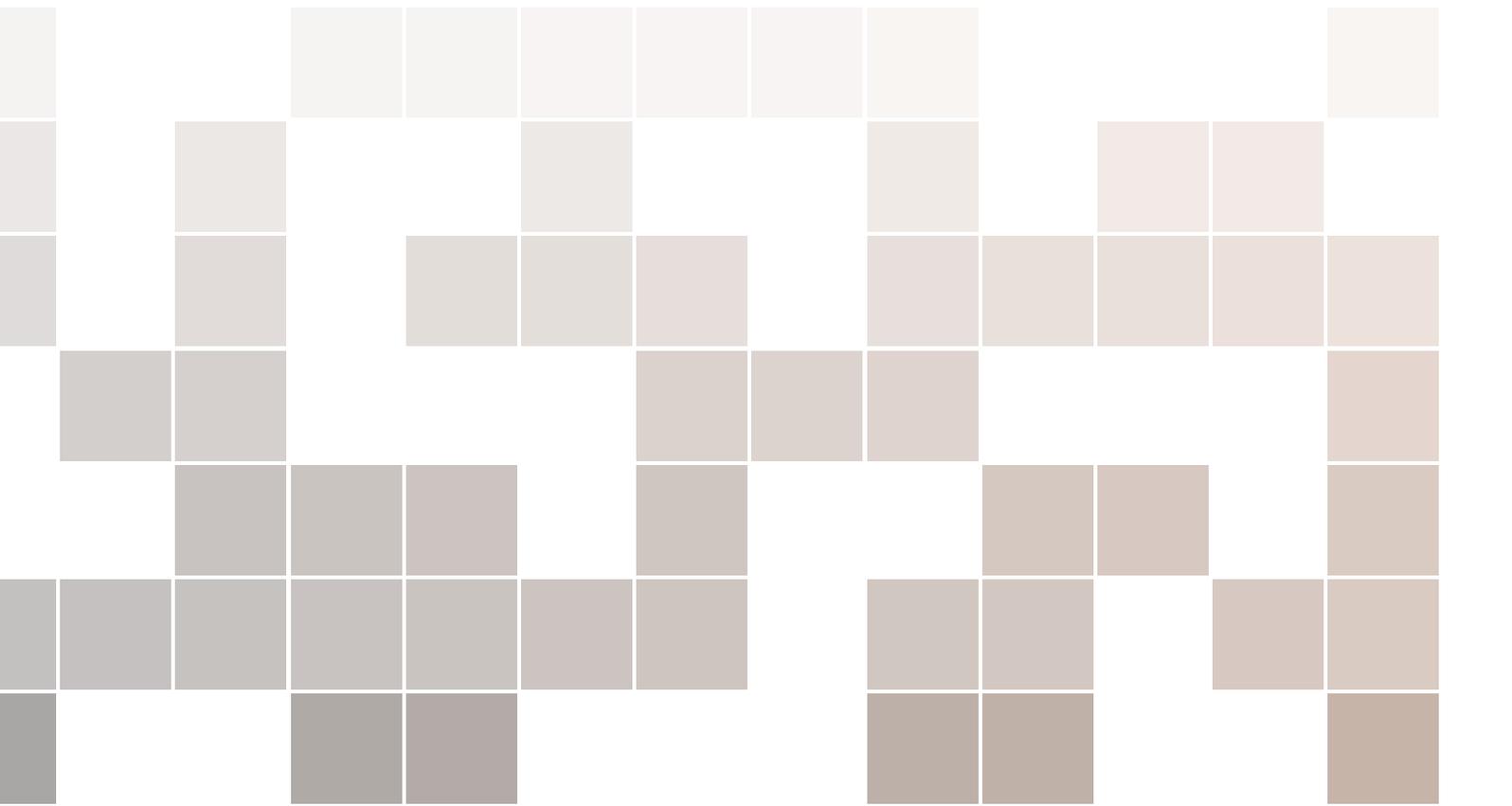


46416 – Didáctica de la Lectoescritura

Grado en Educación Primaria

Andamana Bautista García – José Luis Correa Santana – Blanca
Hernández Quintana – Ángeles Perera Santana – Miguel Sánchez García
– Juana Rosa Suárez Robaina

2023



ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| Introducción a la asignatura | 11 |
| 1. Procesos de adquisición de la lectura y la escritura | 15 |
| 1.1. Concepciones sobre la preparación para la lectoescritura | 22 |
| 1.2. La conciencia o conocimiento fonológico. Ejemplos de ejercicios para su desarrollo . . | 24 |
| 1.2.1. Tipos de tareas y ejemplos para trabajar la conciencia fonológica | 25 |
| 1.3. Enfoque neuroperceptivo motor y madurez para la lectura | 29 |
| 1.4. Enfoque psicolingüístico | 31 |
| 1.5. Desarrollo de los procesos grafomotores | 33 |
| 1.6. Desarrollo del proceso lectoescritor | 34 |
| 1.6.1. La evolución de las propiedades gráficas del sistema escrito | 36 |
| 1.6.2. El desarrollo de la escritura como sistema de representación e interpretación . | 36 |
| 1.6.3. Algunos ejemplos de actividades para desarrollar el acceso a la lectoescritura . | 38 |
| 1.7. La importancia del desarrollo del lenguaje oral en educación infantil | 40 |
| 1.8. Algunos testimonios de experiencias en el aprendizaje de leer y escribir | 41 |
| 2. Métodos de lectoescritura | 51 |
| 2.1. La lectura y la escritura: significado e implicaciones didácticas | 56 |
| 2.1.1. La enseñanza de la lectura y la escritura, un aprendizaje escolar | 59 |
| 2.1.2. Lectura y escritura dos destrezas diferentes | 61 |
| 2.2. Los sistemas sintéticos | 65 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2.2.1. | Método alfabético | 65 |
| 2.2.2. | Método fónico | 65 |
| 2.2.3. | Método silábico | 66 |
| 2.3. | Los sistemas analíticos | 68 |
| 2.4. | El sistema natural de Freinet | 73 |
| 2.5. | Otras posibilidades | 77 |
| 2.6. | A modo de conclusión | 79 |
| 3. | El perfeccionamiento de la lectura | 91 |
| 3.1. | Introducción: la lectura en la Educación Primaria | 95 |
| 3.2. | Perfeccionamiento lector | 96 |
| 3.3. | La lectura en el currículo de Primaria | 98 |
| 3.3.1. | El papel de la lectura en el enfoque competencial | 106 |
| 3.4. | Condiciones para una lectura eficaz | 107 |
| 3.5. | La comprensión lectora | 109 |
| 3.5.1. | Factores que influyen en la comprensión lectora | 109 |
| 3.5.2. | Estrategias y actividades de comprensión lectora | 112 |
| 3.5.2.1. | Estrategias para comprensión lectora | 112 |
| 3.5.2.2. | Actividades para la comprensión lectora | 114 |
| 3.6. | La comprensión lectora en la era digital: la lectura multimodal | 118 |
| 4. | El perfeccionamiento escribano | 129 |
| 4.1. | Evolución del grafismo | 134 |
| 4.2. | La ortografía | 137 |
| 4.3. | Tipos de textos | 140 |
| 4.3.1. | Metodología de la composición | 142 |
| 4.3.2. | Metodología y Actividades de enseñanza de la composición | 147 |

| | |
|--|------------|
| 5. La enseñanza de la gramática en Educación Primaria | 167 |
| 5.1. ¿Para qué la gramática? Razones lingüística y lógica de su estudio y secuenciación . . . | 172 |
| 5.2. Lingüística, Gramática y Español: un poco de historia | 174 |
| 5.2.1. Evolución de la «idea» de Gramática en las principales teorías lingüísticas . . . | 174 |
| 5.2.2. La gramática española en sus textos | 175 |
| 5.3. Tipos de Gramática. ¿Qué gramática para la escuela? | 178 |
| 5.4. Nuestra propuesta: hacia la gramática comunicativa (y pedagógica) | 181 |
| 5.4.1. Actividad metalingüística y reflexión gramatical | 181 |
| 5.4.2. El papel del profesor: algunas reflexiones y fundamentos metodológicos y didácticos | 182 |
| 5.4.3. Estrategias, recursos y actividades (Tipos y modelos) | 185 |
| | |
| 6. Estrategias de escritura creativa para el aula de primaria | 209 |
| 6.1. Introducción: creación literaria y enseñanza de la literatura | 214 |
| 6.1.1. El taller literario | 215 |
| 6.1.2. La evolución del niño(a) escritor(a) | 218 |
| 6.2. Tipologías de textos | 220 |
| 6.2.1. Actividades | 223 |
| 6.3. La narración en el aula de Educación primaria | 225 |
| 6.3.1. Actividades | 228 |
| 6.4. La poesía en el aula de Educación primaria | 231 |
| 6.4.1. Actividades | 233 |
| 6.5. Últimas consideraciones sobre el niño escritor | 236 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| 3.1. Competencia en Comunicación Lingüística: descriptores operativos (descriptores del perfil de salida). | 104 |
| 5.1. Interrogantes del profesor o docente. | 183 |
| 5.2. Recursos. | 186 |
| 6.1. Tipos de texto y características. | 221 |
| 6.2. Clasificación de textos. | 222 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Esquema de contenidos de la Asignatura | 14 |
| 1.1. | Esquema de contenidos de la Unidad 1 | 21 |
| 1.2. | La zona de desarrollo próximo propia de la perspectiva constructivista. | 23 |
| 1.3. | Imagen de un niño mirando con prismáticos. | 26 |
| 1.4. | Imagen de Elefante marrón en campo de hierba durante el día. | 27 |
| 1.5. | Imágenes del número 1 y de unas uñas. | 28 |
| 1.6. | Imágenes de un limón y de cartón. | 29 |
| 1.7. | Garabato realizado por niño de 3 años. | 33 |
| 1.8. | Primeras producciones escritas. | 34 |
| 1.9. | Garabato realizado por niño de 3 años. | 36 |
| 2.1. | Esquema de contenidos de la Unidad 2 | 55 |
| 2.2. | Proceso de lectura y escritura. | 61 |
| 2.3. | Portada y algunas páginas de la Cartilla Paláu. | 67 |
| 2.4. | Portada de la cartilla de lectura 1 de Letrilandia y algunas de sus páginas. | 67 |
| 2.5. | Sesiones de una de las Unidades <i>de la Guía del profesor del método sensorio-motor</i> Vivencias. | 70 |
| 2.6. | Esto es la casa y esto la mamá dentro de la casa. | 74 |
| 2.7. | Este es el niño que se va porque se ha enfadado con la niña. | 74 |
| 2.8. | La niña reproduce por imitación la firma de un texto. | 75 |
| 2.9. | Unas niñas van a la escuela: llevan la cesta con la merienda. | 75 |
| 2.10. | Producción en las que solo aparece texto. | 76 |

| | |
|--|-----|
| 3.1. Esquema de contenidos de la Unidad 3 | 94 |
| 3.2. Relación de los diferentes elementos del currículo en el Real Decreto 157/2022. | 101 |
| 3.3. Conocimientos del lector. | 110 |
| 3.4. Posibilidades de actuación para favorecer la comprensión lectora. | 115 |
| 4.1. Esquema de contenidos de la Unidad 4 | 133 |
| 5.1. Esquema de contenidos de la Unidad 5 | 171 |
| 5.2. Evolución del estudio de nuestro idioma. | 176 |
| 5.3. Fuentes de los modelos textuales. | 187 |
| 5.4. Captura fotográfica de El gigante de Pajonales. | 195 |
| 5.5. Captura de La gallinita dorada. | 196 |
| 6.1. Esquema de contenidos de la Unidad 6 | 213 |
| 6.2. Sopa de palabras. | 237 |

INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

La asignatura *Didáctica de la lectoescritura* es, en cierto modo, una continuación de la que se imparte en el primer curso del Grado en Educación Primaria. Decimos *en cierto modo* porque se trata de materias independientes aunque complementarias. Si en aquella tratábamos de la lengua oral como asunto principal en la enseñanza de la lengua y la literatura, en esta ahondamos en el fenómeno de la lengua escrita desde todas sus perspectivas. Partimos, en efecto, del hecho (físico, psicológico, mental) de escribir, hasta llegar a la creación literaria y estética como última etapa de la escritura.

Hemos insistido ya en que la lengua es una figura poliédrica dentro de la formación humana: por una parte, es un medio de comunicación; por otra, el instrumento esencial de aprendizaje de cualquier materia escolar; y, también, el vehículo que nos permite mostrar nuestro pensamiento y nuestras emociones. Es por todo ello por lo que le damos tanta importancia a que un estudiante del Grado en Educación Primaria domine con total autoridad la lengua que habla, escribe y enseña. Conviene que los enseñantes sean conscientes (y sepan transmitir a su alumnado) de la trascendencia de dominar la propia lengua. Existe una gran diferencia (la que va del éxito al fracaso en la vida personal y laboral) entre un hablante competente y otro que no lo sea. Expresarse oralmente y por escrito con corrección, ser capaz de transmitir una idea con coherencia, comprender no solo los mensajes más elementales sino también los distintos matices que subyacen bajo esos mensajes es primordial para la formación de ciudadanos libres e independientes. Porque el lenguaje, también, es una carta de presentación ante la sociedad en la que vivimos. Una comunicación clara y coherente, el buen uso de los elementos lingüísticos, la corrección ortográfica proyectará una imagen de nosotros más que positiva ante los demás.

Aunque pueda parecer que, en el mundo en que vivimos, la expresión escrita haya dejado de ser relevante, no es así. Cuando todo parece concurrir hacia un sistema de comunicación uniforme y simplista, un sistema de símbolos y emoticonos que nos recuerdan a la escritura egipcia, quienes sean capaces de expresarse con algo más de hondura y emoción, quienes hagan uso del lenguaje escrito en toda su dimensión, tendrán más posibilidades de triunfar. De hecho, los blogs virtuales

que más éxito tienen en los últimos años son aquellos cuyos autores muestran un dominio mayor de su lengua escrita y una preocupación por expresarse de un modo culto y hasta literario. En efecto, cada día abundan más este tipo de manifestaciones escritas en papel virtual. No son pocos los jóvenes que crean sus propias páginas en la Red para editar sus pensamientos en forma de diarios, cuentos o poemas. Nos parece notable el recurso didáctico que suponen los blogs en el aula. Crear e incentivar en los escolares la necesidad de contar, de expresar, de narrar son tareas del docente de Educación Primaria y Secundaria. En esta asignatura, todas y cada una de las unidades de aprendizaje están encaminadas a la tarea de enseñar a leer y a escribir: desde la manera en que se coge un lápiz hasta la construcción de un relato o de un poema. Escritura y Lectura son los argumentos básicos de nuestro trabajo en el aula: enseñar las destrezas escribanas, fomentar el uso de las bibliotecas, animar a utilizar el diccionario, enseñar gramática, etc. Y todos los objetivos que a continuación exponemos están encaminados a desarrollar esos argumentos.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

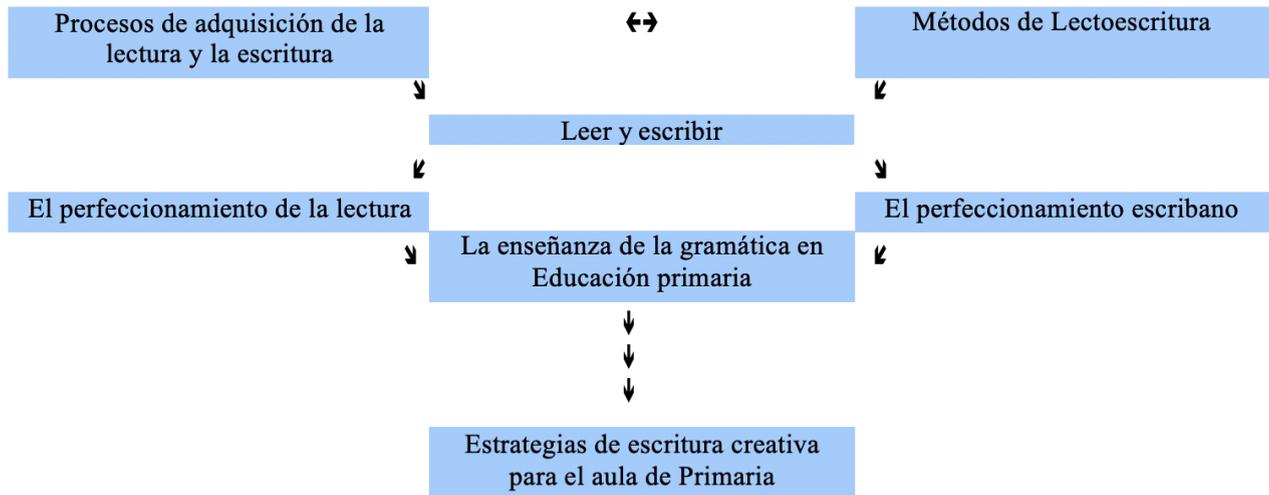
La asignatura tiene como objetivos los siguientes:

1. Participar en las diferentes situaciones comunicativas con las que el estudiante pueda encontrarse.
2. Discriminar el sentido literal y literario de los mensajes escritos.
3. Construir escritos con coherencia y corrección.
4. Afianzar y ampliar el vocabulario.
5. Convertir las situaciones de comunicación en estrategias didácticas.
6. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura.
7. Conocer y poner en práctica los diferentes métodos de lectoescritura.
8. Crear distintos tipos de texto adecuándose a su estructura y al vocabulario que requiere cada uno.
9. Reflexionar sobre el fenómeno literario en el aula de Educación primaria.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Figura 1

Esquema de contenidos de la Asignatura



UNIDAD DE APRENDIZAJE 1

PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Aprender a leer es una forma de nacer al mundo.

Vicente Aleixandre

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Leer y escribir son mucho más que destrezas que debemos adquirir en nuestra etapa escolar para progresar adecuadamente en lo académico. Nuestra capacidad para participar en actos comunicativos que tengan que ver con el código escrito determina, en gran medida, el tipo de ciudadanía que podemos ejercer en nuestra cotidianidad. Esto es así en el sentido de que nos formamos opiniones sobre el mundo que nos rodea en función de la información que nos llega por medio de códigos variados que incluyen la escritura y de nuestra capacidad para procesar y para interaccionar con todo ese caudal que recibimos. A partir de estas opiniones, actuamos e interaccionamos con el entorno y con quienes comparten con nosotros/as ese entorno. Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCERL), documento que pretende unificar criterios en la enseñanza de las lenguas extranjeras, le otorga una especial importancia a la lectura como una de las vías esenciales para preparar a los/as jóvenes que en breve se incorporarán a la ciudadanía activa, para lo cual necesitarán comprender, por ejemplo, textos característicos del ámbito laboral. Los/as ideólogos/as del MCERL consideran a los/as usuarios/as y estudiantes que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCERL, 2.1). De todo esto se deduce que la escuela debe garantizar el correcto manejo de la lectura y la escritura como un ejercicio de responsabilidad social que traspasa de forma notable los muros de los centros educativos.

Es muy probable que esta dimensión tan relevante guarde relación con el hecho de que

la lectura es hoy no solo una preocupación de muchos docentes, sino también un problema para miles de estudiantes y adultos en el sentido de constituir su falta de dominio una barrera que les impide acceder a una mejor formación. No solo se lee poco, sino que, además, parece que su proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje no es el adecuado, encontrándose los alumnos con graves problemas de comprensión lectora. (Galera Noguera, 2009, p. 13)

Es obligación, pues, del sistema educativo revisar cómo se adquieren la lectura y la escritura para favorecer de la mejor forma posible su desarrollo competencial. Queremos estudiantes que acaben su escolarización obligatoria con una alta competencia lingüística e, idealmente, con un deseo y una voluntad constantes de seguir toda la vida mejorando su capacidad de interaccionar con la palabra escrita. Para contribuir a este objetivo, debemos tomar en consideración que «los niños y las niñas aprenden a leer y escribir interaccionando inteligentemente con el objeto de aprendizaje (lengua escrita) en un medio organizado para ello» (Viera y Lino Barrio, 2012, p.18) y que, como docentes, parte de nuestra tarea es facilitar los escenarios de aprendizaje más adecuados para que se dé esa interacción. Del mismo modo, tenemos que atender a que, tal como pusieron de manifiesto en sus investigaciones sobre la adquisición de la escritura autoras como Ferreiro y Teberosky (1979), los niños y las niñas son constructores/as de su propio aprendizaje y en esta construcción van conceptualizando el acto de escribir por medio de hipótesis que van refrendando. Así, en su proceso de alfabetización, atribuyen significado personal al código escrito, interpretan el medio de comunicación que tienen a su disposición y relacionan las informaciones que ya tienen acerca de este con aquellas nuevas a las que van teniendo acceso (Viera y Lino Barrio, 2012). Para los y las docentes, no perder de vista estas ideas nos permite ubicarnos en el aula como quien, en lugar de únicamente entrenarles el desarrollo mecánico de la escritura, garantiza contextos de aprendizaje ricos en situaciones comunicativas significativas y estimulantes.

A la hora de pensar estos contextos, es conveniente atender a que en el proceso de la lectura intervienen tres elementos (Pérez Esteve y Zayas, 2007):

- La persona que lee, que construye los significados sirviéndose de sus habilidades, conocimientos y estrategias.
- El texto, que presenta diferentes características lingüísticas y estructurales.
- El contexto de la lectura, que ofrece una motivación para leer y plantea demandas específicas según el propósito del lector.

Asimismo, continúan Pérez Esteve y Zayas (2007), podemos explicar de una manera similar la competencia en el uso de la escritura como la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la actividad social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales. Como sucede con la lectura, los factores fundamentales para definir las competencias implicadas en la composición de los textos son el propósito, los ámbitos en los que se organiza la vida social y la clase de texto requerido. Escribimos para lograr determinados objetivos y de ahí la importancia que adquieren los factores contextuales. Cuando nos disponemos a escribir movilizamos nuestros conocimientos y nos planteamos preguntas como estas: «¿por qué escribo?», «¿qué pretendo conseguir con el texto?», «¿a qué tipo de destinatario me dirijo?», «¿qué clase de texto voy a escribir?», «¿cuáles son sus características?», «¿cómo planifico y llevo el control de la tarea?». El resultado final dependerá de la calidad de las respuestas.

En esta unidad se presentarán las teorías más significativas y ejemplos ilustrativos que tratarán de explicar todo lo que se refiere a la madurez para la lectura y la escritura que se exige a cada estudiante para su acceso a estas actividades comunicativas de la lengua, que como se ha justificado previamente, son tan necesarias para la completa formación de quien está aprendiendo a manejar la lengua en todas sus dimensiones.

En cuanto al papel de la lectura y la escritura en la legislación educativa, cabe señalar que la LOMLOE en su preámbulo ya establece que

Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria. (p. 122873)

Esta aportación ya nos pone sobre aviso: es responsabilidad de todo el cuerpo docente de los centros educativos trabajar la competencia comunicativa en su vertiente oral y en su vertiente escrita, sin que ello implique, por supuesto, que el/la docente de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura no deba profundizar en la adquisición de saberes básicos específicos que a él o a ella competen.

