<i>BUSCAMOS ENTRE LAS PROFESIONES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación/Asociacionismo • Toma de decisiones • Asunción de responsabilidades

BLOQUE DE CONTENIDOS SEGÚN EL CURRÍCULUM OFICIAL	TEMA SELECCIONADO/ DENOMINACIÓN	TEMA CRÍTICO
<p>BLOQUE 5: <u>Cambios en el tiempo</u></p> <p>Inicia el aprendizaje de la Historia e incluye contenidos relativos a la medida del tiempo y el acercamiento a la conceptualización del tiempo histórico, a través de la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y de hechos y personajes relevantes de la historia de España. A su vez, trata de reconstruir el tiempo pasado desde el entorno social más próximo: la familia.</p>	<p>MELILLA/<i>BUSCAMOS EN MELILLA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto hacia la biodiversidad cultural
<p>BLOQUE 6: <u>Materia y energía</u></p> <p>Incluye contenidos relativos a los fenómenos físicos, las sustancias y los cambios químicos que pondrán los cimientos a aprendizajes posteriores. Se tratarán algunos de las transformaciones de la materia en hechos cercanos al niño. Se fomentará también la actitud responsable en el medio ambiente.</p>	<p>EXPERIMENTOS/<i>BUSCAMOS EN LOS EXPERIMENTOS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclaje • Vertidos domésticos e industriales
<p>BLOQUE 7: <u>Objetos, máquinas y tecnologías</u></p> <p>Incluye como novedad los contenidos que se refieren a la alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación, así como otros relacionados con la construcción de aparatos con una finalidad previamente establecida, a partir del conocimiento de las propiedades elementales de sus componentes.</p>	<p>TECNOLOGÍA (DOMÉSTICA Y TIC)/<i>BUSCAMOS CON LA TECNOLOGÍA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La brecha digital • Obsolescencia programada

Tabla 1. Relación de contenidos curriculares y temas tratados para primero.

Como ya se ha dicho anteriormente, se trabajará cada una de las destrezas en cada bloque de contenidos a través del tema seleccionado. En este primer curso, se ha decidido que las destrezas tratadas serán:

- **HABLAR:** tomamos como referencia las funciones del lenguaje propuestas por Halliday (función instrumental, reguladora, interactiva, personal e imaginativa)¹ y se abordarán, a través de ellas, aspectos relativos a la forma del lenguaje, con exposiciones e intervenciones de carácter individual que sirvan para presentarse, definirse, describir, saludar, mandar, apelar, aplicar fórmulas de cortesía, dar instrucciones, inventar, narrar, utilizar textos líricos de tradición oral, etc.
- **CONVERSAR:** en esta destreza incidiremos en los tipos de textos orales como diálogos, debates y puestas en común de experiencias vividas y/o entrevistas, opiniones y argumentaciones.
- **ESCUCHAR:** planificaremos la evolución en esta destreza practicando habilidades como repetir literalmente lo escuchado, extraer las ideas principales, saber sacar conclusiones tras la atención continuada de una exposición, aplicar en la propia experiencia lo escuchado...
- **ESCRIBIR:** aunque la herramienta no tiene como objetivo esta destreza, puesto que cada docente, o equipo de etapa, en su aula aplica el método más conveniente, sí se proponen algunas actividades de perfil constructivista con escritura libre acorde al nivel.
- **LEER:** tampoco en este caso la herramienta pretende ofrecer el seguimiento de una metodología ya que esto depende del criterio de cada maestro en su clase o, en su caso, de la coordinación del equipo docente de la etapa, pero sí quiere favorecer y enlazar programas ya implementados en los centros tales como *leer.es* de forma que el alumno pueda establecer conexión y continuidad con ellos. De esta manera se incide, además, en la educación literaria de los alumnos.

¹ La definición y explicación detallada de estas funciones, así como su tratamiento didáctico, puede consultarla el lector en el tercer capítulo del presente libro.

- **AUDIOVISUAL:** se otorga a esta destreza carácter transversal, por lo que estará presente en las anteriores tratando de aprovechar el programa *Escuela 2.0* y utilizando la pizarra digital u otros medios o soportes de transmisión.

Como puede observarse, trabajar con estas destrezas profundiza en el tratamiento de los contenidos marcados en el currículum en el área de Lengua castellana de 1º de Educación Primaria y que aparecen organizados por bloques, a saber: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir (comprensión y composición de textos escritos), educación literaria y conocimiento de la lengua. Y en el planteamiento de las actividades, al seleccionar una de esas destrezas en el sitio correspondiente indicado, se ha tratado de priorizarla por encima de las demás, con el fin de focalizar la atención sobre ella. El maestro, en la planificación de su tarea docente, tomará la decisión de abordar, en cada momento, la que le interese y en la ficha didáctica se harán sugerencias de cómo ampliarlas, bien manteniendo esa única destreza en cada ocasión, bien combinándola con otra/s.

En cuanto a los recursos utilizados y al planteamiento de las tareas y actividades, el grupo de trabajo de primero ha partido siempre de la base de que debían ser lo más atractivos posible, no solo porque los alumnos a los que van dirigidos tienen muy reciente la etapa de Educación Infantil, sino porque quería presentarse una herramienta singular, práctica e innovadora que apeteciera implementar en el aula. Es de todos sabido que los docentes cuentan con muchos programas educativos provenientes de las distintas administraciones e incluso de su propia búsqueda e iniciativa personal pero a veces se desestima su uso por inconvenientes encontrados en su puesta en práctica o por la desconexión existente entre ellos; por esto resultaba imprescindible crear algo de fácil manejo, que relacionara programas básicos y generalizados en los centros escolares, sencillo en su utilidad didáctica y que, con unas breves instrucciones, permitiera una buena explotación y la consecución de objetivos importantes.

Es imprescindible mencionar, al hilo de este aspecto de los recursos, que para su selección y/o elaboración, el grupo de trabajo de primero acometió la tarea de una búsqueda bibliográfica bastante exhaustiva², así como mantener contactos con maestros en ejercicio de la ciudad de conocida labor didáctica innovadora, con el fin de recopilar ideas y buenas prácticas docentes³.

La página se inicia con la bienvenida de Gala, un galápago que acompañará a los niños, actuando de mascota. La elección de este animal no es arbitraria, sino basada en que es un animal propio del ecosistema melillense⁴; y, por otro lado, al ser un galápago, es decir, sustantivo de género epiceno, pero llamarse Gala, con alomorfo de género femenino, el equipo que la ha creado pretende que su sexo no esté definido por lo que tanto niñas como niños puedan identificarse con él/ella.

Basándonos en la premisa de que dar consignas u ofrecer retos suele actuar como dispositivo de motivación para atraer la atención de los niños, Gala, en esa primera página encabezada con el epígrafe *Ahora encuentra los retos en tu mascota*, explica al auditorio del primer curso de Educación Primaria que se ha alejado de su hogar y que conforme vaya consiguiendo resolver esos retos (o sea, las destrezas de cada bloque de contenidos) podrá ir reuniendo pistas que le guiarán en el camino de regreso, por ello pide a los niños que le

² En este caso, si el grupo decide incorporarlo a la presente web por su adecuación a los fines trazados, se documenta la autoría, generalmente, en la ficha didáctica.

³ Aprovechamos la ocasión para agradecerles a todos ellos (son muchos y no es posible mencionarlos a todos) el tiempo que nos dedicaron y el entusiasmo que ponen en su labor y que, sin duda, supieron transmitirnos.

⁴ Hasta el punto de dar nombre a una ensenada situada en terreno melillense.

ayuden. A continuación, plantea las distintas opciones, es decir, temas, para empezar a jugar bajo los lemas «Buscamos en el barrio», «Buscamos con los animales», «Buscamos en el cuerpo»... correspondientes a los temas que hemos planteado; todos ellos se encuentran en su caparazón y solo ha de pulsarse encima de cada uno de ellos para pasar a la siguiente pantalla y comenzar a trabajar.



Figura 1. Presentación de la web de primero y de los bloques de contenido.

En esta segunda pantalla, ya dentro de la temática seleccionada, aparece de nuevo Gala sobre un fondo alusivo a dicha temática (el cual se mantendrá en todas las pantallas de ese bloque de contenidos) y figuran, en el margen derecho, unos iconos relacionados con el medio acuático de la mascota que corresponden a cada una de las destrezas, así, la ostra corresponde a la destreza productiva hablar, los peces a conversar, la caracola a escuchar, el pulpo a leer y el mensaje encerrado en una botella a escribir. Cada vez que situamos el cursor encima de uno de ellos, surge el nombre de la destreza en la esquina derecha superior y deberemos pulsar en aquella que quiera tratarse.



Figura 2. Presentación de las destrezas comunicativas

Una vez adentrados, se propone resolver una actividad de dificultad media, adecuada a la capacidad de un alumno de esta edad pero, si no resulta así, el niño tiene la posibilidad, pinchando en la flecha de la izquierda, de ir hacia una actividad más accesible junto al título de «Pónmelo más fácil»; si, por el contrario, se queda con ganas de ampliar su intervención o satisfacer más su curiosidad, se le brinda la opción en la flecha de la derecha con la denominación de «Quiero saber más».



Figura 3. Actividad del primer bloque de la destreza *hablar*.

Para asegurarnos de que todos los que recurran a esta herramienta virtual consigan, al menos, el nivel estándar de competencia comunicativa en cada una de las destrezas, solo es posible conseguir la pista que necesita Gala y a la que aludíamos antes, resolviendo el nivel medio o superior de dificultad y no el inferior; de este modo, partiendo desde él, deberá siempre dirigirse a la actividad estándar o media para lograrlo.

En esta primera fase de creación el grupo de autores no ha querido abrumar a los alumnos con demasiados rincones ni excesiva información por escrito puesto que, si bien ya en su etapa educativa anterior han hecho avances importantes, por prescripción legal, en el código letrado, se considera que aún se encuentran en proceso de afianzamiento, por lo que, a no ser que tras la fase de experimentación en los centros se aconseje lo contrario, se prefiere ser más livianos en este sentido y dejar para los cursos posteriores tales complementos.

1.2. SECCIÓN PARA LOS DOCENTES

Aunque la página está dirigida a los alumnos, uno de los acuerdos a los que se llegó fue el de reservar un espacio a los maestros con el fin de ofrecer orientaciones generales sobre cómo utilizar la herramienta que tenían en sus manos, a la par que darles unas pequeñas instrucciones y explicaciones de cada una de las actividades o tareas incluidas en ella. Se trataba de establecer un vínculo de conexión con ellos en el que argumentáramos las actividades propuestas.

Así se diseñó una ficha didáctica, muy escueta, pues se intentaba aligerar al máximo este paso previo, con la información que consideramos de utilidad en su labor profesional. Esta ficha cambia de color en cada bloque de contenidos por aquello de ayudar en su clasificación. La encabeza la ubicación del bloque al que pertenece y la destreza que se trabaja; seguidamente, se añade el grado de dificultad de la actividad propuesta (es decir,

si se trata de una actividad de dificultad media o estándar, de las clasificadas en *Pónmelo más fácil* o de las superiores cuya denominación es *Quiero saber más*); a continuación se incluye el objetivo o los objetivos que se fijan para ella, el agrupamiento de los alumnos recomendado, una breve descripción de la misma para crear en el docente la expectativa necesaria, el o los indicadores de evaluación que detectarán su grado de consecución, el tiempo de realización propuesto y un último espacio para observaciones que se estimen convenientes. Nuestro fin no es el de sobrecargar en exceso su trabajo, sino, como ya hemos comentado, todo lo contrario, hacerlo más liviano y, claro está, justificar la propuesta didáctica realizada. Por supuesto es un modelo totalmente mejorable y sobre el que, seguramente, los docentes nos harán todas las sugerencias necesarias cuando el proyecto se experimente en las aulas en el curso 2011-2012 y que serán bienvenidas:

BLOQUE:
DESTREZA TRABAJADA:
Grado de dificultad
Objetivos propuestos
Agrupación
Descripción de la actividad
Indicadores de evaluación
Tiempo propuesto
Otras observaciones

Figura 4. Modelo de ficha didáctica.

Toda esta información se completa con un rincón denominado *Recursos*, donde se propondrá una selección sitográfica y bibliográfica comentada básica que se irá completando, tal y como hemos dicho para otros aspectos, con las sugerencias de los maestros que las consulten.

1.3. SECCIÓN PARA LA FAMILIA

Ya se ha justificado, en capítulos anteriores, la importancia de la familia como pilar coeducativo y la manera en que se hace visible ese apoyo en el desarrollo del niño cuando este es favorable puesto que los alumnos, cuyos padres han manifestado cierto interés por su educación y mantienen algunos contactos con la escuela, son los que progresan con mayor facilidad y rapidez en el dominio de habilidades expresivas y comunicativas, aun teniendo condicionamientos socioeconómicos y dificultades de integración sociocultural e incluso lingüística.

La forma de que este agente educativo esté presente en la página web diseñada es a través del *Dietario* y el *Banco de recursos*, además de un enlace que le da acceso a las actividades que puede realizar el alumno desde el centro escolar a través de este proyecto.

El *Dietario* aparece presentado como una relación de siete propuestas de actividades por cada destreza y para cada bloque temático trabajado, con la intención de que se seleccione una de cada destreza para cada día de la semana (de ahí que haya siete propuestas por cada una). Cada bloque mantiene, en su formato, el color de las fichas didácticas del bloque de contenidos. Mostramos un ejemplo de ello a continuación:

DIETARIO PARA BLOQUE: BUSCAMOS EN EL BARRIO

(primera semana)

Lunes	DESTREZA HABLAR: IDENTIFICAR ALGUNA SEÑAL DE TRÁFICO DEL BARRIO Y EXPLICAR SU SIGNIFICADO
Martes	DESTREZA CONVERSAR: COLABORAR EN FAMILIA CON LOS PREPARATIVOS DE ALGUNA COMIDA O CENA
Miércoles	DESTREZA ESCUCHAR: ESCUCHAR RELATOS FAMILIARES
Jueves	DESTREZA LEER: HACER FOTOS A LOS LETREROS DE LOS NOMBRES DE LAS CALLES DEL BARRIO Y LEERLOS EN FAMILIA RECORDANDO DÓNDE SE SITUAN
Viernes	DESTREZA ESCRIBIR: ESCRIBIR EN CASA DOS PALABRAS NUEVAS QUE HAYAMOS APRENDIDO EN EL COLE Y ENSEÑÁRSELAS A LA FAMILIA
Sábado y Domingo	DESTREZA ESCUCHAR Y HABLAR: IR A VER UNA PELÍCULA PREFERIDA AL CINE Y CONTARLA DESPUÉS

Figura 5. Dietario.

En el *Banco de recursos* la familia dispone de enlaces a los que puede acudir con sus hijos; algunos son generales y otros más relacionados con cada bloque de contenidos, pero todos ellos sencillos de visitar.

2. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE LA PÁGINA DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Con el objeto de ejemplificar el contenido que podrá ver el visitante en el rincón destinado a primero, creemos conveniente exponer una muestra de cada destreza. Al pinchar en el icono correspondiente, se accederá a la actividad o a la ficha didáctica.

- a) **Hablar.** Del bloque *Buscamos en Melilla* presentamos cinco actividades correspondientes a las cinco funciones de Halliday de las que ya hemos hablado (función instrumental, reguladora, interactiva, personal e imaginativa), con diferentes niveles de dificultad.



- b) **Escuchar.** Del bloque *Buscamos entre los experimentos* exponemos una actividad para el nivel estándar.



- c) **Conversar.** Para esta destreza mostramos una actividad del nivel *Quiero saber más* correspondiente al bloque *Buscamos en el cuerpo*.



- d) **Escribir.** Ilustramos, a modo de ejemplo, esta competencia con una actividad de nivel estándar indicada en el bloque *Buscamos con los animales*.



- e) **Leer.** Para esta destreza proponemos, como muestra, una actividad del nivel *Quiero saber más* alojada en el bloque *Buscamos en las profesiones*.



3. EL GRUPO DE TRABAJO DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Siguiendo el criterio de establecer grupos de trabajos heterogéneos formados por profesionales de distintos ámbitos educativos, el equipo del primer curso de Educación Primaria está compuesto por:

- Gema M.^a Sánchez Iglesias, orientadora en el Equipo de Orientación de Educación Primaria y Psicopedagógica (EOEP-EAT).
- María José Molina García, profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada.
- Elvira Molina Fernández, maestra especialista en Audición y Lenguaje.
- Nawel Amakhtari Baba, maestra especialista en Lenguas Extranjeras.
- Natalia Vicente de San Nicolás, maestra especialista en Lenguas Extranjeras.
- Pedro José Oliva Jiménez, inspector en la Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla.

A estos profesionales hay que añadir, por supuesto, el Equipo Técnico común a los tres grupos de trabajo ya mencionados en el capítulo de explicación general de la página web.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERK, L. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Education.

BEUCHAT, C. (1989). «Escuchar: el punto de partida». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.

GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. y NÚÑEZ DELGADO, P. (2007). «La enseñanza de la lectura en el aula». *Textos*, 44, 19-33.

HALLIDAY, M. (1983). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica Técnica.

JENKINS, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory cultura: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation. Disponible en: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (Consultado el 10 de marzo de 2011).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en segundo curso de Educación Primaria

Ana M. Rico-Martín

Índice

1. Estructura de la página web para web para segundo curso de Educación Primaria
 - 1.1. Sección para los alumnos
 - 1.2. Sección para los docentes
 - 1.3. Sección para la familia
 2. Ejemplos de actividades de la página de segundo curso de Educación Primaria
 3. El grupo de trabajo de segundo curso de Educación Primaria
- Referencias Bibliograficas

Estas páginas que siguen constituyen una guía de uso de la parte del proyecto de *Mejora de las competencias comunicativas en Melilla* concebida para el último curso del primer ciclo de Educación Primaria: se describe la estructura del portal específico, se muestran algunos ejemplos de actividades para este nivel y en las diferentes destrezas trabajadas, y se presenta a los constituyentes del grupo de trabajo que hizo posible esta sección de la web del proyecto.

1. ESTRUCTURA DE LA PÁGINA WEB PARA SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La estructura de la web destinada al 2º curso es similar a la del resto de los cursos incluidos en este proyecto de trabajo. Se contemplan tres secciones vinculadas a los principales agentes educativos: los alumnos de 2º curso, sus maestros y sus familias. Veamos cada una de ellas.

1.1. SECCIÓN PARA LOS ALUMNOS

En la entrada destinada al **alumnado**, esta **estructura** gira en torno a los bloques de contenidos que considera el área curricular de Conocimiento del medio para el primer ciclo (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, pp. 43063-43066). Para establecer la progresión de los mismos, el grupo de trabajo del 2º nivel estudió libros de texto de diferentes editoriales destinados a estos alumnos: SM (Ortiz, 2010), Anaya (Pérez, Marsá, Días, Ferri e Hidalgo del Cid, 2011) y Santillana (2011); no obstante, el docente puede comenzar por el bloque que

estime más conveniente o incluso trabajar de forma desordenada, pues todos ellos se han diseñado independientemente. Los **bloques de trabajo**, pues, son los siete siguientes:

1. *Mi cuerpo*. En él se tratan las partes del cuerpo, su cuidado e higiene y las enfermedades. Formaría parte del tercer bloque del currículo del primer ciclo de Educación Primaria de la LOE para el área de Conocimiento del medio (*La salud y el desarrollo personal*).
2. *Mi familia*. Se incluyen en este bloque las relaciones familiares, las tareas domésticas, los sentimientos personales y las normas de convivencia. En este caso, estos contenidos pertenecen al bloque cuarto de la ley educativa para el área mencionada en el primer ciclo (*Personas, culturas y organización social*).
3. *Animales y plantas*. Es el bloque más amplio al pretender abarcar a todos los seres vivos, exceptuando a los humanos. Incluimos, por una parte, la clasificación de los animales según su reproducción, alimentación y medio de vida, y por otra, las características de las plantas. En ambas secciones hay actividades destinadas a desarrollar la conciencia de protección del medio ambiente. Este bloque corresponde al segundo del currículo del primer ciclo de Educación Primaria de la LOE para el área de Conocimiento del medio (*La diversidad de los seres vivos*).
4. *La Tierra*. Los temas que se trabajan aquí incluyen los movimientos terrestres, las estaciones del año, el día y la noche, la atmósfera, el agua, los fenómenos meteorológicos y el espacio. Incluiríamos este bloque en el primero señalado por la LOE (*El entorno y su conservación*).
5. *Mi ciudad*. Este es un bloque que puede extenderse todo lo que se desee, visto que no solo integraría las características de una estructura urbana que los alumnos deben conocer para moverse por ella, sino

también los oficios que encontramos en nuestra sociedad, la oferta comercial y la cultura del lugar, prestando atención a las fiestas, los monumentos y a la gastronomía. Este bloque se corresponde con parte del cuarto de la LOE para el área trabajada (*Personas, culturas y organización social*).

6. *Nos comunicamos*. A pesar de estar inmersos en una sociedad del conocimiento y de la información, es interesante, y a la vez conveniente, que los alumnos recapaciten sobre las distintas formas de comunicación social presentes en nuestra vida, algunas muy diferentes a las que conocieron sus padres con su misma edad, como son el correo electrónico o las redes sociales. Por otra parte, contemplamos también con esta denominación de *Nos comunicamos* los diferentes medios de transporte, de bastante relevancia social, sobre todo teniendo en cuenta que, dada su ubicación y sus características geopolíticas, la ciudad de Melilla depende sobremanera de estos medios para poder salir adelante y proporcionar una buena calidad de vida a sus vecinos. A través de las actividades incluidas en esta sección, los alumnos podrán trabajar unos medios de transporte bien conocidos por todos y otros que son más propios de la zona circundante a la ciudad, como es el carro tirado por una acémila o, incluso, el propio burro como cabalgadura, conjugándose así en Melilla medios de transporte urbanos y rurales, a pesar de la casi nula presencia de fincas rústicas en la propia villa. Los contenidos de este bloque del Portal de 2º, pertenecerían a los bloques cuarto (*Personas, culturas y organización social*) y séptimo (*Objetos, máquinas y tecnología*) de la LOE.
7. *Nos divertimos*. Este es el bloque que habitualmente cierra el curso escolar pues, como indica su nombre, está enfocado al divertimento y al ocio que todos esperamos con las vacaciones estivales, de ahí que su mascota sea un bañista. Asimismo se incluyen actividades referidas a cualquier tipo de fiesta o

entretenimiento. Estamos, pues, ante un bloque mixto que incluiríamos entre el tercero (*La salud y el desarrollo personal*) y el cuarto (*Personas, culturas y organización social*) del área de Conocimiento del medio según la LOE.

Hemos de señalar que el hecho de recurrir a los bloques de contenido de Conocimiento del medio ha sido por partir de una temática ordenada por la ley educativa para todos los alumnos del mismo curso, deviniendo un hilo conductor trabajado por estos alumnos. Ello no implica que la razón de las actividades del portal sea únicamente reforzar estos contenidos educativos, sino trabajar, al mismo tiempo y sobre todo, las diferentes destrezas vinculadas a la competencia comunicativa sin perder de referencia las condiciones de éxito que señala para cada una de ellas el Proyecto Atlántida (Bazo *et al.*, 2009), que toma como punto de partida el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002); de esta forma, hay que considerar los bloques como un pretexto de trabajo no como un fin en sí mismos, porque de lo que se trata es de usar la lengua como instrumento para multitud de intenciones, en palabras de Austin (1962), para «hacer cosas con palabras».

Con el propósito de que la web fuera más atractiva para los alumnos, se seleccionó una **mascota del curso**, Troll, símil de un malísimo castellano o duende troglodita, con una imagen poco agraciada pero con ese encanto tan especial que tienen los monstruos y las figuras imaginarias para el público infantil (García Rivera y Guerrero Rodríguez, 2001). Este personaje vive en una cueva por cuya entrada se accede a los diferentes bloques de contenidos en forma de escalera para llegar al gran trofeo. Conforme se suben los escalones van apareciendo estos bloques, cada uno de los cuales está presentado por un amigo de Troll relacionado con el contenido temático, entre otros destacamos al camaleón para el bloque de *Animales y plantas* –hemos de señalar que es un animal propio de la zona circundante a la ciudad–, un globo terráqueo animado para el de

la *Tierra*, la sirena fenicia¹ para el de *Mi ciudad* o la locomotora que representa al trenecito turístico de Melilla y que, en nuestra web, está asociada al bloque *Nos comunicamos*. Estos personajes inician cada bloque y, además, se integran en muchas actividades de la página.