Asimismo, en sus principios pedagógicos, la LOMLOE también indica que «a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo» y que las Administraciones educativas promoverán iniciativas en las que se fomente la lectura y la alfabetización «en diversos medios, tecnologías y lenguajes», para lo que se contará «con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas» (p. 122888).

Por su parte, el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, establece la importancia de sostener un enfoque funcional y comunicativo, al tiempo que aporta una visión integral del aprendizaje de la lengua:

El área de Lengua Castellana y Literatura tiene por finalidad el desarrollo competencial del alumnado, facilitando los aprendizajes necesarios para desenvolverse en una diversidad de situaciones comunicativas, en todas las vertientes -pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria- y en los distintos contextos -personal, educativo y social- a los que se va a enfrentar como persona autónoma. (p. 45706)

Cabe pensar que el marco legislativo invita a entender las clases de Lengua Castellana y Literatura como sesiones en las que cada estudiante amplíe su capacidad para comunicarse y para desarrollarse como ciudadano/a que forma parte de una comunidad de habla en la que recibir y aportar a partir de todo lo que el código compartido nos regala. Sin embargo, esto no es siempre así y sabemos que el tipo de tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en las aulas son mayoritariamente reproductivas (leer para copiar, para subrayar, tomar apuntes) y que resultan mucho frecuentes actividades como la realización de trabajos de investigación, las síntesis, los ensayos de opinión o las reflexiones sobre el propio aprendizaje (Martín, 2005).

Estamos de acuerdo en que el desarrollo de la lectoescritura es sumamente importante, como se ha justificado previamente, en todas las etapas educativas y debe iniciarse en la etapa de educación infantil, como veremos en las páginas que siguen. Se citan a continuación algunas referencias explícitas al aprendizaje de la competencia lingüística y comunicativa, presentes en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 231, 23 de noviembre de 2022).

En su artículo 4, este decreto tiene como uno de los objetivos de esta etapa «Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura», interesante en sí mismo por las implicaciones del verbo «utilizar», tan en sintonía con el enfoque funcional y comunicativo que ya ha quedado señalado con anterioridad.

Sin entrar a detallar, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, los elementos sobre los que se articula el nuevo currículo de la etapa de educación primaria (contribución a los objetivos de la etapa, contribución a las competencias clave, bloques competenciales, saberes básicos), sí que resulta conveniente cerrar la presentación de este tema con la siguiente aportación del Decreto 211/2022 porque tiene el potencial de convertirse en la hoja de ruta de cualquier docente de la asignatura que nos ocupa:

En fin, los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción y basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar, a un tiempo, personas comunicadoras éticas y eficaces, y personas lectoras con una implicación personal y placentera ante la literatura. (p 45715)

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

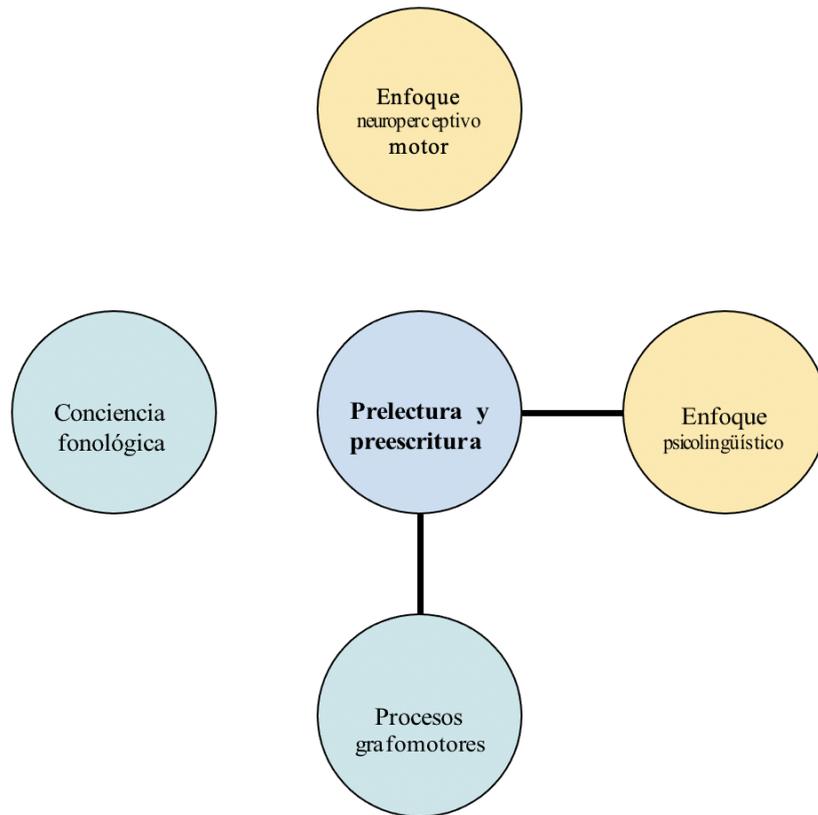
Los objetivos de esta unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Conocer la relevancia y actualidad de la lectura y la escritura.
- Comprender la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso que comienza en Educación Infantil.
- Valorar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un objetivo fundamental que influirá en la adquisición de contenidos de diversas áreas.
- Conocer los diferentes enfoques que explican el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y las niñas de 0 a 6 años.
- Reflexionar sobre las posibilidades didácticas de cada una de las teorías que explican el acceso a la lectoescritura.
- Familiarizarse con algunas de las actividades que se realizan para motivar a los/as niños/as en su desarrollo lectoescriptor.
- Conocer materiales curriculares y saber relacionarlos con cada uno de los diferentes enfoques.
- Aplicar las teorías y enfoques en la práctica docente de las aulas.
- Valorar la importancia que adquiere el desarrollo del lenguaje oral en la adquisición de la lectoescritura.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 1.1

Esquema de contenidos de la Unidad 1



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1.1 Concepciones sobre la preparación para la lectoescritura

Todavía se sostiene la polémica en torno a la idea de si es conveniente que exista una madurez para el aprendizaje de la lectura y la escritura o si es posible un aprendizaje precoz. Ambos enfoques parecen a simple vista radicalmente opuestos, pero son coincidentes en ciertos aspectos. Así, Downing (1974) afirma que la madurez para la lectura se corresponde con el momento del desarrollo en el que cada niño/a tiene la capacidad para aprender a leer de forma fácil y provechosa, independientemente de si este proceso individual se da gracias a un nivel de maduración concreto o gracias a un aprendizaje específico.

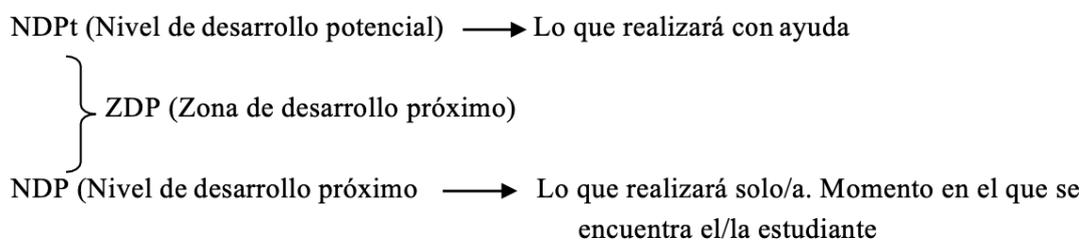
En opinión de Calero (1999), la concepción tradicional de que el desarrollo de procesos visoespaciales y de otras habilidades de índole no lingüística (también llamados prerrequisitos) se encontraba en el origen de la maduración anterior al aprendizaje de la lectura y la escritura sigue constituyendo actualmente una creencia de muchos profesionales de la enseñanza. Esta idea concibe el acto lector no como un proceso de naturaleza lingüística, sino como una habilidad de naturaleza neuroperceptivo-motora que debían desarrollar los/as prelectores/as y el estudiantado con retraso lector.

Por otro lado, desde la perspectiva constructivista, cuyos planteamientos vienen de la mano de Vygotsky (1979), se considera que el acto lector no es solo un proceso lingüístico, sino que también posee un componente cooperativo de desarrollo personal que se basa en el modelaje de estrategias relacionadas con que cada estudiante aporta sus ideas previas, sus concepciones y sus propias reflexiones a los intercambios orales y escritos que cada niño/a establece por interacción con otras personas de su entorno.

Según esta teoría, tal y como observa Díez de Ulzurrun Pausas (1999), el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso en el que la interacción y ayuda es relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje. Por otra parte, es muy importante conocer qué saben los/as niños/as sobre leer y escribir, pues, según sus esquemas previos, construirán sus conocimientos. Es evidente que los conocimientos previos que posee el estudiantado sobre el código serán diferentes dependiendo sobre todo de las que hayan sido sus exigencias y su contacto con los diversos conceptos lingüísticos. Como consecuencia, debemos precisar el momento en el que se encuentran para poder actuar como mediadores/as en este proceso de construcción de significados. Esto implica que nos moveremos dentro de la zona de desarrollo próximo, valorando lo que el niño o la niña puede hacer por sí solo/a y lo que realizará con la ayuda de los/as demás.

Figura 1.2

La zona de desarrollo próximo propia de la perspectiva constructivista.



Nota: Adaptado de Díez de Ulzurrun Pausas (1999).

De lo expuesto anteriormente se desprende que son variadas las opiniones acerca del método y el momento más adecuados para iniciar el proceso lectoescritor. Es inútil debatir sobre la conveniencia de emprenderlo en Infantil o Primaria o si hay que hacer una aproximación al código o a la palabra global. No existe un único camino para hacerse usuario/a eficaz de los procedimientos de leer y escribir, como afirma Isabel Solé (1992, en Galera Noguera, 2009). Una aproximación amplia de la enseñanza de la lectoescritura conlleva:

- Aprovechar los conocimientos que el niño o la niña ya posee y que suelen implicar el reconocimiento global de algunas palabras. Debemos ayudarles a incrementarlos para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado de palabras desconocidas. Para ello, en el aula el texto escrito debe estar presente de forma pertinente para motivarlos/as en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Aprovechar las preguntas del niño o de la niña sobre el sistema para profundizar en su conciencia metalingüística.
- Utilizar integrada y simultáneamente todas esas estrategias en actividades para las que tenga sentido hacerlo. Solo de esta forma los/as niños/as se beneficiarán de la instrucción que reciben.

Con relación a los métodos de lectoescritura, cabe preguntarse cuál de ellos es el mejor y más adecuado para llevar a la práctica en el aula. No puede afirmarse plenamente que exista un método que logre por sí solo todas las metas que se pretenden de este proceso. Por su parte, la práctica docente ha demostrado que la combinación de todos ellos consigue diferentes tipos de resultados. Se expondrán ampliamente los diferentes procedimientos para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el siguiente capítulo.

1.2 La conciencia o conocimiento fonológico. Ejemplos de ejercicios para su desarrollo

Si atendemos a una definición de la conciencia fonológica tenemos que

es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018, p. 397).

Al hilo de esta aportación, conviene señalar que en la literatura científica se establecen distintos niveles de segmentación fonológica y que Treiman (1991, en Gutiérrez y Díez, 2018) propuso un modelo jerárquico, acotado y que ha sido ampliamente aceptado, que consiste en el establecimiento de tres niveles en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica y que son la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica. La conciencia silábica se refiere a la habilidad de «segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra» (Gutiérrez y Díez, 2018, p.399); la conciencia intrasilábica alude a la «habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima» (Gutiérrez y Díez, 2018, p.399); y la conciencia fonémica, por su parte, se corresponde con la «habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, lo que conlleva darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas» (Gutiérrez y Díez, 2018, pp.399.400) .

La investigación reciente sobre la relación conciencia fonológica y lectoescritura sugiere que dicha relación es bidireccional y recíproca: la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura, y la instrucción en lectoescritura, en algunos casos, desarrolla igualmente dicha conciencia. Es necesario además utilizar el conocimiento que posee el/la estudiante sobre el sistema de escritura para desarrollar las capacidades de manejo de los segmentos del habla. Uno de los estímulos que se le debe ofrecer al niño o a la niña para favorecer esta conciencia es la presencia de material escrito, puesto que es capaz de reconocer algunas de las letras de las palabras, en función del desarrollo que posea del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). En opinión de Calero *et al* (1999), el estudiantado de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria debería tener la oportunidad de verse envuelto en actividades que le hagan reflexionar sobre rimas, sílabas y sonidos iniciales, medios o finales de las palabras. Finalmente hay que resaltar que la conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor predictor del logro en rendimiento lector, y que

la identificación temprana de aquellos/as estudiantes con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental si queremos que nuestro alumnado desarrolle su competencia lectora.

1.2.1. Tipos de tareas y ejemplos para trabajar la conciencia fonológica. Las siguientes tareas (Calero *et al*, 1999) se han confeccionado sobre la base de juegos lingüísticos divertidos para el niño o la niña, como las rimas, por ejemplo.

- Contar, representando en la pizarra en una tira gráfica el número de segmentos orales: palabras, sílabas o fonemas.
- Invertir palabras en una frase, sílabas en una palabra o fonemas en una sílaba o palabra:
-/loma/.../malo/; /se/.../es/
- Buscar láminas que empiecen por el mismo segmento silábico o fonémico.
- Descubrir un segmento oral diferente en el contexto de una palabra o una frase:
«ponte los calcetines»
«ponte los patines»
- Añadir segmentos orales (palabras, sílabas o fonemas): /osa/.../rosa/
- Juegos de onomatopeyas: (el gato, la vaca).
- Comparar segmentos silábicos o fonémicos: «en qué se parecen /ffoca/ y /ffino/».
- Unir segmentos silábicos o fonémicos:
/me/ + /sa/.../mesa/
/s/ + /í.../sí/
- Segmentar palabras, sílabas o fonemas:
«Si a /rosa/ le quitamos o no decimos /ro/, qué nos queda».
«Si a /rana/ le quitamos o no decimos /r/, nos queda /ana/».
- Dictados silábicos o fonémicos en que el niño / a tiene que poner un signo en la tira gráfica por cada uno de esos segmentos orales.
- Clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las componen.

Algunos ejemplos para los tipos de tareas anteriores son los siguientes:

Ejercicios de reflexión sobre palabras

- Reconocimiento de palabra.

El/La profesor /a muestra la siguiente imagen:

Figura 1.3

Imagen de un niño mirando con prismáticos.



Nota: De elaboración propia.

Prof.: «¿Cómo se llama este niño?»

Alum.: (los niños acuerdan un nombre)

Prof.: «¿qué hace?»

Alum.: «mira»

Prof.: «Muy bien: ... **X mira**»

Todos: «**X mira**»

Prof.: «A ver, vamos a dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo».

Todos: x. x

Prof.: «Ahora, uno de ustedes va a levantarse y, en el medio del corro, va a hacer algo para que todos adivinemos lo que representa».

El objetivo es llevar a cabo las tareas precedentes con la representación que cada niño/a hace ante el resto. Si un/a estudiante sale y representa una acción de conducir, el resto del grupo deberá dar dos palmadas, al igual que hicieron con la imagen.

- Contar palabras (Se les entrega una tira gráfica)

Prof.: «Ahora todos ustedes van a pintar una cruz por cada *cosa* que yo diga» (dando tantas palmadas como palabras)

Ejemplos: «Juan llora»

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| X | X | | | |
|---|---|--|--|--|

«Alicia pinta»

«Juan»

«Alicia»

«Federico juega»

(otros que se inventen los/as niños/as)

Ejercicios de reflexión sobre sílabas

– Reconocimiento de sílaba vocálica inicial.

Fase A:

Figura 1.4

Imagen de Elefante marrón en campo de hierba durante el día.



Nota: Foto de Ana Frantz en Unsplash.

Prof.: «Vamos a mirar con atención esta imagen» «¿Qué animal es este?»

Alum.: «Un elefante»

Prof.: «Muy bien, un **eee**lefante» (remarcando la vocal silábica inicial) «Repitan todos»

«Ahora nos vamos a fijar en qué es lo primero que suena cuando decimos **eee**lefante».

«Muy bien, /**eee**/ es lo primero que suena cuando decimos /**eee**lefante/».

Fase B:

Prof.: «Bien, cuando decimos el nombre de este animal, lo primero que suena es /**eee**/.

Ahora, quiero que me digan cosas que empiecen por /**eee**/»

Alum.: (Si no hay respuesta, hay que dar algunos ejemplos: /**ee**enano/, /**ee**elena/...)

- Comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra.

Prof.: «Vamos a mirar estas dos láminas»

«Decimos qué es cada uno de estos dibujos»

Alum.: «/**u-no**/; /**u-ña**/»

Prof.: «¿Qué suena igual en /u-no/ y /u-ña/ al principio?»

Figura 1.5

Imágenes del número 1 y de unas uñas.



Nota: Imagen del 1 tomada de <https://dibujosycolores.com/numeros/numero-1/> e imagen de las uñas tomada de Freepik.

Si no hay respuesta, se recurre a dar palmadas o pintar en la pizarra tantas cruces como «trociitos» contienen estas dos palabras

Alum.: «Suenan igual en /u/»

Otros ejemplos:

/pa-lo/ y /pa-sa/

/ca-ma/ y /ca-sa/

/ban-co/ y /ban-da/

/si-lla/ y /si-fón/

/o-so/ y /o-lla/

/me-lón/ y /me-sa/

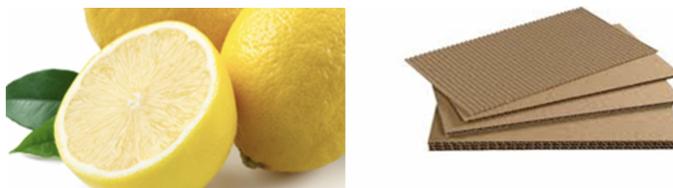
Ejercicios de reflexión sobre fonemas

- Reconocimiento de rimas.

Prof.: «Vamos a decir cómo se llaman las dos cosas que hay en estas dos imágenes».

Figura 1.6

Imágenes de un limón y de cartón.



Nota: Tomadas de <https://5aldia.cl/frutas-y-vegetales/limon/> y de <https://cartonlab.com/blog/tipos-de-carton-aplicaciones/>

Alum.: «/limón/ y /cartón/»

Prof.: «Bien, /limón/, /cartón/. ¿En qué se parecen estas dos palabras al final?»

Alum.: «/ón/».

Se pueden elegir otras imágenes u otros dibujos que estén accesibles en el aula.

- Sonido de la semana: /f/. Aislamiento del primer fonema usando los nombres escritos del alumnado.

Es muy útil elegir un sonido cada semana para trabajar juegos orales acompañados con la escritura. Aislar el primer fonema es más sencillo que aquellos otros situados en medio o al final. Utilizando los nombres escritos del grupo estudiantes que comiencen por F, se deben entregar escritos en un folio a cada niño/a.

FEDERICO FERNANDO FRAN

- Situados en el orden de cada nombre, que el/la primer/a estudiante lea todos los nombres, y después, mientras los escribe en la pizarra, que prolongue el sonido inicial de dichos nombres al pronunciarlos: /ffffffederico/...
- Que todos/as salgan a leer los nombres en la pizarra, señalando el fonema inicial como hizo el/la primer/a alumno/a.
- Que busquen, con el juego del «Veo, veo», otros nombres de objetos de la clase que comiencen por el sonido de la semana, o nombres fuera de la clase, dando pistas.

1.3 Enfoque neuroperceptivo motor y madurez para la lectura

La concepción biológica es otra de las formas de entender la madurez (desarrollo) para el aprendizaje de la lectoescritura. Considera que son necesarios determinados *prerrequisitos* de carácter neuroperceptivo-motor como base para afrontar el aprendizaje lectoescritor. Explica Galera Noguera (2009)

que tradicionalmente se ha hecho hincapié en que el desarrollo debe preceder al aprendizaje. Será inútil, desde esta perspectiva, iniciar el proceso didáctico de la lectura y la escritura si determinadas destrezas tales como la lateralidad, la discriminación visoespacial, el ritmo, la aptitud mental general, etc. no están desarrolladas suficientemente. Así, diversos tipos de pruebas determinarán si el niño o la niña se encuentra preparado/a.

En las últimas décadas se han generado distintas evidencias experimentales que critican este enfoque, centrado en el perfeccionamiento de las habilidades neuro-perceptivo-motrices (lateralidad, esquema corporal, memoria visual...) mediante actividades como recortar, pegar, completar una figura humana... para preparar la madurez lectora. Por otro lado, sí es importante trabajar, para el inicio lector de un sistema alfabético, la discriminación visual de las letras y, sobre todo, las habilidades psicolingüísticas, entre ellas, las de tipo metalingüístico como la comunicación oral y el desarrollo de la conciencia fonológica, estudiada anteriormente.

Para el enfoque neuro-perceptivo-motor, la lectura requiere de un aprendizaje fundamentalmente de tipo visual (Calero *et al*, 1999). Históricamente y como consecuencia de este modelo, se han creado las llamadas *baterías de madurez para la lectura*. Estas pruebas están formadas por subtests que buscan medir el nivel de desarrollo de las ya citadas habilidades neuroperceptivo motoras en el niño. Si revisamos estas baterías, concluiremos que existe una falta de acuerdo en cuanto a los factores que se deben analizar para medir la *madurez lectora*. Downing y Thackray (1974) hacen un análisis de 8 tests predictivos de la madurez lectora en Estados Unidos y llegan a las siguientes conclusiones:

- Todos emplean una prueba de discriminación visual.
- Seis emplean una prueba de vocabulario.
- Tres incluyen una prueba motora.
- Dos poseen una prueba de reproducción diferida de modelos y formas (memoria visual y coordinación visomotora).
- Dos introducen una prueba de relaciones.

La más moderna que utilizamos en nuestro país, el *Reversal Test*, tan solo predice el éxito en lectura con base en una única tarea. Dicha tarea consiste en percibir diferencias de figuras, con implicación exclusiva de habilidades viso-espaciales. En el manual de aplicación se afirma que si un/a niño/a falla en 20 o 30 ítems estará inmaduro/a para acceder a la lectura. El test consta de 84 ítems. Es significativo señalar que varios/as autores/as se han planteado su valor predictivo e indican al respecto que predice la madurez lectora en un cuatro por ciento.

Según Calero *et al* (1999), la única justificación para determinar que habilidades como el esquema corporal, la memoria visual, la percepción espacial, etc., son *prerrequisitos* de la lectura parte de evidencias estadísticas que plantean la existencia de correlación entre el nivel lector y el desarrollo en dichas habilidades. No obstante, a partir de datos experimentales y de la práctica concreta escolar, se puede afirmar que una correlación alta entre lateralidad y lectura, o entre memoria visual y lectura, no implica que dicho aprendizaje tenga alguna relación o dependencia con la consolidación de esas habilidades. Y, lo que es más, *entrenar lateralidad, esquema corporal o memoria visual no genera un mejor rendimiento lector en el/la niño/a.*

Por otro lado, sí existen trabajos, desde un enfoque psicolingüístico, que demuestran que entrenando habilidades metalingüísticas en estudiantes de Educación Infantil, como las propuestas anteriormente, se consigue un mejor rendimiento lector posterior.