Figura 1. La mascota de 2º curso de EP, Troll, y acceso a las actividades.

¹ Se ha tomado como uno de los símbolos de la ciudad de Melilla, es una recreación de una estatuilla fenicia representativa de Russadir, una de las ciudades más antiguas del Mediterráneo occidental sobre la que se levantó la Melilla actual, una imagen de esta sirena se halla en los Jardines del Agua.

Respecto a las **destrezas comunicativas** que se trabajan en este portal, son cinco:

- *Escuchar*. Encontraremos actividades que pretenden desarrollar sobre todo la escucha activa, así irán encaminadas a realizar una escucha *atencional* para que el alumno participe y resuelva cualquier cuestión de un mensaje motivado, a la vez que *dirigida*, porque en todas las actividades de esta destreza se pretende una finalidad concreta. También en algunos casos pretendemos una escucha *apreciativa* al incluir textos cantados o rimados que, sin duda, serán del gusto del alumnado. Para una mayor información sobre estos tipos de escucha pueden leerse los trabajos de Bickel (1982) y Beuchat (1989), clásicos en esta destreza.
- *Hablar*. Con las actividades que desarrollan el habla, se hace especial incidencia en que el alumno trabaje la fluidez, corrección, cohesión, coherencia y adecuación de su discurso para, por ejemplo, ser capaz de realizar una adecuada exposición oral.
- *Conversar*. Distinguimos entre *hablar* y *conversar* porque en esta última habilidad se pretende trabajar la oralización desde la interacción, es decir, se considera la situación comunicativa donde intervienen interlocutores diversos, bien una pareja de alumnos, bien en pequeños grupos o, incluso, el gran grupo clase, por lo que engloba aquellas estrategias que los interlocutores emplean para escuchar y hacerse escuchar atendiendo siempre a las normas de la comunicación oral.
- *Leer*. Las actividades que trabajan esta destreza incluyen las diferentes dimensiones de la lectura comprensiva, de esta forma se trabaja la *literal* con el reconocimiento de los hechos que aparecen en el texto, la *interpretativa* al vincular las ideas leídas con los conocimientos previos y la *crítica* cuando se solicita del alumno una opinión sobre el tema leído.

- *Escribir*. Esta macrohabilidad incluye la destreza productiva individual y su complemento interactivo, sin distinguirlos expresamente en ninguna actividad.

Tal separación de destrezas atiende a una justificación artificial. Se ha hecho así para que todas ellas tengan su espacio específico y, por tanto, su tiempo de dedicación también concreto; es una forma de asegurarnos de que todas serán trabajadas en el aula sin menosprecio de ninguna, al menos por parte de los diseñadores de la página. No obstante, es importante señalar, aunque parezca obvio, que en una situación comunicativa real intervienen integradas varias destrezas (Cassany, Luna y Sanz, 2007): escribimos para hacer una exposición oral o en una conversación aparecen regularmente periodos donde solo se escucha, habilidad imprescindible para intervenir de forma coherente en dicha conversación. Esto justifica que en muchas actividades, por no decir en todas, se usen de forma complementaria diferentes destrezas, aunque destaquen unas sobre otras, lo cual viene recogido en la ficha didáctica dirigida al docente de 2º curso.

Se habrá podido observar que obviamos la *competencia audiovisual* al entender que, en tanto que se trata del manejo de una página web plagada de imágenes y sonidos, esta destreza está implícita en todas las actividades, máxime cuando hay muchas que incluyen consultar un diccionario virtual, jugar a un juego empleando el teclado o consultar recursos también virtuales (audiocuentos, audiopoemas y vídeos).

Las **actividades** aparecen diferenciadas por niveles de dificultad con el fin de que todos los alumnos del aula puedan acceder a las más adecuadas para ellos. Las de dificultad media tienen la etiqueta *Comenzamos*, si estas resultan fáciles para el alumno, o ya han sido superadas, pueden pasar a las denominadas *Quiero saber más*, de mayor dificultad; para aquellos que no pueden seguir el ritmo normal de clase, presentamos las etiquetadas como *Pónmelo más fácil*. Es conveniente destacar aquí que esta división de grados es orientativa pues depen-

de no solo de cada alumno de 2º, sino de las características del grupo clase, en un centro escolar concreto, las del grado más difícil pueden ser fáciles para sus alumnos y, al contrario, aquellas señaladas como de baja dificultad, pueden parecer demasiado complejas a otro grupo clase. Por ello se sugiere que, en el primer caso, una vez superadas las actividades del último grado de dificultad, se pase a las diseñadas para el 3º curso o, en el caso contrario, cuando las de su nivel sean difíciles de realizar, puede acceder a las de 1º.

La exposición de las actividades se ha hecho de diferentes formas, unas veces ha partido de una presentación de PowerPoint con un número muy reducido de diapositivas para que su visualización, a la vez que atractiva, fuera sencilla y fluida –algunas aparecen en el formato iSpring, una herramienta añadida de PowerPoint para crear animaciones Flash a partir de las presentaciones–; otras veces, para permitir la escritura sobre las mismas, se han realizado como documento de Word vinculado a una diapositiva de PowerPoint; en ocasiones, si solo requería la visualización del alumno y la lectura del texto, y cuando este incluía varias páginas, se recurrió al formato del libro virtual.

El diseño de estas actividades ha pretendido ser siempre atractivo y adecuado a las capacidades cognitivas que se les supone a niños de 7 y 8 años de edad que cursan el 2º curso de Educación Primaria. En otras palabras, las fuentes de letras empleadas son de fácil lectura para ellos; se ha procurado que los colores del fondo de las diapositivas o documentos, así como los de los dibujos y letras, fueran también simpáticos y agradables de visualizar y, salvo en el caso de lecturas de textos más amplios, se ha intentado simplificar el discurso escrito. No debemos olvidar que estamos ante unas actividades que no pretenden sobrecargar la labor del docente, ya de por sí ingente, ni la de los alumnos, sino que se concibieron como un apoyo e, incluso, un lapso de desconexión de la tarea habitual de aula, aunque se trabajen las destrezas que contempla el currículo oficial educativo.

Es importante mencionar que, en algunas ocasiones, para realizar una actividad y comprender su inclusión en una destreza concreta, hay que leer antes la ficha didáctica, de otra forma puede parecer incompleta. No obstante, los creadores de las mismas hemos intentado que este requisito sea mínimo, pero, en el caso de aquellas actividades de escucha, el texto que hay que leer ya por el docente, ya por el alumno que interactúa con el que hace la actividad, solo aparece en la ficha didáctica, lo que hace imprescindible su lectura, e incluso impresión, previa.

Igualmente, los recursos de las actividades también son muy variados. En ellas insertamos, además de textos e imágenes elaborados por los mismos miembros del grupo de trabajo de 2º curso, poesías, canciones, audiopoemas, audiocuentos, vídeos, fotografías e iconografías que hemos encontrado en Internet, siempre documentando la autoría de los materiales en la ficha didáctica dirigida al docente o, incluso, en la misma actividad.

Una vez que entramos en la sección de 2º curso, visitamos la cueva del Troll y subimos los escalones que dan acceso a cada bloque temático –la denominación de cada uno aparece sobre la imagen al pasar el cursor por cada escalón–, la secuencia de entrada en una actividad concreta sería la siguiente:



Figura 2. Secuencia de acceso a las actividades para el 2º curso de E.P.

Avanza escalón a escalón



Figura 3. Acceso a los bloques temáticos a través de cada escalón en la cueva de Troll.

Otros elementos que aparecen en la sección destinada a los alumnos son los diccionarios virtuales y los bancos de recursos.

A los **diccionarios online** se accede por un icono situado en la parte inferior central de la página y se pueden consultar desde cualquier bloque de contenidos. El primero es un diccionario de imágenes, el *Diccionario Básico Escolar 3.0*, editado por el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba (2005-2009), que permite ver la imagen y también leer el significado de la palabra. El acceso a esta puede ser mediante una búsqueda de la voz concreta o bien a través de un abecedario situado en la parte superior que despliega todos los términos iniciados por esa letra.

El segundo diccionario es de la editorial SM, *Clave*, y se consulta mediante un cuadro superior de búsqueda dando las opciones de hacerlo por palabra completa, por inicio o terminación de la palabra, o por segmentos de letras que contenga ese término.

Cada bloque tiene acceso a un **banco de recursos** específico mediante la entrada *Busco en Internet*, situada en la esquina superior derecha de la página. Se trata de una serie de webs donde docente y alumnos pueden obtener información sobre lo que estén trabajando en el momento; dependiendo del bloque de contenidos, pueden ser más o menos numerosas pues hay temas de los que los recursos encontrados van dirigidos a niños mayores y los alumnos de 2º tendrían dificultades para usarlos.

Asimismo, todos los bloques temáticos incluyen en su portada principal una **encuesta de satisfacción para el alumnado** sobre las secciones de la web destinadas a él. Se trata de un documento muy sencillo donde nos informarán sobre el grado de aceptación de las actividades: decidirán aquellas que más y que menos han

gustado y, lo más importante, nos ofrecerán una justificación de su respuesta, lo que nos permitirá mejorar el recurso.

1.2. SECCIÓN PARA LOS DOCENTES

El docente, desde su sección, tiene acceso a todas las actividades y recursos dirigidos al alumnado con el fin de que conozca previamente la actividad y pueda supervisarla de forma fácil. No obstante, hay cuatro elementos exclusivos para él: la ficha didáctica, los bancos de recursos distribuidos por bloques temáticos, unas breves orientaciones globales sobre las actividades y, además, una encuesta de satisfacción sobre la web de este nivel.

La **ficha didáctica** es un complemento a cada actividad, es cierto que los docentes llegamos a sentir cierto hastío de estos documentos, pues la experiencia nos señala en todo momento las pretensiones e intenciones que nos mueven a seleccionar una actividad para nuestros alumnos, pero se hacen imprescindibles en un portal de carácter eminentemente didáctico. En el apartado de los alumnos, al tratar las actividades ya mencionamos la conveniencia de leer esta ficha antes de iniciar el trabajo con ellos, pues facilitan la comprensión de la misma, además de aportar textos o soluciones para la actividad.

La estructura de la ficha es similar a las empleadas por todos los docentes. La encabeza el título del bloque temático al que pertenece la actividad, seguido por el nombre de la misma. A continuación aparece el grado de dificultad, que puede ser alto, medio o bajo, según sean actividades *Quiero saber más*, *Comenzamos* y *Pónmelo más fácil*, respectivamente. De forma muy escueta se señalan los objetivos pretendidos, los partici-

pantes en la actividad –las hay individuales, por parejas, en pequeños grupos y en gran grupo– y la descripción de la misma, incluimos aquí la autoría de los recursos empleados en el diseño. A esta descripción le siguen los indicadores de evaluación, el tiempo que proponemos para la actividad y otras observaciones donde añadimos información complementaria para la ejecución de la misma o sobre otras habilidades que también se trabajan, además de la principal, que aparecerá entre los objetivos propuestos. Cada ficha va en un color dependiendo del bloque trabajado, este color coincide con el calendario de trabajo de ese mismo tema en el *Dietario para la familia*. La tabla siguiente proporciona un modelo de ficha del bloque *Nos divertimos*:

BLOQUE: NOS DIVERTIMOS
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
Grado de dificultad
Objetivos propuestos
Participantes
Descripción de la actividad
Indicadores de evaluación
Tiempo propuesto
Otras observaciones

Tabla 1. Modelo de ficha didáctica.

Para facilitar la labor del docente, en cada bloque de contenidos se ha incluido un documento con un **banco de recursos** virtuales, sobre todo, o impresos. Indudablemente no están todas las web que quisiéramos, sino una muestra de ellas, dado el amplio abanico que nos ofrece Internet. La selección de las mismas no ha sido tarea fácil pues debíamos asegurarnos de que eran adecuadas para el nivel de 2º de Primaria, de esta forma, hay bloques de contenidos donde hemos tenido dificultades para ofrecer un buen número de ellas pues estaban destinadas a alumnos del último ciclo de Primaria o de Secundaria.

Entre estos portales encontraremos tanto páginas de consultas como de juegos donde se trabajen los temas propuestos.

Las **orientaciones para las actividades** es un breve documento por el que debe empezar el docente al entrar en nuestra sección de 2º curso. No es más que una explicación de los niveles de dificultad en los que se dividen las actividades y su justificación.

La **encuesta de satisfacción** sobre la web de este nivel nos permitirá, a los autores de la página, ver la utilidad y la facilidad de uso según como lo aprecien los docentes que trabajen con ella. Siempre en previsión de una mejora continua del proyecto y, en consecuencia, de sus resultados académicos, es necesario conocer las destrezas comunicativas más visitadas, las dificultades para la puesta en práctica o para la ejecución de las actividades del portal que se hayan detectado y si el profesorado considera que con ellas se puede conseguir el objetivo principal de esta web: la mejora de las competencias comunicativas.

1.3. SECCIÓN PARA LA FAMILIA

En nuestro deseo de incluir a la familia en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de 2º curso de Primaria, hemos elaborado una serie de documentos con el propósito de hacerles más fácil la ardua tarea de educar a sus hijos, de establecer relaciones sólidas entre el núcleo social que representa y la escuela, a la vez de que el alumno sea consciente de la importancia de este vínculo entre ambas partes.

Le hemos ofrecido protagonismo a la familia con tres subsecciones: un banco de recursos, un dietario familiar y el acceso a todas las actividades que puede hacer su hijo/a.

El **banco de recursos** contempla numerosas páginas web que la familia puede visitar acompañada de sus hijos. Pueden jugar con ellos, oír poemas y audiocuentos, ver vídeos o conocer lugares virtuales que posibilitan el uso de las diferentes competencia comunicativas, algunos de estos sitios pertenecen a la ciudad de Melilla, con lo que se hace posible la visita real una vez hecha la virtual o a la inversa, dejar esta en último lugar para así repasar lo visto, es el caso de la página de la Granja Escuela Gloria Fuertes de Melilla, <http://granjagloriafuertes.serglobin.es/index.html>, propuesta para el tema de los *Animales y plantas*.

El **Dietario para la familia** es un calendario que transcurre desde el mes de octubre hasta finales de junio, donde se proponen semanalmente (de lunes a viernes) actividades de todas las destrezas que se trabajan en la web de 2º, separadas por ocho bloques temáticos que contempla la página, ya que en el caso de la familia se ha mantenido la subdivisión de los bloques *Nos comunicamos* y *Medios de transporte*, que se presentan unidos en la sección de los alumnos. El periodo dedicado a cada bloque se caracteriza por un mismo color, que coincide con el de la ficha didáctica del docente.

Sus actividades van dirigidas a cualquiera de los progenitores y constituyen una invitación a comunicarse con su hijo/a empleando una destreza concreta, a veces se prevé la participación de toda la familia. Un ejemplo de este dietario para el curso 2011/12 sería:

LOS ANIMALES	
ENERO	
9 lunes	Escuchamos: Cuenta a tu hijo/a algo que te haya sucedido con un animal.
10 martes	Conversamos: Si tienes una mascota en casa comentad entre todos cómo hay que cuidarla.
11 miércoles	Leemos: Coge un producto envasado de origen animal y que lea los ingredientes que tiene.
12 jueves	Escribimos: Tu hijo/a hará una lista de los programas de la tele donde aparecen animales como protagonistas.
13 viernes	Hablamos: Pregúntale qué dibujos de animales de la tele prefiere y por qué.

Tabla 2. Fragmento del *Dietario para la familia*.

Para ver el documento completo pulse sobre la siguiente imagen.

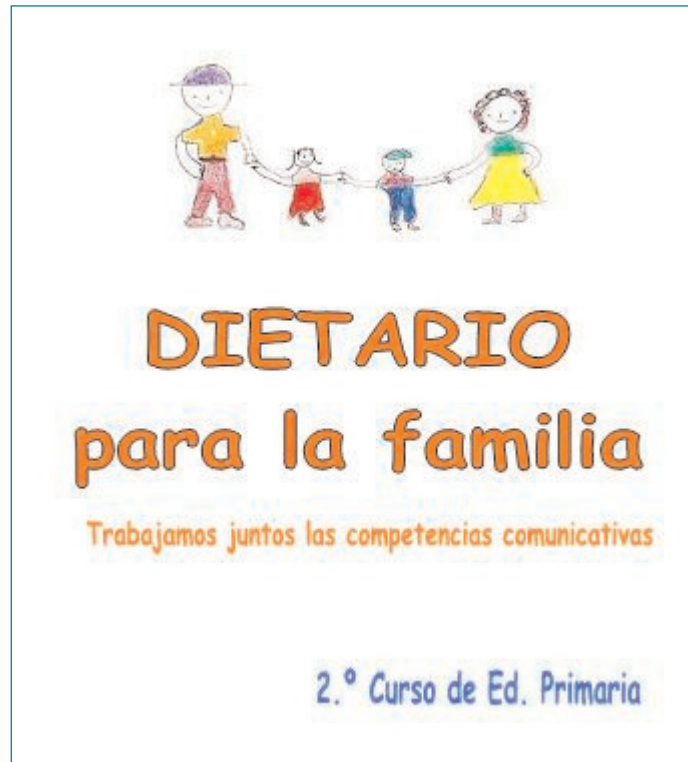


Figura 4. Portada del *Dietario para la familia*.

2. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE LA PÁGINA DE SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para ilustrar lo leído en páginas anteriores, incluimos diversos ejemplos de actividades y fichas didácticas de cada destreza contemplada en la web dirigida a 2º, haciendo clic en los iconos se accederá a ambos elementos.

1. **Escuchar.** Del bloque *Mi ciudad* presentamos las actividades *Andamos por el barrio* dirigida al nivel *Pónmelo más fácil* y *¿Qué hay en el mercado?* del grado *Comenzamos*.

Andamos por el barrio



¿Qué hay en el mercado?



2. **Hablar.** Para mostrar dos ejemplos de esta destreza tenemos las actividades *El turista quiere saber*, del nivel *Quiero saber más* y dentro del bloque *Mi ciudad*. O *Clases de animales* del bloque de *Animales* y *Plantas*, del mismo nivel alto, *Quiero saber más*.

El turista quiere saber



Clases de animales



3. **Conversar.** Trabajaremos la competencia conversacional con las actividades *¿Qué pasaría si...?* nivel *Quiero saber más* del bloque de *La Tierra* o *¡Viva la fiesta!* del bloque de *Mi Ciudad*, para el nivel *Pónmelo más fácil*.

¿Qué pasaría si...?



¡Viva la fiesta!

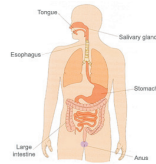


4. **Leer.** El alumno de 2º puede practicar la lectura con *La historia de mi ciudad*, nivel *Quiero saber más*, del bloque *Mi ciudad*; o con *La digestión*, del mismo nivel del bloque *Mi cuerpo*.

La historia de mi ciudad



La digestión



5. **Escribir.** Si pretendemos que los alumnos de 2º escriban, podemos emplear la actividad *El Ratón Pérez*, del nivel *Comenzamos*, del bloque *Mi cuerpo*. Otro ejemplo sería la de *¿Dónde estamos?* nivel *Pónmelo más fácil*, bloque de *Mi ciudad*.

El ratón Pérez



¿Dónde estamos?



3. EL GRUPO DE TRABAJO DE SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Han hecho posible esta web destinada al 2º curso de Primaria las siguientes personas:

- Nadia Abdeslam Aisa (maestra especialista en Audición y Lenguaje).
- Antonio Guevara Martínez (inspector de Educación y profesor de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla).
- Ramiro Fco. Gutiérrez Guzmán (maestro especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica).
- Inmaculada Ortell Rodríguez (maestra de Educación Infantil y asesora del Centro de Profesores y Recursos, CPR, de Melilla).
- Gema Requena Román (psicóloga y miembro del Equipo de Orientación para Educación Primaria).
- Irene Valverde Martín (maestra de Educación Primaria y asesora de la Unidad de Programas Educativos, UPE, de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla).
- Ana M.ª Rico Martín (coordra.) (profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla).

Este grupo ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo en el diseño de la página y en la elaboración de las actividades para el nivel de 2º, sobre todo considerando que ninguno de sus miembros tiene formación informática más allá de la adquirida de forma autodidacta. La mayor parte de las horas empleadas para ello han sido de su tiempo libre, pues en ningún momento se han solapado con horas de dedicación exclusiva a su labor profesional, salvo algunas fuera de horario escolar dedicado a los alumnos correspondientes.

Desde estas líneas queremos mostrar nuestro agradecimiento a la maestra Amalia Jiménez, quien amablemente se ha prestado a realizar los dibujos que representaban a los diferentes amigos de Troll. Asimismo, reconocemos las innumerables horas que los expertos en Informática han dedicado a la elaboración de la página general y, en concreto, a la destinada al 2º curso, Miguel Asensio Carot (asesor del Centro de Profesores y Recursos de Melilla) y Juan Jesús Abellán Vivancos (del convenio firmado por el Ministerio de Educación y la Ciudad Autónoma de Melilla).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford Clarendon Press.

BAZO, P.; D'ANGELO, E.; MOYA, J.; LUENGO, F.; SOLER, M.; GARCÍA, R. J.; PEÑATE, M. y GÓMEZ, J.A. (2009). «Condiciones generales y específicas en cada una de las siete destrezas para el éxito en comunicación lingüística». En F. Luengo y P. Bazo (Coords.). *La práctica de la comunicación lingüística*. Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en www.proyecto-atlantida.org (Consultado el 4 de abril de 2011).

BEUCHAT, C. (1989). «Escuchar: el punto de partida». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.

BICKEL, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.

CASSANY, D.; LUNA SANJUÁN, M. y SANZ PINYOL, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CLA (Centro de Lingüística Aplicada) (2005-2009). *Diccionario Básico Escolar 3.0*. Santiago de Cuba: CLA. Disponible en <http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html>

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA (Traducción española).

GARCÍA RIVERA, G. y GUERRERO RODRÍGUEZ, M. (2001). «Bestiarios y fabularios: valores y contravalores de las narraciones animales». *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 176, 51-57.

ORTIZ, M. (Dir) (2010). *Proyecto Trampolín. 2º Primaria*. Madrid: SM.

PÉREZ MADORRÁN, E.; MARSÁ LAFARGE, M.; DÍAZ SANTOS, C.; FERRI SEBASTIÁN, M.T.; HIDALGO DEL CID, O. (2011). *Conocimiento del medio 2º. Método: Una a una*. Madrid: Anaya.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE n.º 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102).

SANTILLANA (2011). *Conocimiento del medio. 2º Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber. Ceuta y Melilla*. Madrid: Santillana.

SM. *Clave* (Diccionario on-line). Madrid: SM. Disponible en <http://clave.librosvivos.net/>

Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en tercer curso de Educación Primaria

Lucía Herrera Torres

Índice

1. Fundamentación teórica

1.1. Las competencias o destrezas comunicativas lingüísticas

1.2. Los contenidos del segundo ciclo de Educación Primaria: Conocimiento del medio natural, social y cultural

2. Programa de intervención para tercer curso de Educación Primaria

2.1. Alumnado

2.2. Profesorado

2.3. Familia

Referencias Bibliográficas

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. LAS COMPETENCIAS O DESTREZAS COMUNCIATIVAS LINGÜÍSTICAS

Tomando como base el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), elaborado por el Consejo de Europa y el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009), se identifican las siguientes destrezas de comunicación lingüística:

- Productiva hablar.
- Productiva escribir.
- Receptiva escuchar.
- Receptiva leer.
- Receptiva audiovisual.
- Interactiva conversar.
- Interactiva escribir.

El *Proyecto Atlántida*, a su vez, establece dentro de cada competencia diferentes subcompetencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje. En la tabla 1 se identifican las mismas, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje recomendadas para el segundo ciclo de Educación Primaria, dentro del cual se contextualizan las actividades que más adelante se describirán destinadas al alumnado, profesorado y familia de tercer curso de Educación Primaria.