Actualmente se entiende, con respecto a las habilidades clásicas del modelo neurológico, que estas se desarrollan paralelamente al aprendizaje de la lectura y no existe una relación causa- efecto.

1.4 Enfoque psicolingüístico

La teoría psicolingüística, sostenida sobre numerosos estudios, pone en tela de juicio el modelo tradicional neuro-perceptivo-motor y pone la mirada en una idea repleta de sentido común: para preparar a un niño o a una niña para leer, es esencial favorecer en él o en ella habilidades que estén íntimamente relacionadas con la lectura (Calero *et al*, 1999). Al hilo de esta afirmación, autores en la línea de la mencionada obra de Calero *et al* (1999) afirman que lo que tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística del/de la estudiante.

Así, como ya se ha apuntado con anterioridad, supone una contribución importante y muy efectiva en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que el/la aprendiz de lectoescritura desarrolle el lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, participe en actividades en las que se le ayude a manipular segmentos del habla como los fonemas, las sílabas, las palabras; a contar estas unidades; a invertir las dentro de la cadena hablada; a eliminarlas y reflexionar acerca de qué nos queda sin ellas en una palabra concreta; a, en definitiva, entrenar la reflexión metalingüística. Tenemos, pues, que, dentro del amplio conocimiento metalingüístico se incluye el que se refiere a la **conciencia fonológica**, término explicado e ilustrado anteriormente.

Este punto de vista diferente sobre el acceso a la lectura tiene los siguientes fundamentos:

- a) La inexistencia de evidencias que relacionen un entrenamiento en habilidades clásicas neuro-perceptivo-motoras (recortar, colorear, pegar, asociar, etc.) y un efecto significativo y positivo sobre el rendimiento lector ulterior del/de la estudiante.

- b) Que nuestra escritura alfabética no es sino ese código visible de aquellos segmentos lingüísticos (fonemas) que nuestros antepasados, en una auténtica reflexión metalingüística, plasmaron en esos signos arbitrarios y abstractos (grafemas), estrechamente relacionados con los anteriores.
- c) Que las grafías tienen más una carga lingüística que visual; sin embargo, la escuela ha trabajado más las habilidades visuales que las lingüístico-perceptivas.
- d) En consecuencia, para preparar al niño y a la niña para la lectura es fundamental ofrecerle tareas en las que tenga que trabajar con materiales orales y escritos.
- e) Finalmente, existen evidencias experimentales que demuestran que enseñando a niños/as prelectores/as a manipular segmentos orales mínimos, como sílabas y fonemas, antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura, se consigue un mejor rendimiento lector posterior con estos/as estudiantes que con aquellos/as que no fueron entrenados/as en dichas tareas.

Por otro lado, desde este modelo se plantea una definición de lo que debe ser un prerrequisito de la lectura. Según Sebastián y Maldonado (1987), debe reunir estas condiciones:

1. Tiene que ser algo **relacionado directamente con la lectura**.
2. Tiene que seguir un **desarrollo predecible**.
3. Tiene que ser una **adquisición plenamente consolidada en los/as buenos/as lectores /as**, y debe estar relacionada con el nivel lector del niño, de la niña.
4. Esta habilidad **no puede estar plenamente consolidada en los/as niños /as que no saben leer correctamente**.
5. El entrenamiento y la mejora **en dichas habilidades** o prerrequisitos **tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector**.

Podemos concluir diciendo que el acceso a la lectura debe fundamentarse en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo, en la adquisición por parte de los/as estudiantes de una conciencia clara de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito y en favorecer un cierto nivel de destrezas metalingüísticas o de reflexión sobre las unidades del habla: palabras, sílabas y fonemas.

1.5 Desarrollo de los procesos grafomotores

Se trata de otra de las áreas que se trabaja en el proceso de acceso a la lectoescritura. Existen dos perspectivas al respecto y ambas tienen implicaciones directas en la visión que se lleva a las aulas en el aprendizaje de la escritura. La primera trata de identificar la grafomotricidad como un acto motórico. En palabras de Tajan (1984),

la grafomotricidad es la psicomotricidad aplicada al acto de escribir. La grafomotricidad es la que permite trazar sobre un soporte un mensaje combinando los movimientos de la mano y del brazo. Estos están unidos a elementos motores, espacio-temporales y visocinestésicos de esencia psicomotriz. El dominio de la grafomotricidad es, ante todo, el del proceso mecánico de la escritura (en Arnaiz y Ruiz, 2001, p.35).

La grafomotricidad es entendida como el ejercicio gráfico que abarca, por una parte, una sistematización y una delimitación en el espacio y en el tiempo, una atención y un mantenimiento de unos ritmos; y, por otra, constituye el paso a la etapa perceptiva (la escritura), ya que las manifestaciones realizadas por los/as niños/as hasta este momento son garabatos, dibujos espontáneos, juegos gráficos, etc., cuya finalidad es placentera y motórica y, hasta cierto punto, no representativa:

Figura 1.7

Garabato realizado por niño de 3 años.



Nota: De elaboración propia con producciones familiares.

La segunda perspectiva considera que para el/la niño/a un trazo no es solo un resultado visual, sino que es mucho más: es una vivencia, y como tal, una relación con el mundo, una relación con los/as demás y, por tanto, una acción que tiene una dimensión corporal, una dimensión intelectual y una dimensión emocional. De ahí que, en contraste con la visión de Tajan recogida con anterioridad, Rius (1989) defina la grafomotricidad como

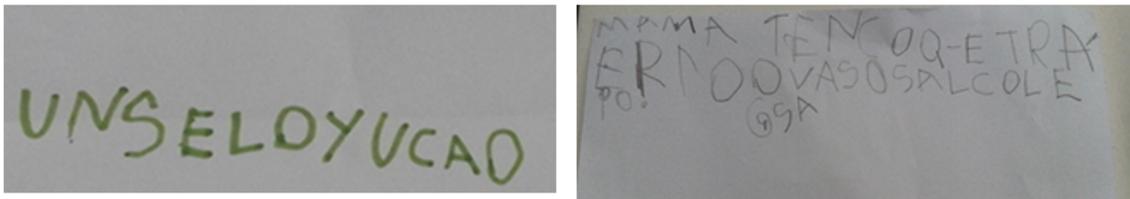
aquella disciplina científica que define el acto gráfico, mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano, debidamente

lateralizados, y su implicación en las producciones obtenidas por medio del dominio de mecanismos de manipulación e instrumentalización de los objetos externos, y que a su vez, da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, en función de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, las cuales permiten la intercultura de modelos sociales interactivos hasta llegar a la comunicación escrita. (p.19)

Si atendemos a esta perspectiva -y creemos que conviene atenderla- debemos tomar en consideración que la didáctica de la grafomotricidad debe entenderse como expresión grafomotriz y no como un entrenamiento grafomotor, ya que trata de interpretar evolutivamente los signos gráficos que se generan en el proceso de la comunicación escrita antes y después de la escritura alfabética. Por lo tanto, no debe separarse grafomotricidad y escritura, puesto que el/la niño/a está aprendiendo a escribir tanto en los momentos en que se trabaja con las habilidades motóricas de los dedos, como cuando realiza signos iconográficos o traza las primeras letras y palabras.

Figura 1.8

Primeras producciones escritas.



Nota: De elaboración propia con producciones familiares.

1.6 Desarrollo del proceso lectoescritor

Progresivamente y con el acompañamiento adecuado, el/la niño/a se da cuenta de que necesita expresarse a través de la representación escrita. También necesitará sintetizar sus expresiones personales y comunicarlas con otros medios distintos de la palabra. Estos son los dos factores que lo conducen de forma total, inmediata y constructiva al descubrimiento de la lectoescritura. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescritor se inicia con la premisa de que el/la niño/a se interesa por la comunicación escrita desde muy pequeño/a, antes, incluso, de empezar a asistir a la escuela.

Los/as autores/as de habla hispana que han aportado datos para comprender el proceso constructivo de la adquisición de la lectura antes de que se pueda leer convencionalmente, han sido fundamentalmente Ferreiro y Teberosky, grandes referentes en lo que se refiere a los procesos de

alfabetización con una mirada muy centrada en cómo lo vive la infancia. En sus investigaciones tratan de averiguar la forma en que el/la niño/a construye la lectura, partiendo de la opinión de que este/a posee ciertas ideas acerca del sistema de escritura que condicionan sus ideas al leer. Por consiguiente, dentro de esta evolución de construcción del sistema escrito, el niño o la niña constata varias hipótesis:

- *Diferenciación texto-imagen*. Los niños tienen ideas acerca de lo que pueden y no pueden leer, por lo que distinguen una imagen de una palabra y un número de una letra.
- *Cantidad mínima de grafías*. Existirá un número mínimo de grafías para que una palabra pueda ser leída, siendo este de al menos tres grafías.
- *Variedad de caracteres*. El conjunto de letras debe ser variado para poder ser leído.
- *Lo escrito son nombres*. En principio, el niño se fija solo en los nombres; los artículos, preposiciones o el verbo para él no son palabras. (Ferreiro y Teberosky, 1988)

Asimismo, conviene añadir que el/la niño/a necesitará apoyarse en sus conocimientos previos y que, por ello, la cantidad y calidad de estos es un dato que va a marcar el límite de sus posibilidades. Estos conocimientos previos se adquieren a partir de sus experiencias con el entorno, de modo que cada vez que recibe información del mundo exterior debe asimilarla y acomodarla para que sea efectiva. Por lo tanto, quien lee debe asimilar lo escrito (relacionarlo con lo que ya sabe) y también debe acomodarse al texto (transformando su conocimiento previo en función de la aportación del texto). Por consiguiente, el proceso de aprendizaje de la lectura comienza tempranamente en el hogar. Por otra parte, en este proceso de acceso a la lectura, debemos partir siempre de contextos significativos para el/la niño/a.

Observan Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez (2001) que

Desde muy temprana edad los niños, gracias al dibujo, al contacto frecuente con los libros, a la utilización de imágenes, a la oralización de un escrito por parte del profesor, a la escritura de una palabra o frase debajo del dibujo que el niño ha realizado, etc., pueden escribir, aunque no se ajusten a las reglas convencionales, explicando experiencias como: una receta de cocina, una fiesta, una excursión, etc. Escribiendo estos textos adquieren progresivamente la necesidad de adaptarse a las situaciones de comunicación. No obstante, los niños empiezan a escribir sin seguir las reglas convencionales y culturales de la escritura. Así, es frecuente encontrar, junto a sus dibujos, garabatos, y cuando les decimos: «¿qué pone ahí?» o «¿qué es lo que has escrito?», ellos responden muy convencidos de lo que han escrito, aunque su escritura no se parezca en nada al código del adulto (p.44).

1.6.1. La evolución de las propiedades gráficas del sistema escrito. Ferreiro y Teberosky (1988) consideran que hay dos tipos de producciones que realiza el/la niño/a en su escritura espontánea: unas que son líneas ondulantes y que se parecen a la escritura de los adultos; y otras que son formas separadas, parecidas a la letra de molde o imprenta. El uso de unas u otras responde a una selección que realiza el/la niño/a de lo que para él es el modelo básico. Ambas tienen en común que la intención es más importante que el resultado, por lo que solo quien lo ha escrito puede leerlo. De esta última idea, deben derivarse reflexiones acerca del sentido que tiene (o deja de tener) todo aquel acto pedagógico en el que se lleve a los/as aprendices a poner la mirada en la consecución de un resultado que, además, es un resultado que tiene como base la escritura adulta.

Siguiendo esta línea argumental, cabe detenerse en los garabatos como producción típicamente infantil. Rius (2003) indica que existen varios tipos de garabatos. En un primer momento, aparecen los denominados *garabatos innominados*, que el/la niño/a hace por el placer de rayar y que corresponden a actuaciones grafomotoras en las que no existe posibilidad de representación consciente por parte de quien lo ejecuta. En la siguiente fase, se dan los *garabatos denotados*, que se realizan sin ninguna intención, pero cuando el/la adulto/a pregunta sobre su significado, el/la niño/a contesta. Finalmente, nos encontramos con los *garabatos nominados*, producto de un proyecto previo a la realización grafomotora y que quien lo realiza va a ser capaz de verbalizar:

Figura 1.9

Garabato realizado por niño de 3 años.



Nota: De elaboración propia con producciones familiares.

1.6.2. El desarrollo de la escritura como sistema de representación e interpretación. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1988) afirman que los/as niños/as van construyendo el sistema de escritura a partir de sus hipótesis, verificaciones e interpretaciones, y que en este proceso llegan a las siguientes conclusiones en lo que respecta a la construcción de la escritura:

- *Escribir no es lo mismo que dibujar.* Lo escrito es todo lo que no es dibujo.
- *Progresiones de la grafía.* Lo escrito debe tener unas propiedades de linealidad, variedad y canti-

dad para que se pueda leer.

- *Las letras*. El/La niño/a debe llegar a reconocer las letras como objetos sustituidos, es decir, como objetos cuya función es la de representar a otros.
- *Las palabras*. En la evolución de la escritura de palabras, el todo se va a dividir en partes, comenzando lo que se ha denominado la hipótesis silábica, que consiste en una letra para cada sílaba. El problema de esta hipótesis radica en cómo debe acomodarse a la cantidad mínima, en el sentido de que entra en conflicto con las palabras bisílabas o monosílabas, puesto que para que una palabra pueda ser leída al menos tiene que estar compuesta por tres grafías y el grupo de letras ha de ser variado.

Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez (2001), citando a Teberosky (1989), presentan la siguiente clasificación sobre el proceso de construcción de la escritura:

a. Escrituras presilábicas

- a.1. Escrituras indiferenciadas. Igual serie de grafías cualquiera que sea el enunciado que el/la niño/a se propone escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos.
- a.2. Escrituras diferenciadas. A enunciados significativamente diferentes les corresponden series gráficas diferentes. Estas diferenciaciones se realizan por variaciones en la cantidad o posición de las grafías.

b. Escrituras silábicas

La representación gráfica se pone en correspondencia con la sonoridad del enunciado, pero esta correspondencia va a estar solo en la sonoridad de la sílaba y, dentro de ella, sobre todo al principio, de una letra. Posteriormente, se adquiere una correspondencia de tipo cualitativo en la que determinadas letras y no otras sirven para determinadas sílabas, utilizando así las letras con el valor sonoro convencional.

c. Escrituras alfabéticas

La correspondencia que se establece entre el enunciado y la producción gráfica sigue a través del análisis del enunciado, pero esta vez la unidad es ya el sonido. La correspondencia es de tipo alfabético (sonido-grafía).

Finalmente, presentamos las fases propuestas por Calero *et al* (1999) en la adquisición de la lecto-escritura:

1. *Estadio pictográfico*. Se desarrolla durante la edad comprendida entre los tres y los cuatro años. El/La niño/a comienza un periodo simbólico que le permite operar con numerosas representaciones pictóricas. Se utilizan dibujos sencillos, denominados pictogramas, con los que se busca que el/la niño/a relacione dos formas de comunicación: la palabra y el dibujo (signo escrito).
2. *Estadio logográfico*. Se desarrolla entre los cuatro y los cinco años. Al comienzo de esta etapa nos encontramos que la mayoría de los/as estudiantes reconocen un conjunto de palabras en su globalidad, pero son incapaces de reconocer sus componentes.
3. *Estadio alfabético*. Se da entre los cinco y los seis años. Es el momento en el que el/la niño/a reconoce algunas letras que le son familiares como, por ejemplo, las de su nombre.

1.6.3. Algunos ejemplos de actividades para desarrollar el acceso a la lectoescritura.

Los siguientes ejemplos están tomados de Figueres Casanovas y Pujol Maura (2006):

Expresar el nombre en voz alta delante de los compañeros de la clase

Cada niño/a se presentará diciendo en voz alta su nombre. El/La maestro/a los irá escribiendo en la pizarra utilizando tizas o rotuladores de distintos colores.

Cuando estén todos los nombres escritos, los irá leyendo uno a uno, pidiendo a los/as niños/as que se levanten cuando oigan su nombre.

Posteriormente, cada niño/a localizará su nombre escrito en la pizarra. Los distintos colores pueden ser un soporte visual complementario para esa actividad inicial.

Cada niño/a puede leer su nombre, siguiéndolo con el dedo índice. Cuando lo haya leído, él/ella mismo/a lo borrará de la pizarra.

Identificar visualmente un poema o una canción

Escribiremos el poema escogido con letras grandes en un lugar bien visible para todos/as los/as niños/as.

Lo repetiremos unas cuantas veces para memorizarlo. Lo reproduciremos verbalmente y acompañado con algunos gestos.

Prepararemos un mural para poner los textos de los pequeños poemas que se vayan aprendiendo. Los poemas pueden ir acompañados de dibujos hechos por los/as niños/as, seleccionados y recortados de revistas, postales o imágenes que se pueden descargar de Internet.

A lo largo del curso podemos preguntar a los/as estudiantes si reconocen algunos de los poemas recogidos en el mural y si lo recuerdan. Entre todos/as o individualmente los leeremos.

Se puede hacer el mismo tipo de actividades con las canciones.

Las canciones pueden acompañarse de gestos y también de palmadas, siguiendo su ritmo. Se pueden preparar recipientes de cartón o de plástico y llenarlos de piedrecillas, garbanzos, arroz, etc., y utilizarlos como instrumentos de percusión para seguir el ritmo.

Anticipar de qué tratan poemas, canciones y cuentos a partir de elementos visuales o auditivos, incluyendo algunos conocidos

Se presenta el texto escogido (poema, cuento, etc.) y se les pide a los/as niños/as que observen el dibujo y verbalicen de qué puede tratar. Las imágenes que suelen acompañar a los textos ayudarán a los/as estudiantes a predecir de qué hablan.

Localizar palabras que empiecen o terminen por una sílaba determinada

CARACOLA

Me han traído una **caracola**.

Dentro les canta un mar de magia.

Mi corazón

se llena de agua con pececillos
de sombra y de plata.

Me han traído una **caracola**.

F. García Lorca

Focalizamos la atención en la primera sílaba de la palabra CARACOLA. Buscamos palabras que empiecen como **CA RA CO LA**. Nos fijamos también en la última sílaba de la palabra CARACOLA. Buscamos palabras que empiecen como termina **CA RA CO LA**.

Producir textos para expresar situaciones reales o imaginarias

Inventar un cuento entre todos/as, siguiendo unas pautas.

Empezamos el cuento y vamos escribiendo las frases que van surgiendo, controlando la duración del argumento y conduciéndolos a la elaboración de un final.

Se prepara una hoja de trabajo donde los/as niños/as puedan escribir su propio cuento a partir de unas pautas. Se lee el cuento entre todos/as.

| | |
|----------------------|----------------------|
| HABÍA UNA VEZ | QUE QUERÍA IR |
| PERO SE | AL FINAL |

1.7 La importancia del desarrollo del lenguaje oral en educación infantil

Por una parte, el dominio de la lengua oral constituye una condición básica para dominar la lengua escrita y, por otra, es necesario vincular el lenguaje oral al trabajo de preparación para la lectura.

A los tres años de edad, el/la niño/a utiliza un lenguaje que los psicólogos denominan *egocéntrico* y se caracteriza por no tener en cuenta el punto de vista del/de la interlocutor/a. De esta forma, se puede dar una conversación entre dos niños/as en la que cada uno de ellos/as sigue exclusivamente su propio hilo conversacional. Cualquier aportación del/de la otro/a no es tenida en cuenta.

Como consecuencia, la figura del/de la maestro/a cobra especial relevancia a la hora de favorecer la comunicación, el diálogo en el grupo. Esa tarea de socialización favorecerá progresivamente en el estudiantado el desarrollo de la competencia lingüística.

El lenguaje oral se trabaja en el aula constantemente. Algunas situaciones representativas son las siguientes:

- En la acogida de los/as niños/as al llegar a clase.
- Al atribuir significado e intencionalidad a las expresiones poco matizadas de los/as niños/as.
- Al desarrollar su vocabulario.
- Al incitarlos/as a pronunciar con claridad y a usar palabras con propiedad.
- Al jugar a contarles cuentos.
- Al pintar, al recortar, al trabajar con marionetas, al realizar juegos de diálogos, etc.

1.8 Algunos testimonios de experiencias en el aprendizaje de leer y escribir

A continuación, se reproducen tres fragmentos de textos, de entre los muchos citados por González Landa (2004, 49-57), que constituyen una muestra de la variada metodología en la didáctica de la lectoescritura y que se ofrecen para la libre interpretación y reflexión del/de la lector/a.

Fragmento de *La arboleda perdida*, de Rafael Alberti:

Yo no puedo precisar ahora en qué momento las letras se me juntan formando palabras, ni en qué instante estas palabras se asocian y encadenan revelándome un sentido. ¡Cuántas oscuras penas y desvelos, cuántas lágrimas contra el rincón de los castigos, cuántas tristes comidas sin postre siento hoy con espanto que se agolpan en mí desde aquella borrosa mañana del p-a, pa, hasta ese difícil y extraordinario día en que los ojos, redondos ante un libro cualquiera, concentran todo el impulso de la sangre en la lengua, haciéndola expeler vertiginosamente, como si la desprendieran de un cable que la imposibilitara, un párrafo seguido: «Salieron los soldados al combate y anduvieron nueve horas sin descansar...»! ¡Día de asombro, hora de maravilla en que el silencio rompe a hablar, del viento salen sílabas, uniéndose en palabras que ruedan de los montes a los valles y, del mar, himnos que se deshacen en arenas y espumas!

Fragmento de *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité:

Aurelio era un señor que por entonces vivía con la abuela. Pero Sara nunca lo llegó a ver. Sabía que tenía una tienda de libros y juguetes antiguos, cerca de la catedral de San Juan el Divino, y a veces le mandaba algún regalo por medio de la señora Allen. Por ejemplo, un libro con la historia de Robinson Crusoe al alcance de los niños, otro con la de Alicia en el País de las Maravillas y otro con la de Caperucita Roja. Fueron los tres primeros libros que tuvo Sara, aun antes de leer bien. Pero traían unos dibujos tan detallados y tan preciosos que permitían conocer perfectamente a los personajes e imaginar los paisajes donde iban ocurriendo sus distintas aventuras. Aunque no tan distintas, porque la aventura principal era la de que fueran por el mundo ellos solos, sin una madre ni un padre que los llevaran cogidos de la mano, haciéndoles advertencias y prohibiéndoles cosas. Por el agua, por el aire, por un bosque, pero ellos solos. Libres. Y naturalmente podían hablar con los animales, eso a Sara le parecía lógico. Y que Alicia cambiara de tamaño, porque a ella en sueños también le pasaba. Y que el señor Robinson viviera en una isla, como la estatua de la Libertad. Todo tenía que ver con la libertad.