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
<p>PRODUCTIVA HABLAR</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresarse libremente con la corrección propia de su propio nivel explicando elementos de su vida cotidiana, expresando sentimientos, estados de ánimo, gustos, planes, rutinas... 2. Ser capaz de organizar y estructurar exposiciones breves para toda la clase sobre algún tema alejado de su experiencia cotidiana. 3. Saber utilizar diferentes géneros discursivos (familiares y académicos). 4. Realizar descripciones oralmente. 5. Formular y contestar preguntas. 6. Expresar opiniones. 7. Utilizar el lenguaje para cooperar con los compañeros y las compañeras, y coordinar trabajo en equipo. 8. Reflexionar sobre hechos comunicativos que ocurren en el aula. 9. Memorizar y/o decir en voz alta palabras, oraciones, canciones, rimas, poemas, etc., ensayados previamente. 10. Exponer oralmente un relato leído (de película, cuento, novela, texto científico, etc.) 11. Exponer temas de estudio consultando notas tomadas durante el desarrollo de una exposición oral. 	<p>Organizando dinámicas que faciliten la presentación de temas; la justificación de hipótesis propias; la argumentación de una perspectiva u opción, etc. en relación con contenidos de áreas lingüísticas y no lingüísticas.</p> <p>Guiando el análisis del lenguaje utilizado en distintas actuaciones sociales.</p> <p>Dejando de lado la tendencia prescriptiva en relación con lo que es lingüísticamente correcto para dar prioridad al uso adecuado del discurso de acuerdo al contexto específico de comunicación en que se produce (estableciendo relación entre el uso de lengua -pragmática- y las normas lingüísticas).</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (2° Y 3° CICLO EP)
PRODUCTIVA ESCRIBIR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir (o copiar) palabras, oraciones y/o textos auténticos, recurriendo a las propias ideas de cómo se escribe (proceso de apropiación del sistema de escritura convencional). 2. Escribir palabras y frases partiendo de un apoyo visual y/o auditivo. 3. Escribir con distintos tipos de grafía. 4. Escribir palabras conocidas con la ortografía correcta. 5. Construir textos a partir de modelos dados, preguntas orientativas, esquemas, etc. Reflexionar sobre ellos. 6. Construir textos libremente, relatando y/o describiendo experiencias, opiniones y/o sentimientos. 7. Escribir en diferentes géneros (expositivo, literario, científico, noticia, carta, comentario crítico, notas de opinión, etc.). 	<p>Dinamizando procesos de intertextualidad en torno a los personajes y a la narrativa de una obra (“un texto nos lleva a otro texto” y así sucesivamente).</p> <p>Organizando prácticas donde se escriba para aprender a recoger información de distintas fuentes, relacionar la información entre sí, etc.</p> <p>Organizando grupos interactivos que potencien la colaboración entre los y las estudiantes que tienen distintos niveles de desarrollo en uso del lenguaje escrito (quienes han evolucionado en sus habilidades para escribir apoyan a quienes disponen de menos nivel de concreción o están aprendiendo esta lengua en situación de inmigración).</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
<p>PRODUCTIVA ESCRIBIR</p>	<p>8. Escribir textos con coherencia y cohesión. Incrementar el uso de conectores variados en las distintas prácticas de escritura. Revisar textos escritos mejorando su coherencia y cohesión.</p> <p>9. Identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso.</p> <p>10. Reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito.</p> <p>11. Resumir textos de estudio, tomando nota de una exposición oral o texto e informando por escrito acerca de lo estudiado. Agrupar, integrar, clasificar, jerarquizar y ordenar las notas tomadas.</p> <p>12. Preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas, debates, etc. con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos curriculares.</p>	<p>Propiciando que los niños y las niñas intercambien ideas en el contexto del grupo interactivo acerca de las características que definen un determinado género discursivo.</p> <p>Mediando para que, de forma individual, produzcan textos que atiendan a esas características habiendo acordado en el grupo los temas que les interesa abordar.</p> <p>Organizando prácticas de escritura que permitan ensamblar contenidos de gramática: “¿Qué normas lingüísticas has utilizado en este texto? ¿Para qué?”.</p> <p>Variando en la selección de los aspectos lingüísticos (normas) que se pretenden mejorar en los textos escritos por el alumnado. Evitando que la ortografía se reitere más, como objeto de la mejora, que los aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión.</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (2° Y 3° CICLO EP)
PRODUCTIVA ESCRIBIR		<p>Evaluando el desarrollo de la destreza de la escritura en el alumnado considerando sus logros evolutivos en primeras o siguientes versiones textuales.</p> <p>Guiando la mejora de los textos a través de un proceso de relaciones entre las normas (lingüística) y los usos comunicativos del lenguaje (pragmática).</p> <p>Acompañando al alumnado con intervenciones estratégicas que, por su ajuste a las necesidades de cada alumno o alumna, faciliten la mejora de ciertos aspectos lingüísticos comunicativos en los textos escritos (respeto a la zona de desarrollo próximo ZPD de cada uno).</p>
RECEPTIVA ESCUCHAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar y seguir la línea argumental de la narración de un texto literario (cuentos, poesías, fábulas), explicación de un tema, relato de un acontecimiento, etc., con las ayudas necesarias. 2. Captar el sentido global de exposiciones orales (diálogos, relatos) emitidas por medios audiovisuales (radio, CD, DVD...) y pronunciadas con claridad y lentitud. 3. Extraer información específica de exposiciones orales emitidas por medios audiovisuales. 4. Escribir lo esencial de lo que escucha (tomar apuntes), al mismo tiempo que presta atención a cómo continúa la exposición oral. 	

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
RECEPTIVA ESCUCHAR	5. Organizar lo que escucha en esquemas o diagramas y otros signos que complementen el texto. 6. Entender instrucciones y secuencias de instrucciones dadas por el profesorado. 7. Escuchar con atención la lectura explicativa que hacen los demás (compañeros y compañeras de aula), así como sus comentarios y opiniones. 8. Escuchar y realizar tareas del tipo: relacionar, secuenciar, contrastar con la información visual, etc. (principalmente, en lengua extranjera). 9. Escuchar y entender una canción previamente trabajada en clase	Organizando actuaciones pedagógicas que generen la necesidad de escuchar informaciones con datos explicativo-argumentales que aportan los demás integrantes del grupo (adultos y alumnado). Potenciando contextos de aprendizaje cooperativo en los que se genere la necesidad de escuchar la presentación de las respectivas producciones y, como consecuencia, se analicen sus potenciales mejoras hasta llegar, en proceso, a sus versiones finales
RECEPTIVA LEER	1. Leer y entender palabras, frases y/o textos cortos con o sin ayuda visual. 2. Captar el sentido global de un texto corto, utilizando diferentes estrategias (adivinando el significado de palabras desconocidas, centrándose en las frases fundamentales para realizar la tarea, etc.). 3. Leer de forma autónoma y extraer información específica de un texto (noticias, instrucciones, explicaciones, etc.).	Organizando comunidades de lectores que ofrezcan la posibilidad de leer géneros discursivos con los que el alumnado no ha interactuado anteriormente, así como, volver a otros conocidos para leer textos más complejos o menos canónicos. Planificando actuaciones pedagógicas que incluyan la perspectiva del docente/adulto como lector.

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (2° Y 3° CICLO EP)
RECEPTIVA LEER	<p>4. Captar la estructura interna del texto y su organización a través de diferentes textos discontinuos (organigrama, mapa conceptual, funciones de cada párrafo, etc.).</p> <p>5. Leer historietas o cómics por placer.</p> <p>6. Leer libros por placer (que tengan un nivel lingüístico ligeramente superior al de cada alumno/a).</p> <p>7. Leer textos en voz alta (con audiencia) utilizando la entonación adecuada en el marco de un contexto comunicativo específico.</p> <p>8. Encontrar significados en los textos a través de procesos compartidos.</p> <p>9. Comentar con los demás el contenido de textos leídos por uno/a mismo/a y por otros/as. Argumentar su recomendación a otros lectores y lectoras.</p> <p>10. Leer en diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, revistas, etc. Para identificar la información que resulte necesaria en determinadas contextos comunicativos.</p>	<p>Dinamizando talleres y encuentros, así como, redes de comunicación que posibiliten un acercamiento activo a la lectura de distintos textos de diferentes géneros.</p> <p>Proponiendo el análisis de la historia que presentan los cuentos tradicionales y las distintas maneras de relatarlo a través de sus distintas versiones.</p> <p>Poniendo en acción prácticas de lectura que respondan a determinados propósitos sociales y que, en consecuencia, requieran distintas maneras de leer.</p> <p>Generando contextos que favorezcan en el alumnado el desarrollo de estrategias cognitivas útiles para abordar, con éxito creciente, los textos considerados “difíciles”.</p> <p>Organizando procesos de reflexión gramatical en torno a los textos leídos atendiendo, en cada caso, a las intenciones del autor, las funciones textuales, el contexto de producción, etc.</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
<p>RECEPTIVA AUDIOVISUAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la idea principal de videos en lengua que ha sido practicada (...) con anterioridad y adaptada a su nivel. Extraer información específica de dichos vídeos. 2. Identificar elementos y frases esenciales a través de la visualización repetida de un documento audiovisual. 3. Familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, documentales, series, cuentos, películas, etc.). 4. Distinguir el tema principal de las noticias de la TV con el apoyo visual que complementa el discurso. 5. Leer, escribir y jugar con palabras a través de juegos de ordenador y procesador de textos. 6. Leer y extraer información a partir de textos en internet. 7. Guardar un texto en la memoria del ordenador y volver sobre él para hacer nuevas mejoras. 	<p>Propiciando procesos de investigación en las aulas centrados en las características de los géneros textuales en los que imagen y texto se asocian para generar un significado al que cada uno le da su propio sentido.</p> <p>Coordinando contextos comunicativos en los que las apreciaciones, los comentarios, las perspectivas, etc. que se expresen estén atravesados por la diversidad del alumnado (pensamiento crítico).</p> <p>Generando procesos de aproximación a los distintos contenidos curriculares integrando las posibilidades que aportan los distintos medios audiovisuales.</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (2° Y 3° CICLO EP)
RECEPTIVA AUDIOVISUAL	<p>8. Utilizar posibilidades comunicativas del entorno internet para la cooperación y el trabajo en equipo (wiki, blogs, messenger, fórums, diseño web, etc.).</p> <p>9. Descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan en determinados géneros discursivos (historietas, comic, publicidad, etc.) para generar significados.</p> <p>10. Intercambiar ideas y datos que permitan aproximarse a la credibilidad de la información obtenida por diferentes medios y en diversas fuentes (periodísticas, televisivas, Internet, etc.).</p> <p>11. Reflexionar sobre los recursos publicitarios y sobre los efectos que se pretende provocar en los destinatarios.</p> <p>12. Participar en exposiciones y otras actividades audiovisuales organizadas en la comunidad educativa.</p>	Potenciando la comunidad de lectores, escritores y hablantes con el apoyo que brindan los medios electrónicos e informáticos.
INTERACTIVA CONVERSAR	<p>1. Comunicar e intercambiar información interactuando con el maestro o la maestra o sus compañeros y compañeras.</p> <p>2. Entender y formular preguntas e instrucciones (dar o recibir una orden, pedir o dar algo, realizar una consulta...) y reaccionar lingüísticamente ante ellas.</p> <p>3. Interactuar en un juego utilizando el lenguaje como elemento de mediación.</p> <p>4. Cooperar con compañeros y compañeras (trabajo en parejas o equipo), utilizando el lenguaje como elemento de mediación.</p>	Organizando momentos de conversación entre iguales y/o con adultos, guiados por distintos motivos, en el contexto del aula, la biblioteca y otros ámbitos de encuentro (en pequeño y en gran grupo, entre distintas aulas y/o entre instituciones educativas, culturales, sociales,...). Organizando prácticas de conversación centradas, entre otras cuestiones, en el comentario de los textos leídos:

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
<p>INTERACTIVA CONVERSAR</p>	<p>5. Conversar habitualmente en ámbitos familiares, escolares, de tiempo libre, etc. Atender lo que dicen los demás durante la conversación. Comunicar, intercambiar y comprobar información sobre actividades y gestiones habituales de la vida cotidiana y sobre actividades del pasado.</p> <p>6. Identificar el tema de una conversación, saber expresar e intercambiar opiniones sobre cuestiones inmediatas, realizar sugerencias y responder a ellas, tanto en contextos formales como informales.</p> <p>7. Seguir el hilo de la conversación durante períodos cada vez más largos.</p> <p>8. Comentar literatura, textos científicos o textos periodísticos en ámbito escolar (entre iguales y con adultos familiares y docentes).</p> <p>9. Recomendar un texto que se ha leído, fundamentando la opinión con argumentos.</p> <p>10. Dialogar a través de medios interactivos audiovisuales y virtuales con alumnos y alumnas de otros centros sobre temas que se adecuen a sus intereses.</p>	<p>a) Textos literarios (entre adultos y alumnado del mismo curso y/o de distintos cursos) con intenciones de recrearse, imaginar, etc. Por ejemplo: Generando momentos interactivos (taller, tertulia literaria, etc.) dedicados a compartir textos de tradición oral (chistes, trabalenguas, canciones, retahílas, refranes, leyendas, mitos, etc.). Dinamizando el comentario y la recomendación en ámbito literario.</p> <p>b) Textos no literarios con la intención de describir, explicar, argumentar, etc. en distintos contextos curriculares. Por ejemplo: Conversando sobre los datos que aporta un texto discontinuo (esquema, mapa conceptual, etc.) de carácter explicativo-argumentativo</p>

DESTREZA	SUBCOMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2º Y 3º CICLO EP)
INTERACTIVA ESCRIBIR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmitir a través de la escritura de textos concisos (cartas, notas, correos electrónicos, mensajes) información e ideas relacionadas con su entorno académico y personal. 2. Escribir cartas siguiendo modelos dados. 3. Escribir textos de diferentes géneros tomando en cuenta al destinatario o a los destinatarios (reales o imaginados) planificando el texto, elaborando la primera versión y las revisiones sucesivas hasta llegar a la versión final, con arreglo a intenciones comunicativas específicas. 4. Escribir libremente textos auténticos, dando información sobre sí mismo o sobre experiencias vividas, o con otras intenciones comunicativas. 5. Reescribir textos leídos y comentados (“escribir el texto con las propias palabras”). 6. Revisar aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión textual de lo que se ha escrito. Consultar con otras personas (entre iguales, con personas adultas), leerles lo escrito o pedirles que lean lo que han escrito. 7. Recabar, retener, jerarquizar, organizar y comunicar informaciones en contexto de estudio, con la ayuda de una persona adulta (“escribir para aprender”). 8. Producir textos críticos en relación con una obra literaria determinada (recomendar por escrito un texto leído). 	<p>Propiciar contextos donde se puedan realizar informes sobre experiencias; elaborar biografías de personalidades; hacer la crónica de un acontecimiento; elaborar un artículo; preparar y realizar exposiciones o debates sobre temas cuyo estudio se está profundizando; etc.</p> <p>Organizando procesos de escritura interactiva en relación con el abordaje de los contenidos propios de las áreas curriculares no lingüísticas.</p> <p>Desarrollando procesos de escritura de textos en los que se establezcan relaciones entre los aspectos lingüísticos (las normas del lenguaje) y los pragmáticos (el uso social del lenguaje).</p>

Tabla 1. Destrezas de comunicación lingüística, subcompetencias que forman parte de cada una de ellas y estrategias de enseñanza-aprendizaje a poner en práctica en el periodo de consolidación: 2º y 3º ciclo de Educación Primaria (tomado de Luengo y Bazo, 2009).

Desde el presente proyecto de intervención se ha determinado que las siete destrezas comunicativas lingüísticas que se acaban de detallar pueden integrarse dentro de la tradicional clasificación del lenguaje de la que parten múltiples autores (Abril, 2003; Belinchón, Riviére e Igoa, 1998; Harris y Colheart, 1986; Rosenzweig y Leiman, 1996; Serón y Aguilar, 1992), esto es:

- Comprensión oral.
- Expresión oral.
- Comprensión escrita.
- Expresión escrita.

De este modo, la estructura de la que partimos para diseñar las actividades es la siguiente:

- ❖ **COMPRESIÓN ORAL**
 - Destreza receptiva escuchar.
 - Destreza receptiva audiovisual.

- ❖ **EXPRESIÓN ORAL**
 - Destreza productiva hablar.
 - Destreza interactiva conversar.

- ❖ **COMPRESIÓN ESCRITA**
 - Destreza receptiva leer.
 - Destreza receptiva audiovisual.

❖ EXPRESIÓN ESCRITA

- Destreza productiva escribir.
- Destreza interactiva escribir.

Por último, además de las recomendaciones generales y específicas establecidas por el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009), para desarrollar las diferentes destrezas comunicativas lingüísticas hemos tenido en cuenta las pautas de intervención y mejora para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje en situaciones educativas establecidas por Valmaseda (2005), las cuales se sintetizan a continuación:

- ✓ Adaptarse siempre a los niños, tanto a sus conocimientos y experiencias como a sus habilidades comunicativas y lingüísticas.
- ✓ Partir de los intereses, experiencias y competencias del niño, de este modo se podrá desarrollar un aprendizaje significativo.
- ✓ Hacer comentarios acerca de la actividad o del tópico que se trate, facilitando la interacción con los niños.
- ✓ Evitar corregir o hacer repetir constantemente al niño sus producciones erróneas, dado que puede incrementar su sensación de fracaso e inhibir sus iniciativas comunicativas.
- ✓ Reforzar los éxitos, es decir, dar retroalimentación a todo aquello que los alumnos son capaces de realizar correctamente, lo que mejorará su autoestima y seguridad personal.

- ✓ Animar el uso del lenguaje para distintas funciones, por ejemplo describir experiencias, expresar sentimientos, realizar juicios y predicciones, ofrecer información, etc.
- ✓ Utilizar todos los medios que faciliten la comprensión del mensaje y el buen establecimiento del *feedback* comunicativo (gestos, expresiones faciales, corporales, etc.).
- ✓ Emplear todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla, como dibujos, gráficos, etc., empleando en la medida de lo posible juegos que faciliten el uso del lenguaje.
- ✓ No olvidar la importancia de que los contenidos sean significativos, lo que implica también que en la selección de las actividades y materiales a trabajar los niños y los adultos partan de una actividad conjunta.
- ✓ Establecer colaboraciones con la familia, facilitando que apoye y generalice el trabajo realizado con sus hijos en la escuela, por lo que las estrategias de intervención lingüísticas se llevarán a cabo de forma complementaria por distintos agentes educativos (maestros y padres) en situaciones diferentes (escuela y hogar).

1.2. LOS CONTENIDOS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Las actividades que hemos diseñado para trabajar las siete competencias comunicativas lingüísticas descritas previamente se han dirigido al tercer curso de Educación Primaria. Concretamente, se pretende desarro-

llar dichas destrezas en un área concreta del currículum de Educación Primaria: Conocimiento del medio natural, social y cultural. Tal y como se indica en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Primaria, el carácter global de este área permite desarrollar la mayoría de las competencias básicas, delimitadas para la Educación Primaria en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Según la Orden ECI/2211/2007, los objetivos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural son los siguientes:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

Los contenidos que se trabajan en el segundo ciclo de Educación Primaria, para alcanzar dichos objetivos, son los siguientes (Orden ECI/2211/2007):

Bloque 1. El entorno y su conservación.

- Orientación en el espacio: los puntos cardinales.
- Uso de planos del barrio o de la localidad.
- Movimientos de la Tierra y fases de la luna. Las estaciones del año.
- Variables meteorológicas: temperatura, humedad, viento, precipitaciones. Uso de aparatos meteorológicos e iniciación a los registros y representaciones gráficas del tiempo atmosférico.
- Identificación y clasificación elemental de rocas.
- Reconocimiento de diferentes tipos de suelo. Usos en función de sus propiedades y componentes.
- La atmósfera. Actuaciones para evitar su contaminación.
- El ciclo del agua. Explicación de que el agua existe en diferentes estados y se puede cambiar de un estado a otro mediante calentamiento o enfriamiento.
- Formas de relieve, accidentes geográficos y paisajes.
- Descripción e identificación de algunos en el paisaje de la Tierra, como montañas, llanuras, ríos o desiertos, y su relación con la utilización por las personas.
- Relaciones entre los elementos de los ecosistemas.
- Factores de deterioro y regeneración.
- Observación y descripción de distintos tipos de paisaje: interacción de naturaleza y seres humanos.
- Localización de las formas de relieve, accidentes y paisajes más relevantes en el entorno próximo y en España.
- Respeto, defensa y mejora del medio ambiente.

Bloque 2. La diversidad de los seres vivos.

- Animales vertebrados (aves, mamíferos, reptiles, peces, anfibios) e invertebrados (arácnidos, insectos, gusanos...). Características básicas, reconocimiento y clasificación.
- Identificación y explicación de los elementos básicos en el ciclo vital de los organismos; comparación de ciclos vitales de organismos conocidos.
- Plantas: hierbas, arbustos y árboles. Características, reconocimiento y clasificación. La importancia de las plantas en la vida en el planeta.
- Constatación de la existencia de múltiples y diferentes formas de vida, como animales de vida corta o larga, que no se desplazan, que viven en la oscuridad, con temperaturas extremas.
- La nutrición, relación y reproducción de animales y plantas. Clasificación de animales y plantas en relación con las funciones vitales.
- Interés por el estudio de seres vivos, con instrumentos apropiados y a través del uso de medios audiovisuales y tecnológicos.
- La agricultura. Estudio de algunos cultivos.
- La ganadería. Estudio de la cría de algunas especies.
- Interés por la observación y el estudio de todos los seres vivos.
- Comportamiento activo en la conservación y el cuidado de plantas y animales.
- Planteamiento de posturas críticas frente a las intervenciones humanas en el medio.

Bloque 3. La salud y el desarrollo personal.

- Conocimiento de la morfología externa del propio cuerpo. Los cambios en las diferentes etapas de la vida.

- Los sentidos, descripción de su papel e importancia de su cuidado habitual. La relación con otros seres humanos y con el mundo.
- Identificación y adopción de hábitos de higiene, de descanso y de alimentación sana. El ejercicio físico. Dietas equilibradas. Prevención y detección de riesgos para la salud.
- Actitud crítica ante las prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud.
- Identificación y descripción de emociones y sentimientos.
- Planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales o colectivas.

Bloque 4. Personas, culturas y organización social.

- Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia.
- Organización de la comunidad educativa y participación en las actividades del centro.
- Diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad o profesional).
- Las normas de convivencia y responsabilidad en su cumplimiento. Valoración de la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos.
- Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos. Valoración de la función complementaria de los distintos trabajos.
- Identificación de las manifestaciones culturales populares que conviven en el entorno, reconocimiento de su evolución en el tiempo y valoración como elementos de cohesión social.
- Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Análisis del proceso seguido por algún producto o servicio básico desde su origen hasta el consumidor.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las normas como peatones y usuarios de transportes.

- Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones.
- Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su contenido.
- Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.
- La organización territorial del Estado español. Las ciudades y comunidades autónomas.
- Planificación autónoma y creativa de actividades de ocio, colectivas y personales.

Bloque 5. Cambios en el tiempo.

- Iniciación al manejo de las nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad a través del análisis de hechos.
- Utilización de unidades de medida temporal (década, siglo).
- Uso de técnicas de registro y representación del pasado familiar y próximo y su relación con acontecimientos históricos.
- Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana del pasado reciente como vivienda, transporte, herramientas o máquinas.
- Aproximación a sociedades de algunas épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana.
- Evolución en un tiempo largo de algún aspecto de la vida cotidiana; relación con algunos hechos históricos relevantes.
- Reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas del pasado en el entorno (tradiciones, edificios, objetos).

- Utilización de documentos escritos y visuales para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos.
- Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia.

Bloque 6. Materia y energía.

- Comparación, clasificación y ordenación de diferentes objetos y materiales a partir de propiedades físicas observables (peso/masa, estado, volumen, color, textura, olor, atracción magnética) y posibilidades de uso.
- Identificación de fuerzas conocidas que hacen que los objetos se muevan o se deformen. Fuerzas de atracción o repulsión.
- Energía y los cambios. Fuentes, usos y almacenamiento de la energía. Observación de la intervención de la energía en los cambios de la vida cotidiana.
- Valoración del uso responsable de las fuentes de energía en el planeta.
- Producción de residuos, la contaminación y el impacto ambiental.
- Responsabilidad individual en el ahorro energético.
- Identificación de mezclas.
- Comportamiento de los cuerpos en función de la luz.
- La reflexión de la luz y la descomposición de la luz blanca.
- Planificación y realización de experiencias sencillas para estudiar las propiedades de materiales de uso común y su comportamiento ante cambios energéticos, haciendo predicciones explicativas sobre resultados.
- Respeto por las normas de uso, seguridad y de conservación de los instrumentos y de los materiales de trabajo.

Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías.

- Identificación y descripción de oficios en función de los materiales, herramientas y máquinas que utilizan.
- Identificación de las fuentes de energía con las que funcionan las máquinas.
- Planificación y realización de algún objeto o máquina de construcción sencilla.
- Conocimiento de algunos operadores mecánicos (eje, rueda, polea, plano inclinado, engranaje, freno, etc.) y de la función que realizan independientemente de la máquina en que se encuentren.
- Reconocimiento de la importancia del uso de aplicaciones tecnológicas respetuosas con el medio ambiente.
- Relevancia de algunos de los grandes inventos y valoración de su contribución a la mejora de las condiciones de vida.
- Apreciación de la importancia de las habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas superando estereotipos sexistas.
- Elaboración de textos instructivos y explicativos para la comunicación, oral y escrita, del desarrollo de un proyecto.
- Utilización básica de tratamiento de textos: titulación, formato, archivo y recuperación de un texto, cambios, sustituciones e impresión.
- Interés por cuidar la presentación de los trabajos en papel o en soporte digital.
- Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.

Además, los criterios de evaluación que la Orden ECI/2211/2007 plantea para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en el segundo ciclo de Educación Primaria son los detallados a continuación:

1. Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico.

2. Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos, constatar la existencia de vida en condiciones extremas y comparar ciclos vitales entre organismos vivos.
3. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.
4. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor.
5. Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas.
6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.
7. Explicar, con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.
8. Identificar fuentes de energía comunes y procedimientos y máquinas para obtenerla, poner ejemplos de usos prácticos de la energía y valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía del planeta.
9. Analizar las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas y planificar y realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo y el cuidado por la seguridad.
10. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas, especialmente las tecnologías de la información y la comunicación y comunicar los resultados.

Atendiendo a todo lo descrito previamente, hemos pretendido trabajar las siete competencias comunicativas lingüísticas a través de los contenidos del área de Conocimiento del medio natural social y cultural. La estructura final resultante en la que hemos basado las actividades diseñadas se muestra en la figura 1.

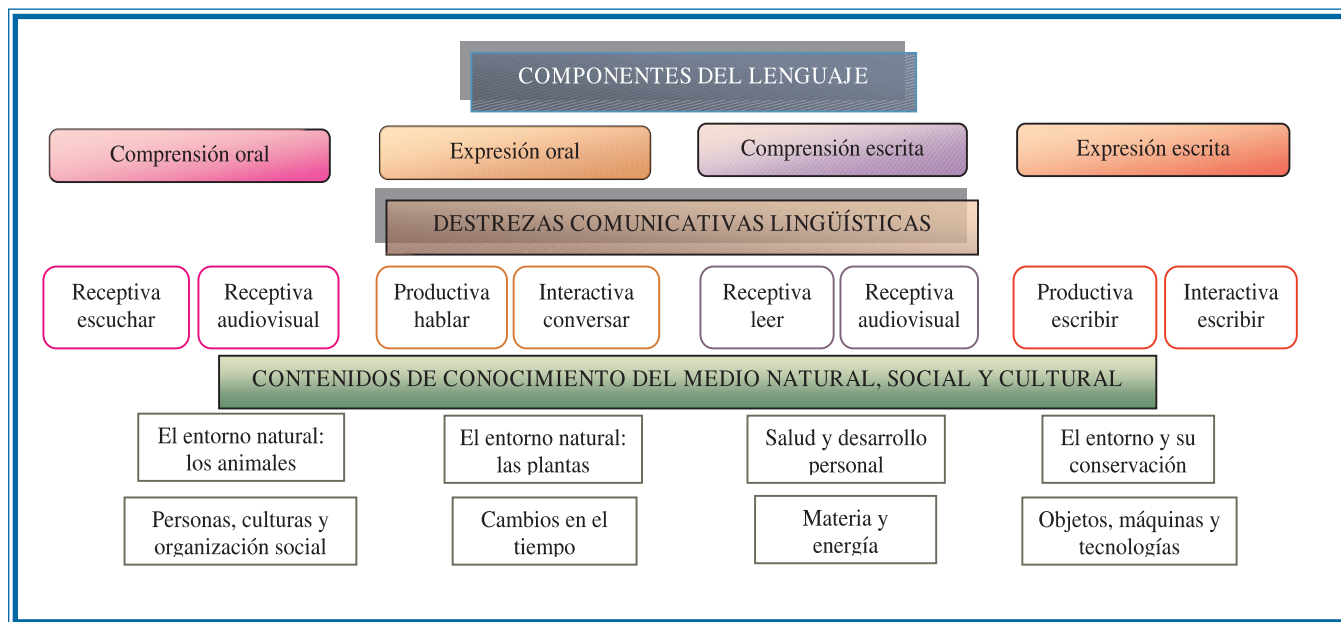


Figura 1. Marco conceptual en el que se basa la intervención en competencias comunicativas lingüísticas en el tercer curso de Educación Primaria.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A principios del curso escolar 2010/2011, por iniciativa de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, se constituye el grupo de tercer curso de Educación Primaria dentro del Proyecto «Mejora de las competencias comunicativas». Los miembros del grupo de tercero han sido los siguientes:

- Lucía Herrera (Coordinadora)
- Mohamed Al-Lal
- José Ramón Cortiñas
- Carmelo Fernández
- Antonio Guevara
- Laila Mohamed
- Saloua Mohamed
- Luz Divina Nieto

Dentro del grupo se consideró necesario diseñar un logotipo (ver figura 2) y una mascota (ver figura 3) para tercer curso de Educación Primaria. El nombre que finalmente se le otorgó a la mascota fue MOPASA, un nombre inventado cuyas sílabas se corresponden con el nombre propio de una persona de las tres comunidades mayoritarias en Melilla, esto es, MO por Mohamed (comunidad amazight), PA por Paco (comunidad europea) y SA por Salomón (comunidad hebrea).



Figura 2. Logotipo del grupo de tercer curso de Educación Primaria.



Figura 3. Mascota del grupo de tercer curso de Educación Primaria.

Los materiales que se diseñaron para trabajar las competencias comunicativas lingüísticas en tercer curso de Educación Primaria estaban dirigidos al alumnado, profesorado y familia, por lo que los siguientes apartados se destinarán a su descripción.

2.1. ALUMNADO

Los alumnos tienen acceso a dos bloques de contenidos: actividades y enlaces. En primer lugar, las actividades se estructuran según el marco conceptual indicado en la figura 1. Así, los alumnos deberán seleccionar entre cuatro opciones:

- Comprensión oral.
- Expresión oral.
- Comprensión escrita.
- Expresión escrita.

Si seleccionan la primera opción, Comprensión oral, deberán elegir si desean trabajar la *destreza receptiva escuchar* o la *destreza receptiva audiovisual*. Tanto en un caso como en otro, al igual que en el resto de destrezas, el siguiente paso es decidir el grupo de contenidos de Conocimiento del medio natural, social y cultural con el que van a trabajar la destreza o competencia comunicativa lingüística seleccionada, esto es:

- El entorno natural: los animales.
- El entorno natural: las plantas.

- Salud y desarrollo personal.
- El entorno y su conservación.
- Personas, culturas y organización social.
- Cambios en el tiempo.
- Materia y energía.
- Objetos, máquinas y tecnologías.

Vamos a centrarnos únicamente en el primer bloque de contenidos, puesto que el proyecto aún se encuentra en proceso de realización, para ejemplificar algunas actividades. Así, si el alumno decide, dentro de la Comprensión oral, trabajar la *destreza receptiva escuchar* se le plantearán diferentes actividades, con distinto nivel de dificultad, lo que atiende a la diversidad cognitiva y lingüística del alumnado (Barca y Porto, 1998; Evans y Levinson, 2009; Taylor y Zwaan, 2009). Una de las actividades es la que se presenta a continuación, en la cual el alumno escucha una serie de sonidos de animales y ha de relacionar el nombre del animal con el del sonido que emite y que, previamente, ha escuchado.

[Actividad 1. ¿Vamos a investigar cómo se llaman algunos sonidos que emiten los animales?](#)

En el caso de que la destreza escogida fuese la *destreza receptiva audiovisual*, también se ofrecerán diferentes actividades como, por ejemplo, la siguiente.

[Actividad 2. ¿Adivinas el animal?](#)

Respecto a las actividades diseñadas para trabajar la Expresión oral, los alumnos pueden elegir entre la *destreza productiva hablar* y la *destreza interactiva hablar*. Si seleccionan la primera destreza realizarán actividades como la planteada en la siguiente actividad, en la cual el alumno o alumna ha de pensar en un animal y

sus principales características (lugar donde vive, sistema de reproducción, forma de respirar, tipo de reproducción, etc.), ir describiéndolo, sin decir el nombre, y que sus compañeros adivinen de qué animal se trata*.

Actividad 3. ¿De qué animal se trata?

Si, dentro de la Expresión oral, la *destreza interactiva hablar* es la que se prefiere, pueden llevar a cabo una pequeña tarea de investigación sobre los animales en peligro de extinción y proponer diferentes soluciones para ello.

Actividad 4. ¡Salvemos a los mejores amigos del hombre!

En lo que respecta a la Comprensión Escrita, en la *destreza receptiva leer* se plantean diferentes actividades cuya base se sustenta en la lectura de textos escritos. La siguiente actividad es un ejemplo de ellas.

Actividad 5. Lectura compartida de cuentos

La *destreza receptiva audiovisual* también se incluye dentro de la Comprensión Escrita. En este caso proponemos, por ejemplo, una actividad en la que los estudiantes han de atender a la información (verbal y visual) que aparece en una página web (http://www.educared.net/aprende/anavegar5/podium/images/a/2564/reino_animal.htm)* sobre las características de los animales vertebrados e invertebrados y, después, han de clasificar los animales en función de lo anterior.

* Para poder realizar las actividades vinculadas a la URL de Educared, será necesario registrarse como usuario (mediante una dirección de correo electrónico y una contraseña). De este modo, el usuario será dado de alta en esta plataforma de forma gratuita, garantizándose los niveles de seguridad de protección de datos personales legalmente requeridos.

[Actividad 6. Me fijo en los animales](#)

Por último, en la Expresión Escrita, se trabajan la *destreza productiva escribir* y la *destreza interactiva escribir*. En lo relativo a la primera, se pueden ofrecer palabras desordenadas y que el estudiante tenga que escribir con ellas una frase, tal y como se plantea en la actividad siguiente.

[Actividad 7. Animales herbívoros](#)

Mediante la *destreza interactiva escribir* también pueden trabajarse los animales. En este caso, se plantea que a través de un blog o de una red social, como *Ning*, se construya una historia invirtiendo los papeles de Caperucita roja y el lobo.

[Actividad 8. ¡Al revés!](#)

Los alumnos también tienen acceso, como se ha indicado previamente, a diferentes enlaces web para trabajar de forma autónoma los animales y plantas. Como ejemplo, se plantean los siguientes:

1. Actividades sobre los seres vivos.

http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/seres_vivos.htm

2. Actividades con plantas.

<http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/plantas.htm>

3. Investigo sobre las plantas.

<http://www.primaria.librosvivos.net/Practicas.html>

4. Escribir adecuadamente la palabra; estímulo aditivo.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud04/01.htm

5. Completar esquema con palabras dadas.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud04/02.htm

6. Identificar los tipos de frutos.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud04/03.htm

7. Productores y consumidores.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud05/01.htm

8. El ciclo del alimento en los ecosistemas.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud05/02.htm

9. Adaptaciones de los seres vivos al ecosistema.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud05/03.htm

10. Cultivos de regadío y de secano.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud06/01.htm

11. Tipos de ganadería.

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/04_Cmedio/datos/03rdi/ud06/02.htm

12. Actividades para trabajar la granja.

http://www.omerique.net/polavide/rec_polavide0708/aplicaciones%20polavide%200708/lagranja/granja.pdf

13. Este enlace contiene veinte actividades de seres vivos. Al finalizar la actividad se puede comprobar el número de acierto y errores cometidos.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2003/apoyo_cm/seres/activ/actividades.html

14. Este enlace contiene diecisiete actividades sobre las funciones de los seres vivos. Al finalizar la actividad se puede comprobar el número de acierto y errores cometidos.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2003/apoyo_cm/seres/activ/fun1.htm

15. Este enlace contiene diecisiete actividades de plantas. Al finalizar la actividad se puede comprobar el número de acierto y errores cometidos.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2003/apoyo_cm/seres/activ/plan1.htm

16. Este enlace contiene veintitrés actividades del ecosistema. Al finalizar la actividad se puede comprobar el número de acierto y errores cometidos.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2003/apoyo_cm/seres/activ/eco1.htm

2.2. PROFESORADO

El apartado destinado a los maestros y maestras de tercer curso de Educación Primaria se estructura igual que el del alumnado, esto es, existen dos grandes apartados: actividades y enlaces.