Fragmento de *Crónica del Alba*, de Ramón J. Sender:

Mi padre, que me había prohibido salir al tejado, en vista de que no estudiaba si no era sentado contra la chimenea, decidió autorizarme, o por lo menos hacerse el desentendido. Y ahora salía con unos gemelos de campo que saqué de la biblioteca y con los cuales alcanzaba los tejados de la casa de Valentina. Cuando se lo dije a ella, decidió salir al tejado a la misma hora que yo. Entonces acordé hacer un código de señales para hablar con ella en los días en que por alguna razón no podíamos estar juntos. Dibujé yo en una cartulina todas las figuras posibles con piernas y brazos para obtener el alfabeto. Además, había algunas actitudes que querían decir frases enteras. Los brazos en alto con las manos abiertas agitando los dedos querían decir: «He soñado contigo». Los brazos en cruz y las piernas abiertas era: «Pilar es imbécil». Un brazo doblado con la mano en la cintura y el otro levantado sobre la cabeza era: «Iré a tu casa». Hice una copia exacta para mí y añadí una actitud que ella no usaría y que quería decir: «Rediós». Eso me parecía indispensable en mi papel viril.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. y Ruiz Jiménez, M.^a (2001). *La lecto-escritura en la Educación Infantil*. Ediciones Aljibe.
- Calero, A. et al (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Praxis.
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Aprendizaje / Visor.
- Carrillo, M.^a. S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. MEC / CIDE.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vols. I y II. Graó.
- Downing, J. y Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Kapelusz.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Galera Noguera, F. (2009). *La Enseñanza de la Lectura y la Escritura: Teoría y Práctica*. Grupo Editorial Universitario.
- González, M.^a C. y Álvarez, T. (2004). *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*. MEC.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21 (1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.20212
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. Recuperado de <http://www.lalectura.es/>.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Rius, M.D. (2003). Educación de la grafomotricidad: un proceso natural. *Enciclopedia de educación infantil*. Ediciones Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58.

- Sebastián, M.E. y Maldonado, A. (1984). La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lectura. *Proyectos del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs*.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE Universidad de Barcelona: Graó. Vigotsky, L.S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Viera, A. y Lino Barrio, J. (2012). Nacidos para leer... ¿Se nace o se hace? *Aula de Infantil*, 67, 17-21.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 340, 30 de diciembre de 2020.

Decreto 211 / 2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC* núm. 231, 23 de noviembre de 2022.

Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC* núm. 212, 26 de octubre de 2022.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Busca entre los recursos que ofrece la red cinco páginas que trabajen la prelectura y preescritura y realiza una presentación de cada una de ellas.
2. De las diez competencias específicas que se recogen en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, escoge cinco y reflexiona acerca de cómo podrían llevarse a las aulas del primer ciclo de Primaria. Para ello, accede al DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 231, 23 de noviembre de 2022).
3. Diseña tres actividades que desarrollen la conciencia fonológica.
4. Idea tres actividades que respondan al enfoque neuroperceptivo motor.
5. Plantea tres actividades que se correspondan con el estadio pictográfico en la adquisición de la lectoescritura propuesto por Calero *et al* (1999).
6. Propón otras situaciones en las que se fomente de forma explícita el lenguaje oral en las aulas de Educación Infantil.
7. A partir de la lectura de los tres últimos textos de la unidad, realiza una reflexión escrita sobre su contenido sirviéndote para ello de las teorías expuestas.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué es el nivel de desarrollo próximo?
 - a) La meta en todo proceso de aprendizaje
 - b) Lo que el/la niño/a realizará por sí solo/a
 - c) Lo que el/la niño/a realizará con ayuda
 - d) Lo que el/la aprendiz consigue en cada acto pedagógico

2. ¿Qué elementos intervienen en el proceso de la lectura?
 - a) El lector, el texto y el contexto.
 - b) El contexto, el lector y el mensaje.
 - c) El código, el contexto y el texto.
 - d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

3. ¿Cuál de las siguientes constituye una importante aportación de Vigotsky?
 - a) El enfoque neuro-perceptivo-motriz de acceso a la lectura.
 - b) La teoría biológica.
 - c) La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo.
 - d) La teoría de las Inteligencias Múltiples.

4. ¿A qué procesos del lenguaje alude la conciencia metalingüística?
 - a) Sintáctico y pragmático.
 - b) Sintáctico, pragmático, léxico y fonológico.
 - c) Sintáctico, pragmático, léxico, fonológico y referencial.
 - d) Pragmático y léxico.

5. Para el enfoque neuro-perceptivo-motor, la lectura requiere de un aprendizaje...:
 - a) De tipo social.
 - b) De tipo manual.
 - c) De tipo visual.
 - d) Ninguno de los anteriores es correcto.

6. ¿En qué se fija primero el/la niño/a?
- a) En los verbos.
 - b) En los nombres.
 - c) En los artículos.
 - d) En las preposiciones.
7. ¿Cómo clasifica Rius los garabatos?
- a) En innominados, denotados y nominados.
 - b) En innominados, connotativos y nominados.
 - c) En nominados e innominados.
 - d) En formales y simbólicos.
8. ¿Cuántas fases propone Calero *et al* en la adquisición de la lectoescritura?
- a) Cuatro: Estadios silábico, pictográfico, logográfico y alfabético.
 - b) Dos: Estadios pictográfico y alfabético.
 - c) Tres: Estadios pictográfico, logográfico y alfabético.
 - d) Cinco: Estadios silábico, pictográfico, logográfico, alfabético y textual.
9. ¿Cómo se denomina el lenguaje que utilizan los/as niños/as a los tres años?
- a) Egocéntrico
 - b) Holofrástico
 - c) Empático
 - d) Balbuceante
10. Verdadero o falso:

El dominio de la lengua oral no constituye una condición indispensable para dominar la lengua escrita.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

SOLUCIÓN: 1b, 2a, 3c, 4b, 5c, 6b, 7a, 8c, 9a, 10Falso.

GLOSARIO

Discriminación auditiva: habilidad para diferenciar sonidos.

Discriminación visual: habilidad para diferenciar imágenes, ya sean dibujos, letras o presentadas en otro formato.

Fonema: cada una de las unidades mínimas de sonido de la lengua.

Grafía: caracteres de la lengua escrita.

Grafomotricidad: motricidad que sirve como base para el desarrollo de la escritura.

Lateralidad: término vinculado con el esquema corporal y su situación en el espacio: derecha, izquierda, arriba, abajo, etc.

Lectoescritura: proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Prerrequisito: condiciones que deben darse en el alumno antes de que acceda completamente a la lectura.

Psicolingüística: rama de la psicología interesada en cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje.

Reflexión metalingüística: capacidad que tienen los hablantes para analizar la lengua. Utilizamos la función metalingüística cuando hablamos o escribimos sobre la propia lengua.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 2

MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Saber leer y escribir no son solo habilidades que ayudan en la integración del individuo en el sistema educativo, también implican su promoción profesional, su realización personal y su reconocimiento social. Si contemplamos con detenimiento el mundo que nos rodea, la lectura y la escritura están presentes en cada una de las acciones cotidianas que realizamos, incluso en aquellas que son, fundamentalmente, orales: si conversamos, debatimos o simplemente intercambiamos opiniones, la calidad de nuestras intervenciones dependerá de los recursos lingüísticos de los que dispongamos, pero sobre todo de la pertinencia de la información y los argumentos que proporcionemos que, en gran medida, se obtienen leyendo y confrontando nuestras percepciones con las de los otros interlocutores.

Así como el lenguaje oral corresponde a un aprendizaje natural que se desarrolla en el seno de la familia, el lenguaje escrito y la lectura son aprendizajes «institucionalizados» que deben dominarse una vez se haya alcanzado la etapa primaria, y así lo exige el entorno de los niños y niñas. Pero dominar estas destrezas es una labor de muchos años, de toda la vida, pues leer no es solamente descifrar grafías, también es necesario interpretar y comprender, y escribir no es únicamente reproducir letras, además, hay que aceptar la convención que supone representar los sonidos mediante un dibujo; las letras no dejan de ser unas formas que se dibujan.

Los hablantes competentes que ya realizan estas tareas de forma automática no se plantean la dificultad que entrañan, pero debemos pensar en los niños y niñas que comienzan a familiarizarse con el código escrito y a los que, además, les pedimos que lo dominen en un tiempo definido. De ahí que, en muchas ocasiones, los adultos creen que los pequeños/as tardan demasiado tiempo en aprender, mientras que, si analizamos cada uno de los requisitos y condicionantes que tiene la lectura y la escritura, podemos llegar a la conclusión de que lo hacen bastante rápido.

No es sencillo comprender qué mecanismos (psicológicos, neurológicos, afectivos, etc.) se desarrollan en el alumnado cuando se enfrenta a la lectura y a la escritura, pues hay multitud de factores que influyen de forma decisiva, entre ellos los componentes individuales (destreza, capacidad, madurez, carácter, predisposición). Esto confirma que pretender que todos los niños y niñas de un aula aprendan a leer y escribir a la vez y a la misma velocidad sea una falacia. Lo más común es encontrar diferentes grupos en la misma clase: algunos caminan al mismo ritmo que marca el docente, otros, con mayor esfuerzo y dedicación, consiguen alcanzar su paso, aunque sea al final del camino, y otros se quedan atrás.

Hay que afrontar este aprendizaje con una visión amplia, integradora y real que supone aceptar que los/as niños/as no llegan «vacíos» a la escuela. Sus conocimientos, precarios pero experimentados en el entorno inmediato, obligan a que la escuela vaya modificando su papel, revise teorías y conceptos y se plantee nuevas fórmulas para enseñar la lectoescritura. El acceso a la lectura y a la escritura empieza antes de que el alumnado inicie la etapa de Educación Primaria, aunque es en esta donde se plantea como objetivo curricular. Cuando los niños y niñas de dos, tres o cuatro años dicen que leen un cuento y siguen con el dedo las ilustraciones de un libro, cuando identifican su nombre o diferencian palabras conocidas, cuando cogen una revista y afirman que la están leyendo, cuando garabatean y cuentan lo que han escrito, están accediendo a los preliminares de la lectura y la escritura. No estamos ante lectura y escritura en sentido estricto, pero sí ante los primeros pasos que conducen a su adquisición y desarrollo. De ahí que la Educación Infantil sea el pilar fundamental en el que se sustentará el trabajo posterior en Educación Primaria, por eso debe haber una cuidadosa coordinación entre ambas etapas que no lleve al docente a ignorar lo que niños y niñas han ido adquiriendo y, por tanto, a caer en el error de empezar desde cero.

Esta labor de la escuela, una vez más, debe complementarse con la de la familia. Un ambiente motivador, que ofrezca estímulos: unos familiares que lean y escriban, un hogar que disponga de un espacio, por pequeño que sea, en el que se coloquen los libros, convertirá la lectura y la escritura en tareas placenteras a pesar del esfuerzo que requieren. Si esto es así, el maestro y la maestra podrán disponer de un apoyo inestimable. También en aquellos casos en que la familia no disponga de tiempo para leer o escribir, pero que valore el hecho de que sus hijos e hijas lo hagan. Si el ambiente familiar no es el más estimulante, el docente y la escuela tienen la responsabilidad de procurar que el aprendizaje de los menores sea el más adecuado, proporcionando estrategias y recursos tanto para alcanzar la técnica, como para lograr la motivación. Técnica y motivación representan las dos caras de una misma moneda, aunque no vayan a la par: el niño o la niña puede tener dificultades para leer y escribir y, por tanto, no le resultará un ejercicio agradable para incorporar a su tiempo de ocio. Pero, por otra parte, es posible que lea y escriba perfectamente pero no le guste hacerlo.

En esta unidad nos centraremos en el aspecto más técnico, es decir, cómo procedemos para que nuestro alumnado aprenda a leer y escribir. Para ello, no sólo es importante saber elegir el método más apropiado de lectoescritura sino los ejercicios, las tareas, los textos, los objetivos. Sin olvidarnos de la animación a la lectura y la escritura que se tratarán en otra materia de este Grado, o de los aspectos que hay que continuar mejorando en los cursos superiores de la Educación Primaria y a lo largo de la vida escolar del alumnado, que serán el objeto de las unidades siguientes de esta asignatura, intentaremos describir de la forma más clara posible procesos complejos en los que se implican conceptos lingüísticos, fonológicos, sintácticos y semánticos, pero también psicológicos, psicomotrices, físicos y perceptivos.

Enseñar a leer y escribir es uno de los retos más apasionantes y más satisfactorios a los que los docentes tienen que enfrentarse ya que este aprendizaje puede condicionar la vida académica de su estudiantado de una manera u otra. La lectura facilitará a los niños y niñas su comprensión y expresión, pero también les trasladará a mundos lejanos y maravillosos e, incluso, les ayudará a superar adversidades, tal como le sucede a Alegre Contador, un personaje feo y contrahecho que, sin embargo, es feliz:

Pero Alegre no se tomaba a mal nada de eso. Porque, precisamente en las horas de los juegos y de los deportes, él aprovechaba para leer los libros de la biblioteca de su madre, que era, como hemos dicho, la mujer más sabia del lugar. Gracias a los libros y a los cuentos que leía en ellos, Alegre viajaba muy lejos, muy lejos, junto a un marinero llamado Simbad o a un guerrero llamado Ulises que volvía a su casa después de una gran guerra.

Leyendo y leyendo, Alegre aprendió muchas palabras y muchas historias. Se hizo coleccionista de historias y de palabras. Así, la gente de Aldea Oculta comenzó a quererle mucho, pues siempre tenía un cuento, una leyenda, una historia con la que entretener y asombrar a los demás. Y Alegre se sentía muy feliz leyendo y contando a los demás lo que leía (Ravelo, 2008, pp. 9 y 10).

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos de la unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y sus implicaciones didácticas.
- Conocer las diferentes propuestas metodológicas para enseñar a leer y escribir.
- Valorar la importancia de la elección del método de lectoescritura más adecuado según los logros que se desean conseguir.
- Familiarizarse con las ventajas e inconveniente de cada método de lectoescritura
- Reflexionar sobre el papel del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

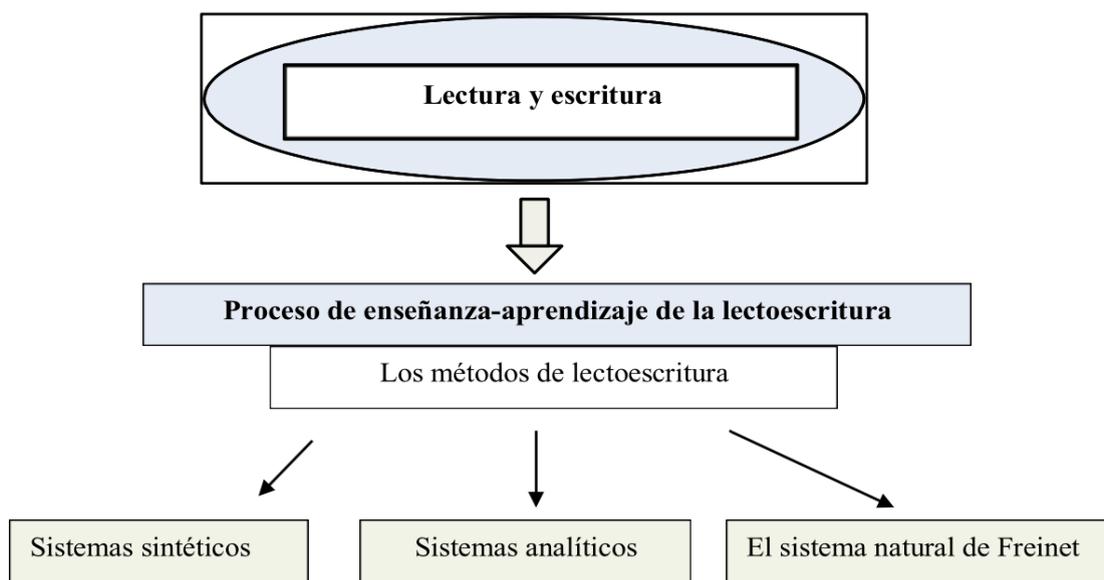
ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna debe ser una tarea constante y sistemática para la que los maestros y las maestras necesitan estar preparados. Las metodologías para abordar este aprendizaje se diferencian, entre otros aspectos, en el punto de partida, es decir, en las unidades lingüísticas en las que se inicia el proceso porque leer y escribir es, ante todo, una cuestión de lengua, pero en la que también intervienen otros factores psicológicos, sociolingüísticos y didácticos. Por ello, los docentes, además de conocer los diferentes métodos de lectoescritura, precisan una actitud reflexiva, analítica, crítica ante los materiales que ofrece el mercado editorial.

Y para que la actuación didáctica adquiriera una dimensión más amplia y realista, entroncada con la investigación teórica y práctica, no hay que olvidar qué significa leer y escribir, tampoco las características específicas de cada una de estas destrezas. De esta forma, la programación se vuelve más consciente y trasciende los ejercicios diarios, a veces repetitivos, para dotarlos de valor significativo.

Figura 2.1

Esquema de contenidos de la Unidad 2



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1 La lectura y la escritura: significado e implicaciones didácticas

La lectura y la escritura constituyen el eje fundamental del currículo de Educación Primaria y no sólo en lo que se refiere al área específica que aborda su enseñanza-aprendizaje, Área de Lengua Castellana y Literatura. Es la base, junto con el desarrollo de la expresión oral, en la que se sostienen las otras áreas y así se indica en el punto 2 del artículo 4 del currículo de Educación Primaria de Canarias, «Objetivos y Fines», donde se explicita que

el currículo de la Educación Primaria, en la Comunidad Autónoma de Canarias, contribuirá, además, a que el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos, más relevantes de la Comunidad, así como los de su entorno, según lo requieran las diferentes áreas, valorando y desarrollando actitudes responsables de acción, respeto, protección y cuidado de este patrimonio (BOC, 2022, p. 45521).

Como se puede observar, se incluyen los aspectos lingüísticos dentro del patrimonio cultural, por lo que la labor pedagógica de enseñar el código lingüístico de la norma canaria se convierte en un valor comunitario, de arraigo y proyección hacia el futuro. Más adelante, en el punto 3 del mismo apartado se insiste:

3. La finalidad de esta etapa educativa es facilitar a los alumnos y las alumnas los aprendizajes relacionados con la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la digitalización responsable, la adquisición de un sentido cultural transdisciplinar, de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral, holística y competencial, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (BOC, 2022, p. 45521).

La lectura y la escritura afectan a todos los aprendizajes, a todos los saberes, tal como se denominan en la LOMLOE. Y esto es más que una declaración de intenciones. El currículo incluye dentro del apartado 5, «Principios pedagógicos», lo siguiente: «3. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital y el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del

emprendimiento se trabajarán en todas las áreas» (BOC, 2022, p. 45522). Por ello es preciso habilitar el tiempo dentro de la estructura organizativa de los centros, más allá del horario de las clases de lengua. El principio pedagógico 9 explica que

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, la Administración educativa promoverá planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o las personas tutoras legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas (BOC, 2022, p. 45523).

Se muestra así la importancia que tiene leer para toda la vida escolar y se pide a los claustros que sean sensibles a esta realidad y contribuyan a mejorarla.

La lengua escrita es un instrumento esencial para el desarrollo cognitivo porque escribir implica actividades como:

- Pensar previamente lo que se quiere decir
- Seleccionar y elegir información
- Tomar distancia entre uno mismo y lo contado
- Hacer abstracción de lo concreto
- Imaginar la reacción del lector

Y leer:

- Ponerse en la situación del emisor
- Suplir la información no dicha de forma explícita en el texto
- Suponer las intenciones de quien escribe, etc.

Lejos quedan las interpretaciones simplistas de que enseñar a leer y a escribir corresponde únicamente al profesorado que imparte la materia de lengua.

Estas reflexiones demuestran la complejidad que encierran los términos «lectura» y «escritura» y los diferentes niveles a los que nos referimos con el mismo vocablo. Es conveniente recordar que cuando los niños y niñas aprenden a leer y a escribir entran en un plano diferente de la realidad en

el que se combinan los usos más funcionales con los más creativos. Por ello, la preocupación por la enseñanza - aprendizaje de la lectura ocupa a los docentes de todas las etapas de Educación Primaria que pretenden que sus alumnos puedan leer correctamente, esto es, de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa.

Esta intencionalidad debe tener su correspondencia en las decisiones metodológicas que se tomen. Es importante tenerla presente siempre, cuando se trabaja la adquisición de la lectura y cuando se programan actividades de perfeccionamiento de la misma. En el Área de Lengua Castellana y Literatura del currículo de Educación Primaria se explica que:

Las situaciones de aprendizaje se diseñarán para promover en el alumnado el uso de estrategias que le permitan responder a los desafíos sociales del siglo XXI, propiciando siempre la funcionalidad de la lengua en situaciones de la vida diaria, utilizando las características de pronunciación, gramaticales y léxicas del español de Canarias, y estableciendo relaciones con los aprendizajes que se estén trabajando en el resto de las áreas, de manera que el alumnado pueda poner en práctica los géneros discursivos propios de cada una de ellas. Asimismo, la planificación metodológica del área ha de poner especial interés en la integración, en todo momento, de un aprendizaje literario para crear personalidades lectoras y para encontrar en la obra de los escritores y las escritoras el espejo en el que observar el reflejo de otras personas, o en el que mirarse y descubrirse.

En fin, los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción y basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar, a un tiempo, personas comunicadoras éticas y eficaces, y personas lectoras con una implicación personal y placentera ante la literatura (BOC, 2022, p. 45715).

El fragmento que se reproduce, a pesar de su longitud, resulta clarificador en cuanto a la actitud que debe tener el profesorado y el centro respecto a la enseñanza de la lengua, específicamente en lo que se refiere a la lectura y escritura. Se introducen elementos que tienen una implicación directa sobre las decisiones metodológicas de los docentes, así se habla de «la funcionalidad de la lengua en situaciones de la vida diaria», de la norma lingüística canaria, de integrar el aprendizaje de lenguas y el literario. También se alude a que no puede concebirse el aprendizaje como una mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares. En conclusión, se defiende una enseñanza basada en el uso comunicativo de la lengua, con materiales que incluyan textos literarios de autores canarios y en la que se integren el análisis y la creación.

2.1.1. La enseñanza de la lectura y la escritura, un aprendizaje escolar. Hace ya unos años un artículo publicado en la revista *Aula Infantil* se preguntaba si los lectores nacen o se hacen (Viera y Barrio, 2012). Sabemos que, a pesar de que algunos niños y niñas prácticamente aprendan a leer solos o en casa con sus familiares, la lectura y la escritura son competencia de la institución escolar.

Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela ya «saben hablar», y decimos que «saben» aun teniendo en cuenta que esto no es del todo cierto porque no lo hacen de forma exacta ni homogénea; unos se explicarán mejor que otros y algunos apenas pronunciarán un número reducido de vocablos. El lenguaje oral comienza a desarrollarse en el entorno del pequeño/a a través de la imitación y la interacción con los adultos que lo rodean, independientemente de que este pueda ser más o menos favorable o modélico. Hacia los tres años, el conocimiento de la lengua está ya cimentado y, a pesar de las diferencias entre los/as niños/as, al llegar a la escuela lo que realmente cambia son las características del uso de la lengua oral que tendrán que hacer. Según exponen Núñez Delgado y Santamarina Sancho (2014), «la adquisición de ambos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito» (p. 75).

En el aula se exigirá a los/as niños/as capacidad para narrar hechos o describir personas que no están presentes, y que el resto de los compañeros desconocen, por lo que deberán forzar su sintaxis y su vocabulario para hacerse entender. Por otro lado, su comprensión avanzará a pasos agigantados porque tendrán que aprender a ponerse en el lugar del otro y escuchar lo que éste quiere comunicar. La escuela basa sus enseñanzas en la modalidad del lenguaje escrito, que tiene unas características diferentes a la fórmula conversacional que los niños y las niñas frecuentan en el hogar. Los rasgos más destacados del lenguaje del contexto escolar son:

- Se utiliza un lenguaje descontextualizado (entendible al margen de la situación inmediata que compartan los interlocutores).
- Se practican formas gramaticales más complejas.
- Se fomenta la adquisición de un vocabulario específico.
- Es necesario imaginarse un interlocutor al que dirigirse.
- Hay que referirse a temas no relacionados directamente con la experiencia cotidiana.
- Se activa un lenguaje abstracto.
- Se debe presuponer un posible receptor del mensaje que no esté presente en el acto comunicativo en el caso del texto escrito (Bigas, 2001, pp. 52 y 53).

Para Martín Vegas (2009), las diferencias entre lengua oral y escrita se centran en si se trata de una comunicación mediada y planificada o no. El lenguaje oral es de comunicación mediada y no planificada (conversación espontánea, organización que surge en el acto de habla, expresiones hechas, frases inacabadas, coloquialismos, agramaticalidades, etc.). Por su parte, el lenguaje escrito corresponde a una comunicación mediada y planificada (los temas e información son el resultado de un acto reflexivo, la estructura y organización léxica y morfosintáctica son meditadas, el lenguaje tiende a ser más formal, preciso y correcto, aunque no en todos los contextos).

También se puede distinguir el lenguaje oral y escrito según el uso que hagan de las formas lingüísticas y metalingüísticas (Clemente Linuesa, 2001). El lenguaje oral representa un primer sistema de señales que no necesita de la metafonología (traducción de los sonidos a grafías), se somete al contexto comunicativo, posee rasgos extralingüísticos (gestos, posición corporal), asegura una mayor rapidez productiva y presupone un conocimiento compartido. El lenguaje escrito se configura con las características contrarias.

Aprendemos a hablar de forma natural y a leer y escribir tras un periodo de formación, generalmente en la escuela, además, hablar es una forma de comunicación continua mientras que leer y escribir es menos frecuente. Esto hace que ambos aprendizajes tengan sus condicionantes; parece que aprender a hablar es más fácil que aprender a leer y escribir. Aun así, hablar de forma fluida y precisa según los contextos comunicativos no es tan sencillo, tampoco es tan inusual la lectura y la escritura, es más, en determinados ámbitos de la vida es fundamental. La escritura dota al mensaje de cierta veracidad y lo hace perdurable.

La escuela será la responsable de crear ambientes propicios para desarrollar la capacidad lingüística y comunicativa de los niños y las niñas, tanto de forma oral como escrita, y esto va más allá de la selección de un material determinado o unos ejercicios apropiados. El aula conforma una forma de entender el espacio, la distribución del tiempo, los materiales, la secuenciación de los saberes, etc. porque

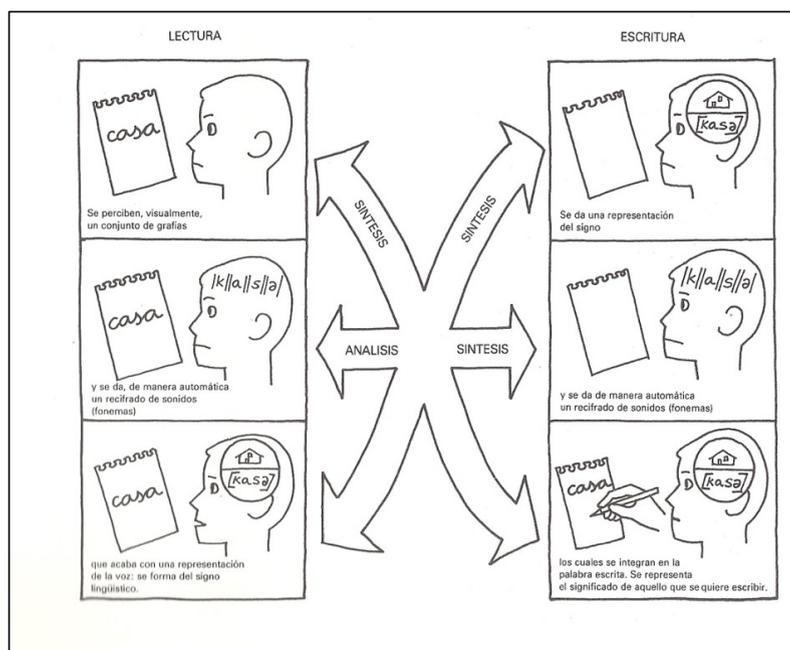
Los niños y las niñas aprenden a leer y escribir interaccionando inteligentemente con el objeto de aprendizaje (lengua escrita) en un medio organizado para ello. Aprenden atribuyendo significado personal, interpretando este medio de comunicación; aprenden relacionando las informaciones que les va deparando su experiencia, con lo que ya saben acerca de este. Este aprendizaje no consiste en memorizar y repetir determinadas letras, sílabas o palabras, asociándolas con determinados grafismos. Es cierto que acabarán conociendo el código alfabético, pero, para ello, la enseñanza tendrá que intentar que se acerquen interesadamente a ese objeto cultural que llamamos sistema de lectura y escritura, y tratar de aprehenderlo de forma comprensiva (Viera y Barrio, 2012, p. 18).

Una vez determinadas las peculiaridades del lenguaje oral y escrito, debemos precisar a qué nos referimos cuando hablamos de «leer» y «escribir» como dos procesos diferentes que se integran en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

2.1.2. Lectura y escritura dos destrezas diferentes. Aunque habitualmente nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, este término engloba dos procesos diferentes que se integran dentro de las cuatro destrezas básicas. Estas destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir, representan el fundamento del aprendizaje de la lengua materna, también el proceso para la integración social y el desarrollo intelectual de las personas. Por este motivo, en la práctica didáctica no puede renunciarse al enfoque comunicativo y funcional; los aspectos teóricos del lenguaje son importantes siempre y cuando se orienten a mejorar la expresión y comprensión del alumnado.

Las cuatro destrezas se están trabajando a lo largo de la vida de los individuos, en determinadas edades y épocas de forma más intensa y «regulada», pero siempre estamos aprendiendo a mejorarlas. La etapa que nos ocupa abarca de los seis a los doce años lo que implica momentos muy diferentes en la vida y desarrollo de los menores. El Área de Lengua Castellana y Literatura del currículo de Educación Primaria plantea que «el aprendizaje del área se organiza, por tanto, en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, conversar, leer y escribir en lengua española, con el horizonte permanente de una perspectiva deontológica de la comunicación y del desarrollo de una adecuada alfabetización informacional» (BOC, 2022, p. 45706). De forma bastante esclarecedora, Baqués (1989) resume en qué consiste leer y escribir:

Figura 2.2
Proceso de lectura y escritura.



Nota: Tomada de Baqués (1989, p. 13).

«Leer» es saber comprender y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector. Como indica Moreno-Núñez (2015, pp. 34 y 35):

Una de las claves de la lectura es que los procesos más sencillos (los que requieren el uso simultáneo de menos recursos cognitivos) se automaticen cuanto antes. Así, esta automatización de los procesos más sencillos hace que puedan emplearse más recursos cognitivos para la comprensión, ya que libera la necesidad de descodificar cada estímulo por separado. No obstante, el aprendizaje de la lectura es un proceso lento y complejo. No es una habilidad instrumental- aunque sirva de instrumento para otras competencias-sino que obliga a reestructurar la memoria y su contenido, y ayuda a perfeccionar la comprensión y percepción que obtenemos de diferentes textos.

«Escribir» es el procedimiento por el que se crea un texto. El término escritura se suele utilizar para referirse al acto material de escribir, de reproducir unas letras en el papel, o para referirse a la transcripción de los signos del lenguaje hablado. Por ello aprender a escribir parece un proceso fácil y eficaz porque, a partir de un número reducido de signos, se pueden formar todas las palabras de una lengua y expresar multitud de mensajes, sin embargo, es complicado porque la escritura trabaja con unidades abstractas; escribir significa pasar de los sonidos del lenguaje oral a un código que no utiliza palabras sino su representación. Lo aclara Moreno-Núñez (2015) cuando explica que

Las operaciones que subyacen a la escritura son similares a las de la lectura. No se trata únicamente de convertir fonemas en grafemas, de copiar letras o palabras. Se trata también de hacer una composición, por lo que también intervienen otros procesos más complejos. La construcción sintáctica depende del objetivo, de qué se quiere transmitir a través de la frase. La escritura implica también reglas, control óculo manual y coordinación psicomotriz. En tanto proceso requiere de tareas de planificación, traslación al papel y revisión de lo escrito (p. 35).

Existe una relación estrecha entre lectura y escritura: una lectura frecuente y atenta lleva a una buena expresión escrita, aunque esto no es un axioma general, si bien es cierto que la forma más idónea para mejorar la expresión escrita es leer textos escritos con corrección y «emoción» estética.

Desde una óptica constructivista de la enseñanza de la lectura y la escritura, a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo. La reproducción mecánica de un proceso (por ejemplo, el descifrado de las letras de una palabra) no promueve la relación entre los conocimientos previos de los/as

niños/as y las nuevas adquisiciones que facilitan el progreso de los alumnos. En este proceso, leer y escribir deben relacionarse necesariamente con la finalidad comunicativa. En la concepción constructivista, el aprendizaje no constituye una línea recta, primero se enseñan las letras, después las sílabas y las palabras. Al contrario, el lenguaje escrito se aprende porque los conocimientos se van superponiendo y ampliando como una espiral (Maruny, Ministrál y Murillo, 1995). La repetición de una actividad permite al alumno ampliar su capacidad de conocer, pero no siempre esta repetición puede vincularse a la función comunicativa intrínseca al lenguaje, y muchos menos a que los aprendices comprendan la finalidad de lo que están haciendo. Así,

Los niños que se encuentran en el proceso han de comprender la potencialidad del escrito, su papel en la comunicación y la manera en que pueden perpetuar el mensaje, enterarse de cosas que son de interés, como una indicación para llegar a algún lugar, la etiqueta de un producto o las instrucciones de un juego, poder mantener una correspondencia con alguien querido, elaborar una nota para recordar algo -como una lista de la compra o la receta de un pastel- o acceder a las narraciones a las que antes solo tenían acceso si había otra persona que se las leía. Hoy en día, en plena era digital, esto puede resultar un reto, porque el elemento audiovisual, inherente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, abarca dimensiones que hace solo unos años correspondían exclusivamente al código escrito, como su idoneidad para convertirse en perenne sin perder el carácter inmediato propio del discurso oral (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019, pp. 190 y 191).

La escuela enseña a leer y escribir a través de diferentes opciones metodológicas. Un método es un modo de decir o hacer con orden una cosa, de ahí que los métodos de lectoescritura destaquen porque sistematizan de forma jerárquica, es decir, paso a paso, el aprendizaje de la lectura y la escritura. No se considera un método de lectoescritura el nombre que puede asignarse a un material. En ocasiones, resulta confuso referirse a un método de lectoescritura con la denominación que la editorial ha dado a las cartillas o las fichas de trabajo del alumnado. Así lo aclaran Anaya-Reig y Calvo Fernández, (2019) que explican que «no hay que confundir la denominación “analítica” en cuanto al tipo de metodología con la calificación con que, por razones de mercadotecnia, otorgan a sus propios materiales algunos editores» (p. 193).

Un buen método de lectoescritura ha de tener presente todos los aspectos lingüísticos (fonéticos, morfosintácticos, semánticos) de la lengua. También ha de considerar todas las posibilidades de dicha lengua: función comunicativa, expresiva y de acceso a cualquier tipo de información. El docente debe contemplar que este se adapte al ritmo del progreso y características individuales, que motive intrínsecamente, que fomente la actividad del alumnado en el proceso de aprendizaje, así como su

intercomunicación, que pueda desarrollarse en un ambiente relajado, que haga posible en niños y niñas el conocimiento de sus progresos y que permita la transferencia a otros ámbitos y aprendizajes.

Pero, sobre todo, un buen método es aquel que mejor se adapta al niño/a y mejor domina el maestro/a. El docente va aprendiendo con la experiencia y mejorando su habilidad para que su alumnado adquiera la lectura y la escritura en las mejores condiciones. Los niños y niñas, en cambio, son diferentes en cada curso por lo que resulta poco eficaz aplicar siempre las mismas actividades de la misma forma.

La evolución del aprendizaje no es idéntica en todos los aprendices, así que puede resultar inútil acelerar el proceso. Por otro lado, el método que se escoja ha de favorecer la formación de hábitos lectores: el alumno que ha descubierto la lectura y disfruta con ella tendrá más posibilidades de ser un buen lector. Un método nunca debe imponer el ritmo en el aula sino ayudar en la actuación didáctica como un medio más. También la creatividad del docente es fundamental para enseñar a leer y escribir. En este sentido, nos encontramos con dos opciones, o bien el método determina el proceso, o bien puede simplemente favorecer o dificultar las formas de aprendizaje del sujeto, idea que resaltan Lebrero y Lebrero (1988, p. 14):

En primer lugar, consideramos que el método, aun en el caso de ser autosuficiente, nunca ha de anular la personalidad del profesor, sino que ha de poseer un margen de flexibilidad en el que pueda poner en juego su iniciativa y preparación y, al mismo tiempo, pueda adaptarlo a las características peculiares de su aula concreta. De este modo el método estaría utilizado como medio auxiliar, como recurso, instrumento unido a otros medios y a su propia iniciativa.

Podemos clasificar los métodos en tres grandes grupos: de marcha sintética, de marcha analítica, y método natural de Freinet. Trataremos, de forma breve, los métodos mixtos y nos referiremos al constructivismo como metodología de enseñanza-aprendizaje que tiene una aplicación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y que comienza a trabajarse desde la etapa de Educación Infantil. Una vez expuestos cada uno de los apartados, esperamos que el futuro docente tenga una visión amplia y pueda tomar las decisiones pertinentes cuando se enfrente a un aula del primer ciclo de Educación Primaria, sin olvidar que

Una dosificación armónica de ingredientes de origen comunicativo y de origen fónico nos parece indispensable para afrontar el programa gigantesco de enseñar a leer a todos los niños. Ningún método excluyente puede pretender cubrir la totalidad del proyecto. Cada una de las familias de métodos se centra en aspectos específicos e importantes. La seducción que ejerce el lenguaje integrado en el medio educativo es comprensible y legítima (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005, p. 14).

2.2 Los sistemas sintéticos

Los métodos de marcha sintética, o sistemas sintéticos, son aquellos que parten de los elementos más simples, sin significado, como el fonema o la sílaba para llegar a las unidades más complejas, con significado, como la palabra, por eso también se conocen como métodos ascendentes. Dentro de los métodos sintéticos se incluyen el alfabético, el fónico y el silábico, todos ellos interrelacionados.

2.2.1. Método alfabético. Es el método más antiguo, se centra en el nombre de las letras. El alumnado comienza a conocer las vocales para pasar después a las consonantes. Al llegar a éstas tiene que nombrarlas dándoles un sonido falso (se le pone nombre a las letras, no se identifica el sonido que representan): «ene», «ese», «pe»... con el problema posterior a la hora de formar la sílaba. Parte de un error inicial: el nombre no es el fonema.

La mayor desventaja de este método es su falta de fundamentación didáctica y psicológica. Por un lado, se obliga al alumno a un trabajo mecánico y sin sentido, se le enseña una pronunciación irreal: «lápiz» es «eleapeizeta», por otro, el aprendiz carece de motivación lo que genera actitudes negativas hacia la lectura.

2.2.2. Método fónico. Consiste en enseñar el sonido que tiene cada letra. Actualmente este sistema se acompaña de imágenes o sistemas icónicos familiares al alumnado, y se asimila el fonema al sonido que produce el objeto representado. Por ejemplo, el gesto de mandar a callar se asocia con el fonema /s/, representado por la grafía «s»; el sonido de la moto con /r/, escrito «rr», etc. La aplicación más habitual es comenzar por las vocales, combinarlas entre sí, unirlas a una consonante y formar sílabas, palabras y frases.

La conciencia fonológica, que se trabaja desde Educación Infantil, prepara a niños y niñas para manipular los segmentos del lenguaje oral. Esto facilita el acceso a la lectoescritura a través de un método fónico, aunque no exclusivamente, pues es una habilidad que ayuda a establecer las correlaciones entre el lenguaje oral y escrito. Un buen trabajo con la conciencia fonológica es útil para cualquiera de los métodos de lectoescritura que se escoja. Su importancia en el aprendizaje de la escritura «se debe a que las representaciones gráficas transcriben los sonidos del lenguaje oral, por lo que una de las principales tareas a las que se enfrenta el alumno consiste en comprender el principio de codificación, es decir, que las letras (grafemas) funcionan como señales de los sonidos (fonemas) del habla» (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2018, p. 398).

Muchas veces, el método fónico enmascara un método silábico: los fonemas se distinguen por los órganos de fonación que se ponen en funcionamiento y hay sonidos consonánticos que sólo se diferencian en un rasgo pertinente, por lo que es muy difícil distinguirlos sin apoyarse en una vocal. Desde el momento que combinemos sonido consonántico con sonido vocálico estamos ante un mé-

todo silábico. Esto sucede, por ejemplo, con el fonema /b/ que tiene los rasgos de oclusivo, bilabial, sonoro y el /p/ que es oclusivo, bilabial, sordo. Estos fonemas pronunciados de forma aislada no se perciben con claridad a no ser que el hablante se ayude del fonema vocálico /e/.

Algunas de las ventajas del método fónico son que es un método que se puede graduar, que habitúa a los niños y niñas a pronunciar cualquier tipo de sonidos nuevos, que ahorra esfuerzos a los aprendices y al docente, que ayuda a una articulación más precisa y sirve, por ende, para reeducar trastornos y alteraciones del habla como la dislalia, la inmadurez articulatoria, la taquilalia, etc.

Las desventajas consisten en que no tiene en cuenta la psicología infantil y puede provocar escaso interés en el alumnado, además de que los sonidos de las distintas letras se prestan a confusión.

2.2.3. Método silábico. La unidad básica de este método es la sílaba. Participa del método alfabético y del fónico y puede considerarse como su evolución. Primero se aprenden las vocales (a veces con ayuda de ilustraciones y palabras), después se hacen ejercicios para componer cada vocal con las diversas consonantes y, por último, se combinan sílabas para formar palabras y frases que contengan el sonido y la grafía trabajadas en esa unidad. Un ejemplo del proceso es: 1º se aprende el fonema y la grafía, /m/, «m», 2º se procede a la formación de sílabas combinando la consonante con las cinco vocales, /ma/, /me/, /mi/, /mo/, /mu/, 3º se combinan sílabas para formar palabras que las contengan, /mamá/, /amo/, 4º se construyen frases: /mi mamá me ama/, /amo a mi mamá/.

Las ventajas del método silábico se resumen en que es un método fácil de aplicar y económico en cuanto al esfuerzo que debe realizar el docente. Las desventajas son:

- La sílaba aislada no posee valor significativo por lo que aparece ante el alumnado como algo separado de la realidad lingüística.
- No fomenta el interés y, por consiguiente, no es muy motivador.
- No favorece la comprensión ni la velocidad lectora.
- El «silabeo» (leer separando las sílabas, no las palabras) puede ser una consecuencia negativa del aprendizaje a través de este método.

Las cartillas tradicionales responden al modelo silábico. En sus primeras formas, se elaboraron para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas; paulatinamente, se han ido introduciendo variantes (dibujos, colores, etc.) para favorecer la motivación. A estas cartillas se les ha dado diversos nombres, pero, tal vez, la cartilla *Paláu* sea la más conocida, ya que se ha reeditado y se ha ido actualizando en cada edición.

Figura 2.3

Portada y algunas páginas de la *Cartilla Paláu*.



Nota: Tomadas de Paláu y Osoro (1998, pp. 6, 8, 9).

En algunos de los materiales que se pueden encontrar en las librerías, más modernos y con una estética más acorde a los nuevos tiempos, también se trabaja el método silábico al modo de las cartillas más tradicionales. Estos materiales en un momento determinado se difunden por las escuelas y, durante unos años, se convierten en las opciones más elegidas por los docentes. Se llamen de una forma u otra, son métodos silábicos porque siguen el proceso antes detallado.

Figura 2.4

Portada de la cartilla de lectura 1 de *Letrilandia* y algunas de sus páginas.



Nota: Tomadas de Usero Aljarde (2004, pp. 11 y 21).

2.3 Los sistemas analíticos

Los sistemas analíticos, o métodos descendentes, insisten en que el alumnado aprenda y comprenda lo que lee, por lo que parten de unidades con sentido (palabras, frases, canciones, cuentos) acompañadas de dibujos o láminas para facilitar la comprensión. Según la unidad en la que comience el proceso, se conocen como método de las palabras, las frases, los cuentos, etc.

El método global puede agruparlos a todos y es, sin duda, el método de marcha analítica más frecuentado en la escuela. Su origen está en las teorías del pedagogo Ovidio Decroly que profundizó en el proceso de aprendizaje de la lectura de niños y niñas. Hasta ese momento los métodos más utilizados, y que contaban con una larga tradición, eran los métodos sintéticos, alfabéticos o silábicos. Según Rosano García (2011, p. 4), «el método global no agota prematuramente al alumnado con ejercicios de análisis mecánicos, como lo hacen los métodos sintéticos y los analíticos- sintéticos».

Los principios fundamentales del método global son cuatro:

a) El concepto de globalización.

La globalización se basa en la idea de que una de las características esenciales del pensamiento de los niños y las niñas es que perciben las nociones en bloque, sin análisis previo, sin disociación. El pensamiento que se construye partiendo de elementos sencillos y aislados es característico del adulto y, aunque para este sea natural, no es propio del alumnado. Por tanto, hay que desterrar la idea del aprendizaje «de lo simple a lo complejo». De este modo, para la lectura se parte de la idea expresada por la frase o la palabra para llegar, en el momento adecuado, mediante el análisis, a la sílaba y a la letra, después se pasa a la reconstrucción de las palabras.

b) La lectura desde la percepción visual.

Los métodos tradicionales tratan de enseñar mediante el oído, a través de los sonidos, por esto comienzan por las articulaciones más simples. El método global defiende que la lectura tiene más relación con la percepción puramente visual. En investigaciones posteriores, se ha llegado a la conclusión de que en el aprendizaje de la lectura no se da o lo visual o lo auditivo por separado, sino que se produce una fusión de elementos visuales, motores, auditivos.

c) La lectura de ideas.

Este principio defiende la lectura como una lectura de ideas, no de símbolos gráficos. Leemos la idea que expresa la totalidad del texto, no los signos lingüísticos aislados. Este hecho es un estímulo que puede despertar el interés de los aprendices.

d) Carácter natural del proceso.

Tanto la globalización como la percepción visual y la lectura de ideas son principios «naturales» al desarrollo y evolución de niños y niñas.

El proceso que sigue el método global consiste en:

- 1º. Percepción global de la frase. Esta frase puede ser el título de un cuento o una poesía, una frase que digan los/as niños/as, una parte de un texto que hayan leído, etc.
- 2º. Percepción global de la palabra. Constituye el primer paso hacia el análisis.
- 3º. Análisis y síntesis de la palabra. Espontáneamente, el niño o la niña coteja las palabras, las sílabas, las compara y llega a descubrir el mecanismo de la sílaba y
- 4º. Se aísla el sonido de los fonemas consonánticos y se combinan con los vocálicos para formar nuevas palabras. Es decir, de la frase se selecciona una palabra, de la palabra, una sílaba y de la sílaba, un fonema consonántico. Este se une a las vocales y se recorre, entonces, el camino inverso: de la sílaba a la palabra y de la palabra a la frase.

Estas cuatro etapas o fases también pueden describirse como:

- 1ª. Comprensión: en esta etapa se presentan a los niños y niñas diversas palabras y oraciones que hacen referencia a los elementos que les rodean y forman parte de su entorno y rutinas diarias. Puede ser el título de un cuento, los nombres de la familia, el nombre de un juego o una película, etc. Es la primera toma de contacto con el lenguaje escrito para captar el significado que encierra.
- 2ª. Imitación: las actividades se orientan a trabajar la grafomotricidad, es decir, reproducir los modelos que se les han proporcionado. Ya no basta con reconocer las palabras sino con escribirlas, para lo cual se requiere haber adquirido algunas destrezas que deben haber formado parte del entrenamiento previo para alcanzar la madurez precisa.
- 3ª. Elaboración: se refuerzan los conocimientos adquiridos en las dos etapas anteriores: el reconocimiento, la identificación de palabras y las oraciones escritas por los propios alumnos. Se trabajarán las sílabas y los fonemas de las palabras que ya se conocen
- 4ª. Producción: se insiste en la lectura y escritura, en la comprensión y en el trabajo con el texto.

Este método posee algunas ventajas: elimina la lectura mecánica y favorece la comprensión, permite que los/as niños/as capten la palabra, o frase, de un solo golpe y con más garantías de fijación, es motivador porque «entienden» lo que leen, facilita la individualización de la

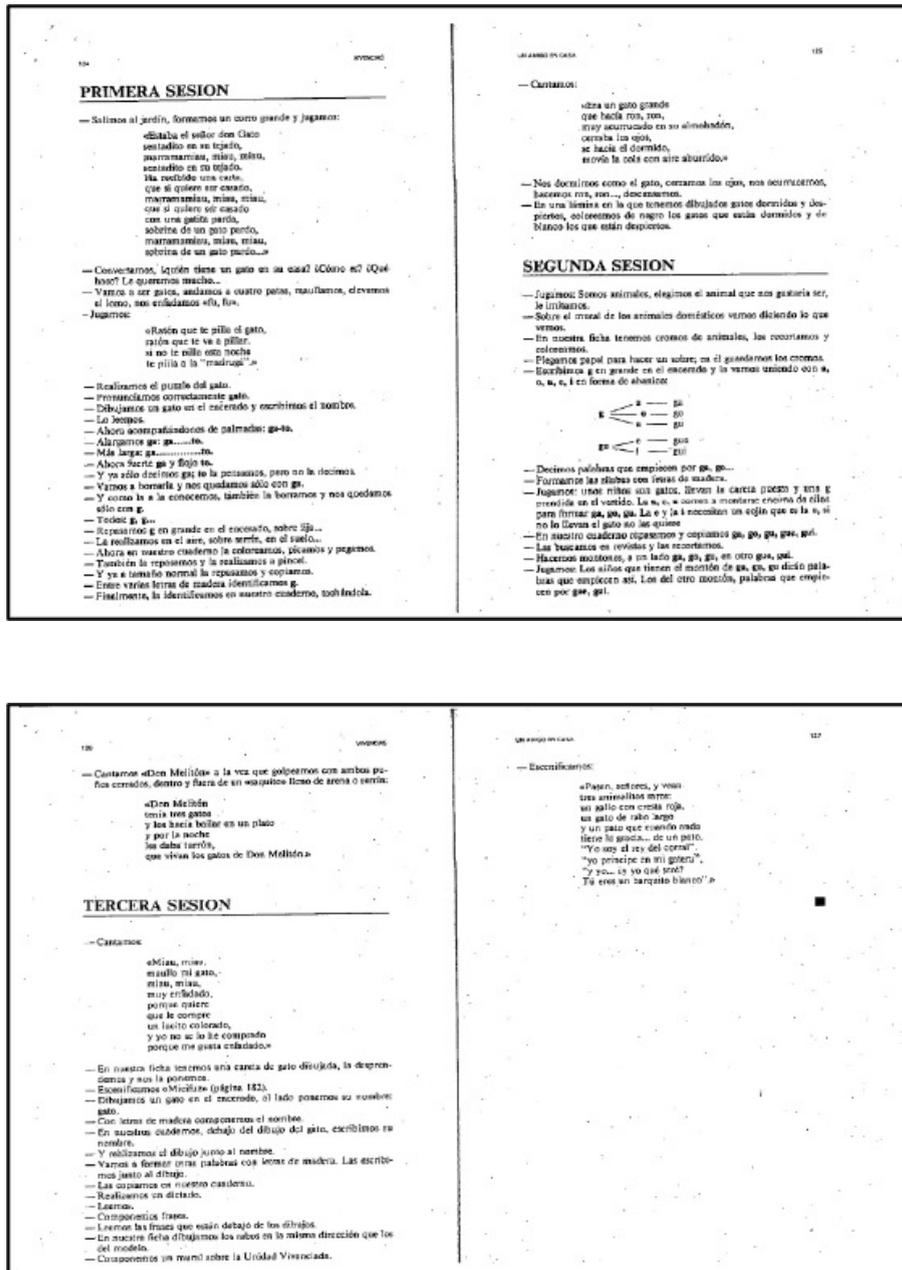
enseñanza. Además, el desarrollo de la actividad impulsa el trabajo intelectual y la búsqueda personal. Pero también tiene desventajas que se centran en que es un método lento, exige cierta madurez del alumnado y una actividad continua al profesorado.

Es complicado encontrar en el mercado un libro de lectura, y sus fichas de trabajo correspondientes, que pueda denominarse como método global pues, dadas sus características, es el docente el que va formando sus propios recursos según el momento del proceso en el que se encuentre su alumnado, según la sílaba, y posterior fonema/grafía, a la que desee llegar a través del análisis, etc. Como ejemplo que pueda ayudar a entender el procedimiento analítico, mencionaremos el modelo que aparece en el material denominado *Vivencias*, que, aunque no es nuevo ni vistoso en su presentación, ayuda a comprender los diferentes pasos que el docente debe ir dando para orientar a su alumnado. Así, para alcanzar una letra y el fonema correspondiente, se comienza con alguna experiencia sensorial o con algún texto, cuento, canción o poema. Reproducimos una de las unidades que contiene el libro del profesorado, la que se centra en lograr llegar, desde una canción, a la letra «g» y su correspondiente fonema.

Figura 2.5

Sesiones de una de las Unidades de la Guía del profesor del método sensorio-motor Vivencias.





Nota: Tomadas de González Moreno, et al (1986, pp.123-127).

Los métodos analíticos tienen un fundamento teórico en el constructivismo, aunque no puede decirse, sin cometer un error, que sean sinónimos. El constructivismo supone una forma de enfrentarse a la lectura y la escritura en su sentido amplio, el método global es un procedimiento de enseñanza aprendizaje específico. El vínculo fundamental se establece porque la teoría constructivista parte de los conocimientos previos de los niños y niñas, entre los que se encuentran aquello que conocen de la lectura y la escritura, incluso antes de estar en predisposición de aprender a leer y escribir. Los aprendices establecen hipótesis que confirman o no, analizan las producciones escritas y avanzan según la etapa evolutiva en la que se encuentren. El constructivismo defiende un uso comunicativo

y pertinente de los textos ya que es a través de ellos como adquiere sentido el aprendizaje.

Podemos encontrar una relación de actividades con textos diversos (periódico, listas de clase, el nombre propio, el cómic, etc.) en Educación Infantil y Educación Primaria en los dos volúmenes que coordina Díaz de Ulzurrun (2000). En este trabajo se exponen unas recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura que, por comunes, no dejan de ser útiles para orientar a los docentes. Estas recomendaciones son:

- Propiciar la participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer opciones que den al alumnado la oportunidad de elegir.
- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas.
- Negociar significados con ellos/as.
- Comunicar y consensuar objetivos y criterios de evaluación
- Anticipar al alumnado el tema que se va a trabajar.
- Establecer relaciones entre lo que el alumno y la alumna saben y el nuevo contenido.
- Facilitar la interacción.
- Plantear actividades de lectura y escritura con un enfoque comunicativo.
- Recoger las aportaciones del alumnado.
- Promover el intercambio entre el alumnado que se encuentre en una misma zona de desarrollo próximo.
- Propiciar la participación del alumnado en la evaluación.
- Crear espacios de síntesis.
- Interpretar continuamente lo que hacen.
- Aprovechar los errores.
- Favorecer la transferencia del docente al estudiantado para que este sea autónomo.
- Proponer actividades de lengua lo suficientemente amplias para que todos puedan participar y
- Construir un clima de clase adecuado en el que se tenga en cuenta la motivación y la autoestima.

Es por todo esto que relacionamos los procedimientos analíticos con el constructivismo; aquellos niños y niñas que han trabajado desde el aula de Educación Infantil de forma constructivista, parten de lo general a lo particular y no a la inversa por lo que estarán en mejores condiciones de seguir un método analítico.

2.4 El sistema natural de Freinet

La diferencia fundamental entre los métodos tradicionales y los métodos naturales es que los primeros han sido creados y preparados para un medio escolar que tiene sus propios fines y su ritmo de trabajo. En cambio, los métodos naturales orientan sus objetivos desde la experiencia vital del niño y la niña que van ensayando, sucesivamente, todas las posibilidades y combinaciones hasta llegar a la imitación perfecta de los sonidos que oye y las grafías que los representan.

Un ambiente que le ofrezca los modelos más perfectos posibles, que facilite la experiencia personal, que le dirija en la sistematización de sus aprendizajes, disminuyendo las posibilidades de error, es, sin duda, decisivo en el aprendizaje.

Freinet esbozó su método de aprendizaje natural de la lectoescritura a partir de la experiencia que vivió con su hija Bal a la que observó, orientó y sirvió de modelo. Freinet no empieza trabajando la lectura, sino la escritura que se logra a partir del dibujo, después, llega el momento en que la escritura se desprende del dibujo y la lectura se diferencia de la escritura. Tanto en un caso como en otro, se respeta el tanteo experimental (Freinet, 1979).

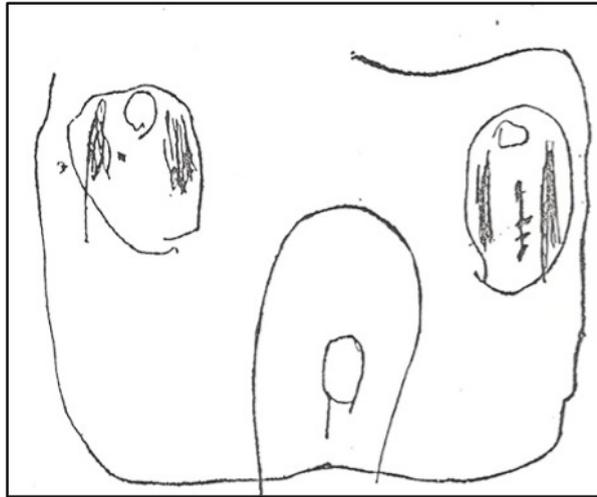
El método consta de distintas etapas:

1ª etapa: el dibujo.

Se refiere a la etapa en la que los niños y niñas dibujan trazos informes sobre la hoja, trazos que van repitiendo sin ningún intento de coordinación. Después el dibujo se convierte en dibujo simple, por ejemplo, dibujan dos elementos y definen de qué se trata. Los dibujos que se reproducen a continuación son de Bal, hija de Freinet, a través de los cuales el investigador va ejemplificando las diferentes etapas por las que la niña llega al acceso de la escritura. Podemos encontrar muestras con parecidas características en las aulas o en casa cuando los niños y niñas dibujan.

Figura 2.6

Esto es la casa y esto la mamá dentro de la casa.

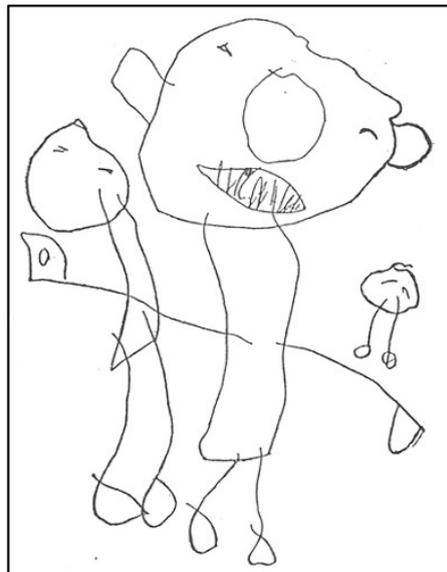


Nota: Tomada de Freinet (1979, p. 80).

En un momento posterior, el dibujo les sale por casualidad yuxtapuesto a otros dibujos, y explican lo que es, estamos ante el dibujo explicativo. En esta etapa los aprendices no experimentan ninguna necesidad de escritura o lectura.

Figura 2.7

Este es el niño que se va porque se ha enfadado con la niña.



Nota: Tomada de Freinet (1979, p.81).

2ª etapa: del dibujo a la escritura.

Bal comienza a imitar la escritura, aunque aún no se distinguen grafías convencionales. Por

ejemplo, muchas veces «firma» (garabato subrayado) siguiendo el modelo de su padre. Dentro de los dibujos, la «escritura» ocupa su lugar. Sucede de igual forma con algunas de las producciones que podemos encontrar en el aula de Educación Infantil. También en esta etapa combinan dibujo y «escritura», cada código bien diferenciado en la página.

Figura 2.8

La niña reproduce por imitación la firma de un texto.



Nota: Tomada de Freinet (1979, p.96).

Figura 2.9

Unas niñas van a la escuela: llevan la cesta con la merienda.



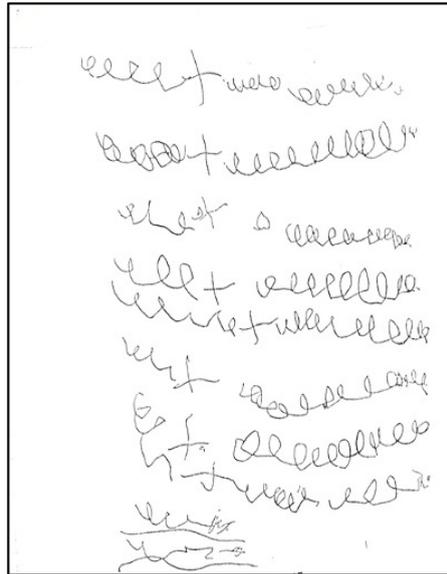
Nota: Tomada de Freinet (1979, p.95).

3ª etapa: la escritura se independiza del dibujo:

Es necesario que los aprendices sientan la necesidad de comunicarse, expresarse. Aparecen las primeras letras sin dibujo.

Figura 2.10

Producción en las que solo aparece texto.



Nota: Tomada de Freinet (1979, p.104).

En esta muestra Bal vuelve a imitar la firma. La carta era un tipo de texto que le resultaba muy familiar pues observaba cómo su padre lo hacía continuamente.

4ª etapa: el sentido de las palabras.

Una vez alcanzado el dominio elemental de la grafía, los/as niños/as establecen una relación entre esta y el pensamiento. Sin lecciones, impulsados por el deseo de creación y conocimiento. Ahora sólo queda su perfección.

5ª etapa: perfeccionamiento.

Imitan expresiones que aparecen siempre en todos los escritos.

6ª etapa: la lectura.

Los pasos en el aprendizaje de la lectura son:

- Expresión oral (importancia del medio)
- Expresión escrita de esas mismas palabras
- Reconocimiento de estas palabras cuando aparezcan en el texto.

A partir de aquí, toda la labor consistirá en ofrecer motivación suficiente para que el proceso avance hacia el perfeccionamiento y la originalidad.

El método natural tiene ventajas como que es un método que respeta el proceso de aprendizaje de cada niño/a sin forzarlo, es motivador y favorece la comunicación y originalidad. En cambio, la desventaja fundamental es que es muy difícil de aplicar en la escuela por los condicionantes que impone (ratios, horarios, programaciones, etc.). Además, no todos los aprendices presentan idéntica madurez para la lectoescritura, exige preparación, atención y trabajo constante del docente, además de un medio social y familiar favorecedor. Tampoco perdamos de vista que, en las primeras etapas, los/as niños/as reproducen las letras sin saber qué significan, como un mero automatismo.

En la escuela se pueden trabajar algunas de las técnicas de Freinet (diario, imprenta, periódico) y seguir algunos de sus postulados, sin necesidad de que el método tenga que llevarse a cabo tal como él lo expuso.

2.5 Otras posibilidades

Además de estos sistemas de lectoescritura, podemos encontrarnos con los denominados métodos mixtos que son aquéllos que toman ideas, materiales, actividades, etc. de unos y otros. La práctica más común en las escuelas es que los docentes elaboren sus propios métodos según sus posibilidades y el alumnado que tengan en el aula. Pero también a este respecto puede existir cierta confusión porque un método mixto, en ocasiones, no es tal, sino que corresponde a unos de los procedimientos detallados con anterioridad. Pongamos un ejemplo: durante algún tiempo, se consideró el *Micho* como un método mixto de lectoescritura. Sin embargo, este es el nombre de un material que corresponde, fundamentalmente, a un procedimiento de marcha sintética.

El *Micho* consta de distintos recursos: libros de texto, carteles, canciones, cuentos y libros de fichas. El denominador común a todos estos recursos es una familia de gatos que aparece en los carteles y libros de lecturas. En torno a estos personajes se desarrollan los cuentos de las lecturas que, a su vez, sirven para ilustrar los diferentes gestos que se asocian a cada sonido. Porque el elemento más curioso es que a cada sonido (que luego se representa en una letra) se asigna un gesto mímico (el sonido /r/ se une al gesto de manejar una moto, o el sonido /f/ a las garras de los gatos enfadados). Es un método *fónico* (parte de sonidos), *onomatopéyico* (juega con la imitación de sonidos de la realidad), *mímico* (gestos con las manos que se asocian a cada sonido) y también *silábico* porque reproduce sílabas en la lectura y escritura.

A los métodos globales solo lo acerca el uso que hace de los cuentos y canciones, aunque no se

apoya en ellos para que los aprendices analicen las unidades más pequeñas, se utilizan como recursos motivadores, así, por ejemplo, las canciones ayudan a recordar el movimiento que se debe hacer para escribir una letra o son el soporte para establecer vínculos entre letras y objetos de la realidad.

El *Micho* puede resultar motivador al principio y ofrece muchos recursos al docente. En cambio, el alumnado hace un esfuerzo doble al aprenderse el sonido, la letra a la que se refiere y el gesto y, llegado el momento, tendrá que desembarazarse de la mímica que va acompañando a la lectura.

Es preciso mencionar también en este apartado la metodología Montessori. El sistema de aprendizaje Montessori ha adquirido relevancia pues, de alguna forma, ha vuelto a la actualidad a través de la apertura de colegios especialmente denominados así, de cursos dirigidos a los maestros y maestras y de la publicación de materiales bajo esta nomenclatura.

María Montessori consideraba que el aprendizaje debía hacerse desde la experiencia, los sentidos y la experimentación de los niños y niñas. Algunos de sus preceptos más destacados son:

- El docente no debe ser un obstáculo en la actividad, sí un guía.
- El alumno es un participante activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El ambiente y el método deben alentar la autodisciplina interna.
- La enseñanza individualizada y en grupo se adapta a cada estilo y momento evolutivo (grupos con distintas edades).
- Se incita a los niños y niñas a colaborar y ayudarse mutuamente.
- El aprendiz escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad, marca su propio paso o velocidad para aprender y asimilar la información adquirida y descubre sus propios errores a través de la retroalimentación.
- El aprendizaje se refuerza a través de la repetición de una actividad y el niño o la niña recibe el sentimiento del éxito internamente.
- Es muy importante la organización del espacio: cada individuo puede trabajar donde se sienta comfortable, donde se pueda mover libremente.
- Los padres participan en el proceso de aprendizaje.

Estas consideraciones se aplican a la lectoescritura de modo que el proceso de aprendizaje se organiza en cuatro fases que se dan de forma simultánea: 1º Se promueven las habilidades para aprender a escuchar, esto hace que aumente el vocabulario. 2º Se desarrolla la escritura. 3º Se aborda la prelectura y 4º Se trabaja la lectura.

Partiendo de este esquema genérico la escritura se detiene en el desarrollo básico de la motricidad, el reconocimiento fonético y la importancia del material: letras para tocar, trazos en diferentes elementos, etc. La lectura se hace de forma fonética para lo que dispone de un material específico. Respecto a la enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura, básicamente es un procedimiento de marcha sintética, aunque las actividades basadas en el aprendizaje Montessori se han incorporado hoy a la escuela como parte del trabajo inicial de lectura y escritura, fundamentalmente en aquello que se refiere a los materiales y la participación activa de niños y niñas.

2.6 A modo de conclusión

En esta unidad de aprendizaje se ha intentado encontrar la respuesta a algunas de las preguntas que se hace el docente cuando debe enfrentarse a la tarea de enseñar a leer y escribir. Pero todas estas respuestas no sirven por sí solas, es importante resolverlas en el contexto del aula, con el alumnado que conforma la clase. La lectura y escritura se afrontan con intencionalidad diversa: recordar, localizar, identificar, averiguar, comunicar, disfrutar, compartir emociones, desarrollar la sensibilidad, estudiar, aprender, profundizar. Tampoco se enfrenta el lector a un texto de la misma manera si quiere entretenerse, preparar un examen, lograr información o emocionarse. Escritura y lectura persiguen objetivos funcionales, pero también creativos, afectivos.