Dentro del apartado de actividades se ha diseñado una guía para que el profesorado conozca, dentro de cada actividad destinada al alumnado, su denominación, la destreza o destrezas de comunicación lingüística que se trabajan (resaltando en negrita la principal perseguida), las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se deben poner en práctica así como la descripción de la actividad en sí misma.

El maestro o maestra, en función del nivel comunicativo-lingüístico de su alumnado así como del grado de profundización con el que se hayan trabajado los diferentes contenidos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, podrá seleccionar aquellas actividades que más se adecúen a sus intereses y preferencias en cada momento.

En este sentido, las guías para las actividades descritas anteriormente son las siguientes:

❖ **COMPRESIÓN ORAL**

Destreza receptiva escuchar. Guía actividad 1. ¿Vamos a investigar cómo se llaman algunos sonidos que emiten los animales?

Destreza receptiva audiovisual. Guía actividad 2. ¿Adivina el animal?

❖ **EXPRESIÓN ORAL**

Destreza productiva hablar. Guía actividad 3. ¿De qué animal se trata?

Destreza interactiva conversar. Guía actividad 4. ¡Salvemos a los mejores amigos del hombre!

❖ **COMPRESIÓN ESCRITA**

Destreza receptiva leer. Guía actividad 5. Lectura compartida de cuentos.

Destreza receptiva audiovisual. Guía actividad 6. Me fijo en los animales.

❖ **EXPRESIÓN ESCRITA**

Destreza productiva escribir. Guía actividad 7. Animales herbívoros.

Destreza interactiva escribir. Guía actividad 8. ¡Al revés!

Por último, entre los enlaces que se ofrecen al profesorado, se hallan los expuestos a continuación:

1. Plan de mejora de las competencias básicas del alumnado de primaria. Gobierno de Navarra.
http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/9/9364_planalumnadoep.pdf

2. Fondo Lector. Junta de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/fondolector/>

3. EducaMadrid.

<http://www.educa.madrid.org/web/cp.severoochoa.torrejondeardoz/enlaceslenguaje.htm>

4. Actividades sobre los seres vivos.

http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/seres_vivos.htm

5. Actividades sobre plantas.

<http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/plantas.htm>

6. Pequeños experimentos para Educación Primaria.

<http://www.primaria.librosvivos.net/Practicas.html>

2.3. FAMILIA

Tanto padres como madres pueden trabajar en casa con sus hijos las destrezas comunicativas lingüísticas. De este modo, se verá complementada la actividad realizada en el centro escolar, tal y como defienden diferentes autores (Barca y Porto, 1998; Russell, Chard y Lull, 2009; Valmaseda, 2005).

Los recursos disponibles para la familia son:

- Consejos para padres y madres. En este apartado se aportan una serie de recomendaciones sobre cómo establecer interacciones comunicativo-lingüísticas eficaces con sus hijos.
- Orientaciones. Se trata de un tríptico en el que, de forma sintética, se especifica a la familia cómo estimular el lenguaje mediante diferentes actividades para trabajar el vocabulario o la comprensión de enunciados, entre otros.
- Actividades. En este apartado se describen diferentes actividades que los padres pueden desarrollar en casa con sus hijos.
- Enlaces de interés. También se muestran diferentes enlaces para que, en casa, padres e hijos puedan consolidar lo trabajado en el aula.
- Por último, la familia tiene acceso a las diferentes actividades dirigidas al alumnado. De este modo, pueden realizar, de forma conjunta, tanto actividades que se hayan trabajado en el centro escolar como aquellas que no se hayan llevado a cabo, por ejemplo, por falta de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL, M. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita*. Archidona (Málaga): Aljibe.

BARCA, A. y PORTO, A.M. (1998). «Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos». En M. Peralbo, B.J. Gómez, R. Santórum y M. García (Coords.). *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83-94). Madrid: Pirámide.

- BELINCHÓN, M.; RIVIÉRE, A. e IGOA, J.M. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- EVANS, N. y LEVINSON, S.C. (2009). «The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science». *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 429-448.
- HARRIS, M. y COLHEART, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction*. New York: Routledge y Kegan Paul.
- LUENGO, F. y BAZO, P. (Coords.) (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE de 20 de julio de 2007).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- ROSENZWEIG, M.R. y LEIMAN, A.I. (1996). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw Hill.
- RUSSELL, D.; CHARD, D.J. y LULL, J. (2009). «A Family Strengths Approach to Early Language and Literacy Development». *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 519-526.
- SERÓN, J.M. y AGUILAR, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.
- TAYLOR, L.J. y ZWAAN, R.A. (2009). «Action in cognition: The case of language». *Language and Cognition*, 1(1), 45-58.
- VALMASEDA, M. (2005). «Los problemas del lenguaje en la escuela». En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: Trastorno del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales* (101-125). Madrid: Alianza.

INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Colecciones AULAS DE VERANO y CONOCIMIENTO EDUCATIVO

El Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa tiene como objetivo, entre otros, impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado español que ejercen sus funciones en las distintas comunidades y ciudades autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo formativo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de centros y departamentos, estas dos colecciones, divididas cada una en cuatro series.

Con ellas se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina Aulas de Verano y tiene como objetivo difundir entre el profesorado el contenido de las actividades profesionales docentes que se desarrollan durante la época estival en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en los cursos de la Universidad Complutense en El Escorial, en los de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila y en los de la Fundación Universidades de Castilla y León en Segovia.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria, se identifica por el color de sus páginas:

- Serie "Ciencias" Color verde
- Serie "Humanidades" Color azul
- Serie "Técnicas" Color naranja
- Serie "Principios" Color amarillo

La segunda colección se llama Conocimiento Educativo. En sus obras se difunden investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto durante el año académico.

La primera serie de esta colección está dedicada fundamentalmente a la investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie recoge análisis de la situación educativa y estudios generales, en ella se darán a conocer nuestros congresos, y la tercera serie, Aula Permanente, recoge distintos cursos de carácter general que realizamos durante el periodo estival.

Los colores que identifican cada serie son:

- Serie "Didáctica" Color azul claro
- Serie "Situación" Color verde claro
- Serie "Aula Permanente" Color rojo

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, y con ellas se pretende fomentar la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas comunidades y ciudades autónomas de nuestro Estado. También es su vocación ser un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre el hecho educativo.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Se deben evitar los textos corridos y utilizar epígrafes y subepígrafes con la frecuencia adecuada.
- Se elaborará, al principio de cada artículo, un índice con los epígrafes y subepígrafes del texto.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se destacarán entre comillas.
- Al citar un libro debe aparecer la página de la que se toma la cita.
- Se adjuntarán fotografías, esquemas, trabajos de alumnos..., que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se recogerá la lista de la bibliografía utilizada que se citará siguiendo la normativa APA.

INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

c/ General Oraa, 55. 28006 Madrid

Teléfono: 917459412/18

Puntos de venta:

Ministerio de Educación. C/ Alcalá, 36. Madrid

www.educacion.es

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte

La dimensión artística y social de la ciudad

La lengua, vehículo cultural multidisciplinar

El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón

Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo

El impacto social de la cultura científica y técnica

Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje

Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras

Didáctica de la Filosofía

Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras

Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social

Las artes plásticas como fundamento de la educación artística

La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea

Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

El pensamiento científico en la sociedad actual

Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes

La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje

El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula

Las lenguas españolas: un enfoque filológico

El espacio geográfico español y su diversidad

Personajes y temáticas en la literatura juvenil

Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida

La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar

La educación artística como instrumento de integración intercultural y social

Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador

El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias

50 años de teatro contemporáneo: temáticas y autores

Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica

800 años de Mío Cid: una visión interdisciplinar

La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales

Percepción y expresión en la cultura musical básica

Nuevas funciones de la evaluación

Las lenguas extranjeras como medio de comunicación intercultural

La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera

La pluralidad lingüística: aportaciones formativas, sociales y culturales

Hacia un mundo sin fronteras. La inserción de España en la Unión Europea. Aspectos económicos y culturales

Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos

El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones

Globalización, crisis ambiental y educación

La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención

El número, agente integrador del conocimiento

De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas

Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales

Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO

Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias

Ramón y Cajal y la ciencia española

Usos matemáticos de internet

Química y sociedad, un binomio positivo

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física

Del punto a los espacios multidimensionales

Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas

Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico

La bioética en la educación secundaria

Fuentes de energía para el futuro

Dibujo técnico y matemáticas: una consideración interdisciplinar

Construcción de modelos matemáticos y resolución de problemas

Desarrollo de competencias básicas a través de las matemáticas

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología

Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad

Servicios socioculturales: la cultura del ocio

La transformación industrial en la producción agropecuaria

La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor

Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional

Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad

La experimentación en la enseñanza de las ciencias

Metodología en la enseñanza del Inglés

Destrezas comunicativas en la Lengua Española

Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio

La seducción de la lectura en edades tempranas

Lenguas para abrir camino

Los lenguajes de la expresión

La comunicación literaria en las primeras edades

Los lenguajes de las ciencias

Educación científica ahora: el informe Rocard

Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria

Números, formas y volúmenes en el entorno del niño

El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura

Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805-2005)

Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana

Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas

Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias

El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística

Introducción temprana a las TIC: estrategias. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria

Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida

La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria

Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos

La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo

Competencia matemática e interpretación de la realidad

El desarrollo del pensamiento científico-técnico en la educación primaria

La competencia artística: creatividad y apreciación crítica

La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje

Autonomía e iniciativa personal en educación primaria

La música como medio de integración y trabajo solidario

Inmersión temprana en lenguas extranjeras

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALIDAD: La Dirección Escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALIDAD: Hacia el éxito escolar

La convivencia en las aulas: problemas y soluciones

La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

De la educación socioemocional a la educación en valores

Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

Agua y sostenibilidad: recursos, riesgos y remedios

La estructura colegiada en los centros educativos. Trabajo coordinado y trabajo en equipo

Principales aspectos normativos para una escuela pública de calidad

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

La acción tutorial: su concepción y su práctica

Equipos directivos y autonomía de centros

Coeducación y prevención temprana de la violencia de género

El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado

La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias

Funciones del departamento de orientación

Autonomía de los centros educativos

Educación emocional y convivencia en el aula

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez

Palacio Real de Madrid

Real Monasterio de La Encarnación

Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas

Palacio Real de La Granja de San Ildefonso

Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: la comprensión del entorno próximo	AULAS DE VERANO	<i>Principios</i>
Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de educación superior	AULAS DE VERANO	<i>Humanidades</i>
Nuevas formas de lectura en la era digital	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	<i>Didáctica</i>
Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación	AULAS DE VERANO	<i>Humanidades</i>
Isabel II y la mujer en el siglo XIX	AULAS DE VERANO	<i>Humanidades</i>
Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística	AULAS DE VERANO	<i>Humanidades</i>
Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	<i>Aula Permanente</i>
La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	<i>Aula Permanente</i>
Competencia matemática. Instrumentos para las Ciencias Sociales y Naturales	AULAS DE VERANO	<i>Ciencias Sociales y Naturales</i>
El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Primaria, elementos básicos del éxito escolar	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	<i>Ciencias</i>
El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos de éxito escolar	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	<i>Aula Permanente</i>
Escuela de Educación Matemática "Miguel de Guzmán": enseñar divulgando	AULAS DE VERANO	<i>Ciencias</i>

Este volumen tiene su origen en la iniciativa llevada a cabo por la
Dirección Provincial de Melilla para mejorar la competencia lingüística en castellano del alumnado
de la ciudad autónoma durante el curso 2010-2011