Desde el punto de vista metodológico, podemos acordar que existen dos posiciones encontradas que hemos ido desarrollando en los apartados anteriores: una que considera el aprendizaje de la lectoescritura lineal, hoy se trabaja una letra y mañana la siguiente; y otra que entiende este proceso como una construcción progresiva, no lineal.

En ambos casos son frecuentes diversas prácticas de aula que pretenden mejorar las actividades y lograr limar los inconvenientes del método escogido, además de desarrollar lo máximo posible las potencialidades del alumnado. Así, por ejemplo, bajo la influencia de la metodología Montessori, se escribe en diferentes soportes (agua, arena, papel, ...) y se cuenta con abecedarios de diferentes texturas. Desde otra perspectiva, se presenta a niños y niñas textos de diferente tipo, se crean situaciones a las que hay que responder leyendo y escribiendo (una carta, un libro de recetas, el libro viajero del aula, ...), se potencia su creatividad y se trabaja con formatos significativos, más funcionales y creativos.

En cualquier caso, el cambio más significativo debe estar en la forma de pensar del docente que se resume en:

- tener presente los saberes de su alumnado,

- ser consciente de que el aprendizaje está más cerca de lo que el alumno hace que de lo que se le ofrece desde fuera,
- establecer relaciones entre la escuela y lo que ocurre fuera de ella,
- conectar la enseñanza con la vida y
- contar con la colaboración de los educandos en el trabajo de diseñar actividades.

Todo esto va a suponer, necesariamente, un periodo de incertidumbre en el que el docente va a ir sincronizando teoría y práctica, con la inseguridad que toda posición nueva implica, pero también con la síntesis que sea capaz de establecer entre las dos posiciones descritas y lo que la experiencia le vaya dictando. Lo que nunca puede sustituirse es la relación texto y usuario, en ningún curso o etapa.

En todos los procesos de aprendizaje escolar el profesor es el que guía y orienta a los niños y niñas que van avanzando bajo su supervisión. En el caso de la lectura y la escritura hemos defendido la importancia de lo que los discentes conocen antes de llegar a la escuela, sin embargo, también hemos insistido en que con ese saber no basta. El alumnado necesita modelos, no tanto para imitarlos de modo mecánico, como para tomarlos como referente. Los padres pueden ser estos modelos, padres que lean, cuenten, hablen, compartan lecturas y libros con sus hijos; también los docentes. En relación a la lectura expresiva dice Galera Noguera (2003) que es conveniente que el profesorado lea en voz alta en clase. Un profesorado que esté enamorado de la lectura, que la viva, podrá transmitirla mejor que aquel para el que solamente consista en un contenido a impartir. El profesorado es un elemento activo en el aprendizaje de su alumnado.

Acabamos esta unidad tal como la comenzamos para lo que aprovecharemos unas palabras de Anaya-Reig y Calvo Fernández (2019):

Que una persona carezca de determinadas habilidades, como bailar, montar en bicicleta o saber orientarse, puede afectarle en muchos aspectos de su vida, en la relación con los demás, a la hora de emprender determinadas actividades. Pero carecer de habilidad para leer lleva implicadas consecuencias muy penosas para quien lo sufre, porque la lectura facilita, entre otras muchas cosas, el acceso a una parte importante de los conocimientos que constituyen la cultura de una comunidad y está en la base de cualquier aprendizaje posterior en el ámbito escolar. Por eso es tan necesaria la detección y la intervención temprana (p. 208).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, (enero), 6-14.
- Anaya-Reig, N. y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil. Fundamentos lingüísticos y psicológicos*. Ediciones Paraninfo.
- Baqués, M. (1989). *Juegos previos a la lectoescritura*. CEAC.
- Bigas, M. (2001). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (43-70). Síntesis Educación.
- BOC (Boletín Oficial de Canarias) (2022). *DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Gobierno de Canarias.
- Clemente Linuesa, M. (2001). *Enseñar a leer*. Ediciones Pirámide.
- Díaz de Ulzurrun, A. (coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol. I y II. Graó.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella.
- Galera Noguera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza Fillola (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (217-261). Prentice Hall.
- Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416.
- Lebrero Baena, M.^a P. y Lebrero Baena, M.^a T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Maruny Curto, Ll., Ministrál Morillo, M. Miralles Teixidó, M. (1995). *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años II*. Edelvives.
- Moreno Núñez, A. (2015). El proceso lectoescritor y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. En J.A. Núñez Cortés (coord.). *Lectura y Literatura en Educación Primaria* (33-58). Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Núñez Delgado, M.P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-93.

Ravelo, A. (2008). *La historia del bufón Alegre Contador*. Anaya, colección El Volcán.

Rosano García, M. I. (2011). El método de lecto-escritura global. *Innovación y Experiencias Educativas*, (39), 1-19. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf

Viera, A. y Barrio, J.L. (2012). Nacidos para leer... ¿Se nace o se hace? *Aula de Infantil*, (67), 17-21.

Figuras:

Figura 1: Baqués, M. (1989). *Juegos previos a la lectoescritura*. CEAC.

Figura 2: Paláu, A. y Osoro, D. (1998). *Nuevo Paláu. Método fotosilábico*. Anaya.

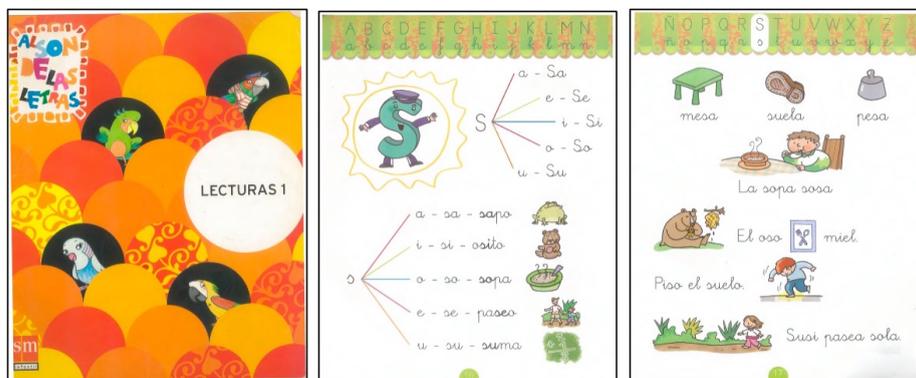
Figura 3: Usero Alijarde, A. (2004). *Letrilandia*. Edelvives.

Figura 4: González Moreno, M^a. I. *et al.* (1986). *Vivencias*. CEPE.

Figuras 4, 5, 6, 7, 8, y 9: Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Editorial Fontanella.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. A continuación, se reproducen varias páginas de *Al son de las letras* de Ana Serna Vara, material destinado a trabajar el aprendizaje de la lectura publicado por la editorial SM en 2007. Una vez lo haya observado con detenimiento, indique en qué sistema de los estudiados cree que podría incluirse y por qué.



2. Planifique dos actividades para trabajar la lectura y la escritura en el primer curso de Educación Primaria a partir de un material funcional y cotidiano del que los niños y niñas puedan disponer con facilidad: revistas, periódicos, folletos, catálogos, postales, etc.
3. Exponga con ejemplos el proceso que sigue el método global para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a partir de una frase. Para ello, elija la frase y la palabra (o palabras) significativa que conducirá hasta el fonema que desea trabajar, para después combinarlos y formar palabras nuevas.
4. Comente el texto que se expone a continuación: detalle las ideas principales que expone, relaciónelas con algunas de las teorías que se han expuesto a lo largo de la unidad y concluya argumentando su posición:

Actualmente se suele otorgar una preocupación más centrada en el producto final en lo que a la composición escrita se refiere que en la atención individualizada del estudiante, es decir, no se atiende de igual forma el hecho de conocer si se siente motivado cuando inicia este aprendizaje o si presenta dificultades para expresarse de forma escrita. Los docentes deben animar a los estudiantes a elaborar sus textos, a buscar y a organizar sus ideas, lo importante es que se fomenten las ganas de aprender y para ello la enseñanza ha de ser lúdica y tener en cuenta los intereses y el desarrollo del niño (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014, p. 77).

5. Redacte una breve reflexión a partir de la siguiente tira gráfica según los contenidos desarrollados en la unidad:



Quino (1994). 10 años de Mafalda. Círculo de Lectores, p.57.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación seleccione en cada pregunta la respuesta que considere correcta.

1. Algunas de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito según el tipo de comunicación son:
 - a) Que el lenguaje escrito corresponde a un acto planificado, reflexivo y meditado.
 - b) Que el lenguaje oral proporciona una comunicación descontextualizada.
 - c) Que el lenguaje escrito es más espontáneo y no requiere reflexión.
 - d) Que el lenguaje oral corresponde a un acto planificado pues se piensa antes de hablar.

2. Según el punto de partida del proceso, la diferencia fundamental entre los sistemas analíticos y los sintéticos de aprendizaje de la lectoescritura es que:
 - a) Los sistemas analíticos parten de unidades sin significado para, mediante el análisis, llegar a la palabra y la frase.
 - b) Los sistemas sintéticos parten de unidades menores, es decir, sin significado.
 - c) Los sistemas analíticos y sintéticos parten del texto y trabajan la comprensión.
 - d) Los sistemas analíticos parten de unidades menores, es decir, sin significado.

3. El método natural de acceso a la lectoescritura señala diferentes etapas:
 - a) Dibujo, dibujo diferenciado de la escritura, sentido de las palabras, perfeccionamiento, lectura.
 - b) Reconocimiento de los fonemas vocálicos, formación de sílabas, formación de palabras.
 - c) De la palabra, analizamos la sílaba y, de ahí, pasamos al fonema.
 - d) Dibujo, asociación de éste a las vocales, combinación de vocales y sílabas, lectura.

4. Los principios fundamentales del método global son cuatro:
 - a) Concepto de síntesis, análisis de unidades de habla, percepción auditiva y carácter natural del proceso.
 - b) Percepción visual, coordinación óculo-manual, orientación espacial y desarrollo psicomotriz.
 - c) Lectura de ideas, análisis de las unidades de habla, formación de nuevas palabras y comprensión final del texto.

- d) Concepto de globalización, lectura desde la percepción visual, lectura de ideas y carácter natural del proceso.
5. Una de las ventajas del método silábico es que es un método fácil de aplicar y económico en cuanto al esfuerzo, algunas desventajas son:
- a) Es un método lento, exige cierta madurez al alumnado y una actividad continua al profesorado.
 - b) Es muy difícil de aplicar en la escuela, necesita de la madurez del alumnado y de un medio social y familiar favorecedor.
 - c) Produce silabeo, no fomenta el interés del alumnado ni favorece la comprensión lectora.
 - d) Los/as niños/as hacen un esfuerzo doble al aprenderse el sonido, la letra a la que se refiere y el gesto.
6. El método fónico de lectoescritura es un método:
- a) De marcha analítica porque, una vez se trabaja el fonema, se pasa rápidamente a la sílaba.
 - b) Mímico y onomatopéyico porque la reproducción de los sonidos se apoya en láminas.
 - c) De marcha sintética porque parte de una unidad, el fonema, sin significado.
 - d) De marcha analítica porque parte de una unidad, el fonema, sin significado
7. Los métodos de marcha analítica fomentan la comprensión lectora porque:
- a) Son más rápidos y los alumnos leen muy pronto.
 - b) Parten de unidades con significado.
 - c) Parten de unidades sin significado.
 - d) Exigen concentración y atención por parte del alumno.
8. Cuando llegan a la escuela, los niños y niñas se encuentran con el lenguaje escrito, que tiene unas características diferentes al lenguaje oral que frecuentan en el hogar porque:
- a) Utiliza formas gramaticales complejas, vocabulario específico y un lenguaje más abstracto.
 - b) No se apoya en los gestos, obliga a una entonación correcta y necesita de conocimientos ortográficos.
 - c) Exige mayor expresividad y conocimiento del interlocutor al que se debe escuchar y respetar sus opiniones.

- d) Utiliza un lenguaje más abstracto, obliga a argumentar las opiniones y a solicitar el turno de palabra.
9. Los métodos analíticos tienen un fundamento teórico en el constructivismo, aunque no sean sinónimos, porque:
- a) El constructivismo establece una serie de etapas de acceso al código escrito por las que los aprendices deben pasar dependiendo de su edad cronológica.
 - b) El constructivismo defiende un uso comunicativo y pertinente de los textos ya que es a través de ellos como adquiere sentido el aprendizaje.
 - c) El constructivismo defiende la formulación de hipótesis para, posteriormente, despejar las dudas de los aprendices a través de las fichas de trabajo.
 - d) El constructivismo se centra en alfabetos y soportes para la escritura de diferente tipo: papel, agua, arena. . .
10. En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura el docente se convierte en un guía, además:
- a) Debe elegir cuidadosamente los materiales para que sean iguales para todo el grupo.
 - b) No debe leer y escribir delante de la clase para no desmotivar al alumnado.
 - c) No debe elegir material publicado por las editoriales sino elaborar el suyo.
 - d) Debe tener presente los saberes de su alumnado y conectar la enseñanza con la vida.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

SOLUCIÓN: 1a, 2b, 3a, 4d, 5c, 6c, 7b, 8a, 9b, 10d.

GLOSARIO

Conciencia fonológica: se define como la habilidad del hablante para reflexionar conscientemente sobre las unidades de habla: fonema, sílaba y palabra. Esta conciencia le ayuda a segmentar y a establecer conexiones entre el lenguaje oral y el escrito.

Constructivismo: teoría que defiende la idea de que los conocimientos nuevos, para que sean significativos y duraderos, deben «construirse» no anexionarse sin más, es decir, el sujeto aprendiz tiene que enlazarlos a los que ya tiene, por lo que el docente ha de hacer el esfuerzo de establecer los vínculos entre unos y otros.

Destreza: habilidad, acierto y fluidez para realizar una tarea.

Enfoque: el enfoque es algo más general que el método, es el conjunto de decisiones en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza.

Enfoque comunicativo: es aquel que orienta sus actividades y explicaciones hacia las posibilidades comunicativas de los alumnos. Parte de la práctica y del uso que los alumnos hacen de la lengua para mejorarla y perfeccionarla hasta que consigan expresarse adecuadamente en todos los contextos comunicativos.

Fonema: unidad de sonido mínima de una lengua. Las palabras están formadas por sonidos que se transforman en grafías en el lenguaje escrito

Fonológico: relativo a la fonología. La fonología es la disciplina que estudia cómo se estructuran los sonidos que conforman una lengua.

Léxico: es el vocabulario o conjunto de palabras de una lengua o región.

Método: el método es un plan general de enseñanza/aprendizaje.

Significativo: que tiene validez y pertinencia En el aprendizaje de la lectura y la escritura se refiere sobre todo al valor del aprendizaje siempre que conecte con la vida y las experiencias de los aprendices.

Signo lingüístico: unión del significado y el significante.

Tanteo experimental: posibilidad que desarrolla el ser humano desde que nace para aprender según la experiencia. A través de los sentidos vamos experimentando y esto proporciona información indispensable para el aprendizaje gracias a que el cerebro establece las conexiones necesarias para que se produzca.

Textos funcionales: son aquellos textos cuya finalidad fundamental es la información, el intercambio lo más objetivo posible de información.

Textos creativos: producciones lingüísticas cuyo objetivo es la expresión personal del hablante. La comunicación se vuelve más subjetiva y apela a las emociones y los sentimientos.

Unidades simples: aquellas unidades de las que se compone la lengua que no tienen significado porque no aluden a ningún concepto de la realidad: letras, fonemas, sílabas.

Unidades complejas: aquellas unidades de las que se compone la lengua que tienen significado: palabra, frase, párrafo, texto.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3

EL PERFECCIONAMIENTO DE LA LECTURA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

El curso anterior vimos la importancia del lenguaje oral en la preparación de la lectura. Smith (1983) y Goodman (1986), entre otros autores, exponen que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, pues el aprendizaje de la lectoescritura se fundamenta en las mismas estrategias y procesos cognitivos que la adquisición de la lengua materna. El alumno va edificando este nuevo andamiaje en base a su experiencia pasada con el lenguaje y a la interacción con los textos de acuerdo a su madurez. Es por ello, señalan Borzone y Gramigna (1987, p. 5) que «el maestro debe proporcionar al niño experiencias con el lenguaje escrito que sean paralelas a su experiencia con el lenguaje hablado». Obviamente, como expone Mattingly (1972), una cosa es «percibir y producir» el habla y otra bien diferente leer y escribir. La primera cuestión, que el autor engloba dentro de la teoría que denomina «la conciencia lingüística» sería una actividad «primaria» pues se desarrollaría sin necesidad de una enseñanza formal o regulada. Por el contrario, el aprendizaje de la lectura y la escritura, actividades lingüísticas «secundarias», necesitan de una preparación, de un plan específico para lograr su adquisición y reducir los obstáculos que pueda presentar su instrucción.

Nosotros dedicamos un módulo específico a cada uno de estos procesos. Lo hacemos así para una mejor distribución didáctica, pero hemos de entender que lectura y escritura van indisolublemente unidas. Mucho de lo que explicamos en relación a la lectura es igualmente aplicable a la escritura. Debemos tener claro que, aunque la adquisición de una y otra exija habilidades diferentes (leer es reconocer y escribir, reproducir), en el ámbito escolar se interrelacionan y se trabajan de forma simultánea.

El camino a seguir ahora vendrá marcado por las siguientes preguntas: ¿qué aspectos hay que mejorar?, ¿cómo hacerlo? La respuesta a la primera de las cuestiones vendría dada por los objetivos marcados para la etapa de la enseñanza primaria y que un poco más adelante explicitaremos. En este sentido, es irrenunciable que los alumnos adquieran velocidad lectora, comprendan los textos y sean

expresivos cuando lean. Además de todo esto, y dado que la lengua es un medio de comunicación, la lectura debe ayudar a formar seres críticos y creativos que se integren y enriquezcan una sociedad democrática. Exponen los profesores Mendoza, López y Martos (1996, p. 285):

La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental, no solo desde una perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona. No debemos olvidar que, pese al gran avance de la tecnología, vivimos en un mundo que utiliza, todavía, primordialmente como medio de transmisión de sus conocimientos y valores la escritura.

Las actividades que realicen nuestros alumnos deberían ir, en este sentido, vinculadas a esta concepción del aprendizaje lectoescribano. La lectura ha de ser tanto una forma de conocimiento como de placer. Por ello no sólo deberemos realizar actividades de lectura en voz alta o silenciosa, sino que además es necesario propiciar la animación a la lectura tomando como referencia textos acordes con la edad y gusto de los alumnos.

Las experiencias personales y colectivas de los niños, el ambiente familiar y del aula, su entorno y los medios de que disponga el centro pueden ofrecer muchas posibilidades de trabajo a los docentes. El clima de la clase es favorecedor de la lectoescritura si se potencia la expresión oral (dramatizaciones, recitado de poemas...), el diálogo, la investigación; la curiosidad y las ganas de saber desencadenan la necesidad de expresión y comprensión. El centro escolar puede colaborar en esta tarea a través de recursos colectivos como la radio escolar, la biblioteca, los concursos de cuentos y poesía, etc. A ello debemos sumar las posibilidades de actuación que las nuevas tecnologías ofrecen. Expone Gutiérrez (2009) que entenderlas:

No se refiere a comprender un artefacto externo que viene a incidir sobre los haceres humanos; significa entender la profunda relación entre las tecnologías y el desarrollo de las formas como los sujetos y las sociedades están supliendo sus necesidades de producir información, apropiar sentidos, hacer colectividad y configurar sus identidades. (p. 148)

Las tecnologías han llegado para quedarse y su uso e interacción crean nuevos procesos lectores a los que la escuela debe atender. Con relación a la lectura, vamos a abordar en este módulo las condiciones para una lectura eficaz y la comprensión lectora.

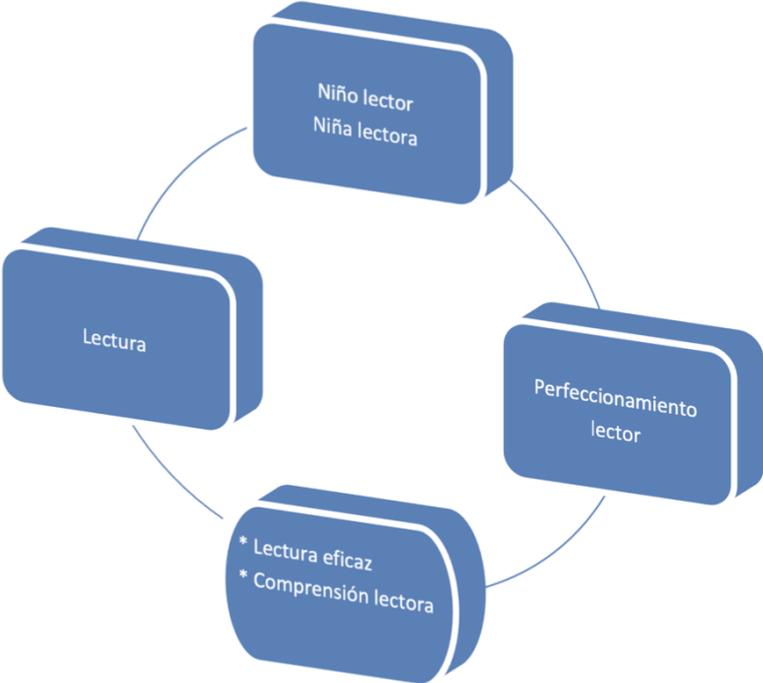
OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos de la unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Reflexionar sobre la lectura como instrumentos de comunicación.
- Conocer las destrezas y habilidades que engloba el perfeccionamiento de la lectura.
- Profundizar en los diferentes aspectos teóricos que conlleva el proceso lectoescribano.
- Analizar las implicaciones didácticas que tiene el tratamiento de la lectura como medio de expresión.
- Conocer lo que el currículo marca para esta tapa en relación a la lectura.
- Familiarizarse con los materiales y los tipos de textos que se utilizan en las aulas de Educación Primaria.
- Valorar los textos y capacidades de los niños según su edad, interés y madurez.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 3.1
Esquema de contenidos de la Unidad 3



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Introducción: la lectura en la Educación Primaria

El objetivo del Primer Ciclo de Educación Primaria es que los niños dominen la lectura y la escritura, aunque sea aún de forma algo rudimentaria. Hay alumnos que acaban la etapa con bastante manejo de ambas destrezas, en cambio, a otros aún les resulta difícil según su madurez y habilidad. A todos debe atender el docente.

Con respecto a la lectura, algunas de las destrezas del perfeccionamiento lectoescribano que hay que seguir trabajando en el aula (Díaz-Plaja, 1988, p. 344) son:

a) Código fonético:

1. Lectura ágil; en voz alta y clara o silenciosamente.
2. Interpretación correcta de letras y palabras.
3. Entonación adecuada a los signos de puntuación.

b) Comprensión:

4. Comprensión de las palabras en su contexto.
5. Comprensión de las estructuras sintácticas.
6. Comprensión del desarrollo del texto según su estructura.
7. Capacidad de analizar o sintetizar las ideas centrales.
8. Captación de los matices.
9. Conciencia de los valores contextuales y relación con conocimientos propios del tema.
10. Hábito y necesidad de la lectura.

Estos aspectos son de diferente índole y por tanto precisan estrategias didácticas diferentes. Al respecto señala Díaz-Plaja (1988, p. 345):

No se pueden enseñar de la misma manera las reglas ortográficas que la afición a la lectura, no se puede valorar por igual el dominio de la sintaxis que el conocimiento de un vocabulario específico. Desde el punto de vista del niño, las dificultades con la lengua escrita pueden surgir de una falta de habilidad en la escritura, o por problemas de concentración o carencia de estructuras lingüísticas.

Esto le lleva a afirmar que hay varios niveles que conjugar en la enseñanza de la lectoescritura. Estos niveles pueden clasificarse en *habilidades, conocimientos y hábitos*, de modo que podrían agruparse como (pp. 345-346):

Habilidades:

- De tipo sensorio-motriz (reconocimiento y trazado de signos).
- De tipo lingüístico (reconocimiento de estructuras sintácticas y del léxico).
- De tipo conceptual (capacidad de estructuración y comprensión).

Conocimientos:

- Uso de la lengua (riqueza expresiva, variedad de vocabulario y formas de decir).
- Aspectos del código escrito (ortografía, puntuación, párrafos).
- Dominio de los contenidos del tema que se lee o redacta.

Hábitos:

- En la actitud física (postura del cuerpo, manera de sostener el libro o el lápiz, etc.).
- En la actitud intelectual (concentración, búsqueda y deducción del sentido, autocorrección, etc.).
- En las actividades normales (afición a la lectura, necesidad de investigar, deseo de expresarse, etc.).

Además de tener en cuenta estos aspectos, hay que considerar que la adquisición de habilidades, conocimientos y hábitos debe ir en consonancia con el desarrollo lingüístico y psicológico de los niños y niñas, directamente relacionado con la edad (la Educación Primaria abarca de los 6 a los 12, en este periodo experimentan cambios psicológicos y físicos enormes), aunque en ocasiones influyen otros factores como los socio-ambientales, psicomotrices, perceptivos y afectivos.

3.2 Perfeccionamiento lector

El proceso lector requiere de un esfuerzo adicional, pues la lectura y la escritura no siempre resultan gratas; en muchas ocasiones, leemos y escribimos por obligación. El alumnado ha de valorar las nuevas posibilidades de comunicación que se le abren ante sí con el uso del código escrito. Exponen López Valero y Encabo Fernández (2002, p. 116):

A diferencia de las habilidades lingüísticas en las que se constituyen el habla y la escucha, la lectura y la escritura conllevan un proceso de adquisición más complicado y donde intervienen más factores. Hay que pensar que tanto leer como escribir van a suponer una acción de avance, una progresión que se va a producir a la par de los textos.

Los alumnos y alumnas de Educación Primaria leen, por un lado, porque tienen que hacerlo y, por otro, porque les gusta hacerlo. Si queremos que mejoren la velocidad, la entonación, la lectura silenciosa, han de hacer necesariamente ejercicios de lectura, pero el hábito lector se consigue potenciando el placer de leer y el diálogo entre la experiencia personal y la que nos transmite el texto. Comentan López Valero y Encabo Fernández (2002, p. 116), citando a Camps (2000), que cuando una persona lee y escribe «tiene que poder ser consciente y pensar acerca de lo que está realizando con la finalidad de poder apreciar sus fallos y motivos de mejora».

La lectura es, por lo tanto, un instrumento que facilita el aprendizaje autónomo. Leer exige un esfuerzo y una concentración por parte del lector; contribuye, también, al desarrollo del pensamiento y estimula la creatividad, entendiendo por creatividad no solo fantasía u originalidad, sino la capacidad de encontrar respuestas y plantear preguntas ante las diferentes situaciones del aprendizaje y la vida. Comentan López Valero y Encabo Fernández (2002, p. 116-117):

Leer supone recordar, conocer nuevos elementos, identificar estructuras gramaticales, estructuras lingüísticas... , en definitiva, es una compleja actividad que con el paso del tiempo va adquiriendo más elementos que se van engranando de una forma casi automática, generando que esa actividad se vaya enriqueciendo. Por supuesto, no podemos entender que la lectura progrese sin que lo haga la escritura.

La reflexión crítica, la argumentación se construyen, en gran medida, gracias a la lectura. Según Mendoza Fillola (2002, p. 111-112) las finalidades de la lectura pueden agruparse en:

- Leer para obtener información: para aprender, conocer, investigar, para seguir unas instrucciones.
- Leer para interactuar: para participar, para conocer las opiniones de los demás, para hacer.
- Leer para entretenerse: para soñar, para divertirse, para obtener goce estético y para evadirse.

En esta tarea el docente juega un papel predominante: profesor que no lee, que no siente interés por el conocimiento, que no tiene curiosidad, difícilmente contagiará a los niños de las ganas de aprender más allá de los contenidos curriculares.

3.3 La lectura en el currículo de Primaria

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria expone en su artículo 4 que la lectura y la escritura son fines fundamentales de esta etapa y que deben ser abordados desde todas las áreas:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (p. 24389)

No nos vamos a extender mucho en un apartado que ya estudiamos con más detalle en el curso pasado. Queremos recomendarles de nuevo la lectura del currículo, bien sea el de Canarias o el de la Comunidad Autónoma donde residan. Como bien saben, todos han tenido como referencia el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

En este módulo nos detendremos en aquellos aspectos concretos que destacan la lectura en el Real Decreto citado. Destacamos:

a) Artículo 6. Principios pedagógicos:

- Punto 3: Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.
- Punto 4: Los aprendizajes que tengan carácter instrumental para la adquisición de otras competencias recibirán especial consideración.
- Punto 8: A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas.

b) Artículo 7. Objetivos:

- Punto e: Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

La lectura está presente, como área instrumental, de forma directa o indirecta, en todos los aspectos generales de la ley, en los logros a conseguir. Debemos recordar la apuesta que hace la ley por el enfoque competencial y que se concreta en el importante papel que juega el «perfil de salida» de cada estudiante: Expone el Real Decreto 157/2022 en el anexo correspondiente al currículo de Lengua Castellana y Literatura:

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, a partir de los descriptores operativos que concretan el desarrollo competencial esperado al terminar la etapa de Educación Primaria. Se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas críticas y bien informadas. (p. 24457)

El perfil de salida, como sabemos, están directamente relacionadas con las competencias clave:

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo. (p. 24402)

Una de las ocho competencias clave en la ley actual (LOMLOE, 2020) es la competencia en comunicación lingüística:

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. (p. 24404)

Cada competencia tiene vinculados unos descriptores operativos que «constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia» (p. 24404).

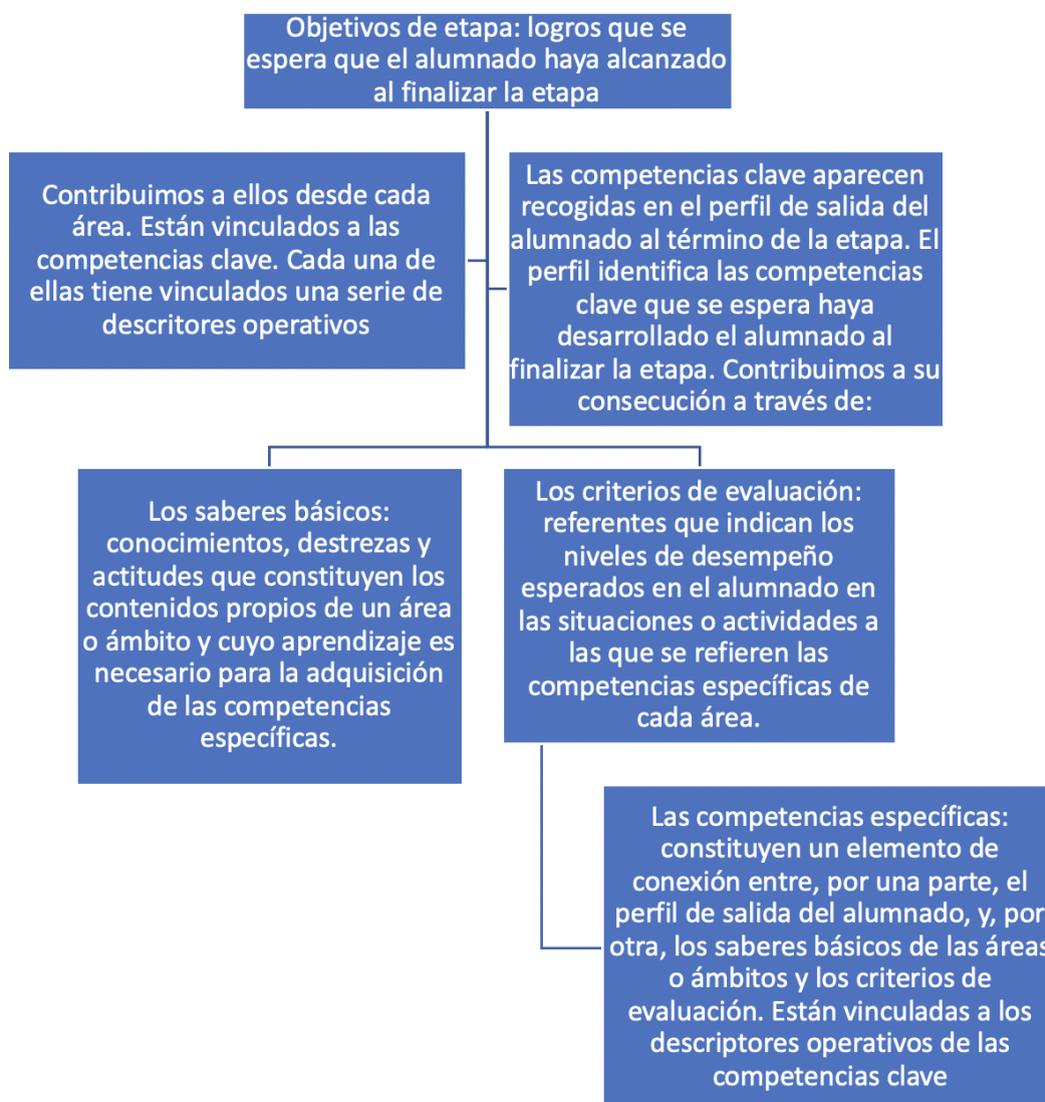
Las competencias específicas concretan los criterios de evaluación y están directamente relacionadas con los descriptores operativos de las competencias clave. Expone el Real Decreto 157/2022:

Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa. (p. 24404).

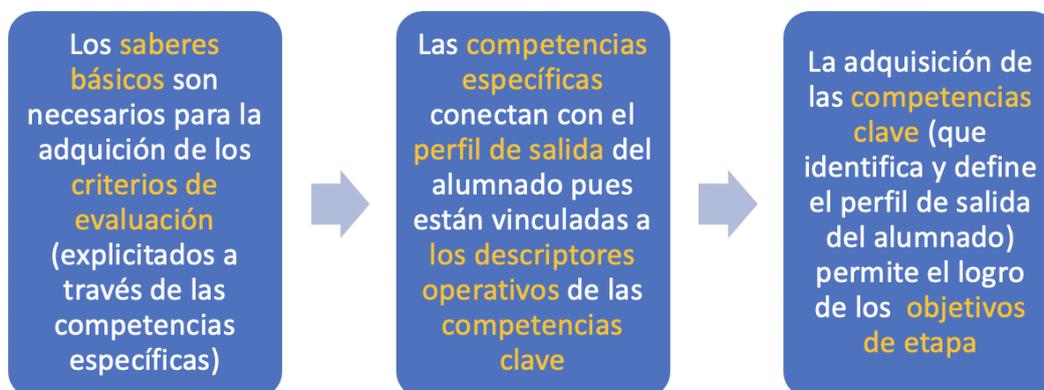
Dicho de otra manera, los criterios se explicitan en forma de competencias específicas. Al igual que en la ley anterior, los criterios son el eje de referencia del proceso educativo. En la anterior ley se concretaban en una serie de descriptores operativos. En la actual, la LOMLOE (2020), los descriptores no están vinculados a los criterios sino a las competencias. Podemos apreciar mejor esta relación con el siguiente esquema:

Figura 3.2

Relación de los diferentes elementos del currículo en el Real Decreto 157/2022.



Así:



Nota: Elaborado a partir de lo expuesto en el Real Decreto 157/2022.

Nosotros nos detenemos en este apartado, y a título de ejemplo, en algunos saberes básicos y criterios de evaluación (vinculados a las competencias específicas) que contribuyen a la competencia clave en comunicación lingüística a través de los descriptores operativos relacionados con la lectura en el segundo ciclo de primaria expuestos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.

Saberes básicos:

B. Comunicación:

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo y la exposición.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y entonada. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

C. Educación literaria.

- Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.
- Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto.
- Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

- Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras.
 - Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
- D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.
- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.
 - Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.

Criterios de evaluación:

Competencia específica 4.

- 4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.
- 4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Competencia específica 6.

- 6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.
- 6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.
- 6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

Competencia específica 7.

- 7.1 Leer con progresiva autonomía o de forma acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada.

Tabla 3.1

Competencia en Comunicación Lingüística: descriptores operativos (descriptores del perfil de salida).

| Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna... | Al completar la enseñanza básica¹, el alumno o la alumna... |
|--|---|
| CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales. | CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. |
| CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento. | CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento. |
| CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. | CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. |

Continúa en la página siguiente

¹Por enseñanza básica entendemos la unión de la educación primaria, la educación secundaria y los ciclos formativos de grado básico.

Continúa de la página anterior

| Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna... | Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna... |
|--|--|
| CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos. | CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad. |
| CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. | CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. |

Nota: Elaborado a partir de lo expuesto en el Real Decreto Real Decreto 157/2022 (p. 24405).

Según establece el Real Decreto, la competencia específica N.º 4 se conecta con los descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3 y CCL5. La competencia específica N.º 6 con los descriptores del Perfil de salida: CCL3. La competencia específica N.º 7 con los descriptores del Perfil de salida: CCL1 y CCL4. La competencia específica N.º 8 con los descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2 y CCL4. Ello no quiere decir que las competencias específicas solo se conecten con descriptores operativos de la competencia en comunicación lingüística. Así, por ejemplo, la competencia específica N.º 4 se conecta también con descriptores del Perfil de salida CP2 (vinculado a la competencia plurilingüe), STEM1 (vinculado a la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería), CD1 (vinculado a la competencia digital) y CPSAA4, CPSAA5 (vinculados a la competencia personal, social y de aprender a aprender).

Les animamos, al igual que en el curso anterior, a leer con detenimiento el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. También el decreto que depende de este documento correspondiente a la comunidad autónoma donde residan pues en este se concretan en su ámbito de actuación los diferentes elementos del currículo. Ello les permitirá un mayor conocimiento del marco legal en vigor.

3.3.1. El papel de la lectura en el enfoque competencial. Quisiéramos recordar para finalizar este apartado vinculado al currículo lo que comentábamos el curso pasado en relación con el enfoque competencial y el trabajo por tareas. Vimos que el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE utilizaba ese término en la definición de competencia y que S. Estaire y J. Zanón (1990, p. 63), desde la perspectiva de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras, destacaban de este término, entre otras, las siguientes características:

- a) Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- b) Identificable como unidad de actividad en el aula.
- c) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Comentábamos también, en relación con este mismo concepto, que la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2009) establecía que la metodología para el desarrollo de las competencias «debe centrarse en proyectos y tareas, en las que sea fundamental el «saber hacer» mediante actividades variadas, de diverso grado de dificultad y contextualizadas en la vida cotidiana» (p. 10). Las tareas tendrían así las siguientes características:

- Abiertas: admiten varias soluciones o formas de hacerlas.
- Flexibles: se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Contextualizadas: se presentan dentro de un contexto concreto.
- Complejas: movilizan recursos personales diversos.
- Tienden a la resolución de un problema o a la elaboración de un producto.
- Implican, necesariamente, reflexión.

Exponía también que las tareas «han de incidir en el desarrollo de las competencias que necesitan ser ejercitadas, en los contenidos que han de ser asimilados y en los contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos» (p.10).

Concretábamos, a tenor de lo expuesto, que una tarea era un conjunto de actividades, que debidamente unidas y engarzadas, propician el desarrollo de las competencias. El papel que juega la lectura en todo este proceso es fundamental. Para poder comprender lo que se pide en una determinada tarea es necesario ser un lector competente, capaz de leer diferentes tipos de textos, de obtener la

información que se precisa y extraer conclusiones válidas. Una lectura que debe propiciar no solo la recreación sino también la reflexión y el análisis.

En la bibliografía de este módulo hemos citado el libro *Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas* (2009), que podemos encontrar en formato PDF, pues en su día lo publicó la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias dentro de la serie Materiales Curriculares. Cuadernos de Aula en La Web. Ya lo citamos el curso pasado. En él encontrarán ejemplos de tareas. Recomendamos su lectura.

3.4 Condiciones para una lectura eficaz

Señala Teberosky (1998) que corresponde al docente seleccionar qué tipos de textos se usan como material en clase y que ello supone un aspecto muy importante de la elaboración del currículo. No es una tarea fácil, no hay recetas mágicas. Pero debemos tener claro que el texto y el niño son los factores fundamentales. Expone Gómez Villalba (citado por Galera Noguera, 2001) que no es cuestión de:

Aplicar una serie de técnicas existentes de antemano como si de recetas se tratara, sino que hemos de tener siempre presente el texto, como elemento central y condicionante, en torno al cual y a las circunstancias del niño lector debe girar cualquier actividad. (p.46)

La primera pregunta que nos hacemos es ¿en qué consiste el proceso lector? Según Colomer y Camps (1996), la lectura se nutre de dos fuentes diferentes: la visual, aquella que nos llega a través de los ojos, y la no visual, la que se esconde a los ojos. El lector construye el significado del texto a partir de la información que este le ofrece y de sus propios conocimientos, este procedimiento se divide en: la formulación de hipótesis, la verificación de las hipótesis realizadas y la integración de la información y el control de la comprensión.

a) La formulación de hipótesis.

Cuando leemos un texto vamos anticipando la información que creemos se expone. Debido al conocimiento del tema, a la estructura tipográfica del mismo, al reconocimiento del vocabulario o a los valores contextuales, el lector formula conjeturas acerca de lo que lee. Por ejemplo, el título es una marca textual que genera multitud de expectativas, cuántas veces no hemos adquirido un libro por lo que nos suscita la portada y el título. Del mismo modo, el inicio adelanta el modelo de texto de que se trata e, incluso, el tema del mismo: «Había una vez...», nos sitúa ante un cuento tradicional en el que esperamos aparezcan seres fantásticos y acciones esforzadas, increíbles. En cambio, si leemos: «En una sartén grande y profunda se pone el aceite a

calentar...», esperamos inmediatamente la exposición de los pasos para realizar determinada comida.

Las hipótesis tienen que ver con la información que se deduce del texto, pero también con la lengua ya que el lector anticipa estructuras, palabras, a medida que va leyendo. Colomer y Camps (1996, p. 43) hablan de dos grupos de inferencias: si aportan información externa al texto o si conectan elementos de su interior. Por ejemplo, dicen, una frase como: «Fui a Paris», puede suscitar hipótesis distintas en una novela policiaca, ya que habría que estar alerta para eliminar las suposiciones falsas según las pistas que ha ido ofreciendo el texto, y en un texto en el que el personaje cuenta sus viajes. Estas inferencias pertenecen al primer grupo, en cambio si leemos «resbaló» en una frase, anticipamos inmediatamente otro verbo «cayó», este es una muestra del segundo grupo. A este grupo pertenece también el caso de los primeros lectores que leen y confunden las palabras, aunque, después, tras en una segunda lectura se superan los errores iniciales rápidamente. Esto se explica muchas veces porque van adelantando las letras y sílabas que vienen y las pronuncian antes de leerlas propiamente, por ejemplo, si les es muy familiar la palabra «mamá» y leen «ma-» dicen «mamá» cuando está escrita la palabra «mala».

b) La verificación de las hipótesis.

Las premisas adelantadas por el lector en sus hipótesis deben ser confirmadas según va leyendo, puesto que no puede inventarse la información, sino que ésta vendrá explícita o implícita en el texto. Las marcas gráficas, las morfosintácticas y léxicas, la distribución en párrafos, la organización de la página son las huellas que el receptor sigue en esta tarea.

El lector activa varios mecanismos para descifrar la información del texto: por un lado, *la lectura silenciosa*, que es mucho más rápida que la lectura en voz alta y le permite captar el significado de las palabras y frases inmediatamente, sin necesidad de pronunciarlas. Por otro, *el movimiento de los ojos* del lector que se produce a saltos, no grafía a grafía, esto supone que pueda retrocederse para comprobar si se ha olvidado algún dato importante, para recuperar información perdida. Además, la vista del lector capta *los símbolos gráficos en conjunto* según su destreza lectora, a mayor inexperiencia menor campo de visión, es decir, se fijan menos elementos en cada mirada. Aunque los investigadores han comprobado que la cantidad de información que se percibe no va a depender únicamente del lector, sino que se relaciona también con la forma en que ésta se organiza, es más fácil la lectura de un texto con sentido que la de uno incoherente. Por último, hay que constatar *que verificación y anticipación son interdependientes* de modo que el lector no necesita identificar cada letra para reconocer una palabra, sino que selecciona los indicios más relevantes para su lectura (esta habilidad también depende de la destreza lectora), para confirmar o no sus hipótesis.

c) La integración de la información y el control de la comprensión.

El acto de leer consiste en entender el significado global del texto que va a permitir al alumno elaborar interpretaciones, destacar informaciones y aprender nuevos conocimientos. El medio para lograrlo es la síntesis que hace el lector casi de forma mecánica; resumen que destaca las ideas fundamentales, la confirmación de las anticipaciones, o del error de las previsiones. Si el texto está bien organizado, si su estructura hace posible que las informaciones vayan encadenándose con coherencia será mucho más sencillo lograr asimilar ese significado global. La lectura de un texto mal escrito suele ser frustrante para el lector porque es más lenta y tediosa, no permite formular hipótesis, ni adelantar información y no sugiere expectativa alguna. En otras ocasiones, el lector se muestra incapaz de entender el texto aunque esté bien desarrollado, lo que le lleva a abandonarlo y rechazar otras propuestas de lectura.

La constatación de los mecanismos que se integran en el proceso lector tiene implicaciones didácticas fundamentales; el docente debe procurar a los alumnos ejercicios de reconocimiento de los signos gráficos, actividades de lectura en voz alta y silenciosa, pero, sobre todo, tiene que entrenarlos en la anticipación de información, así como su comprobación posterior, y acostumbrarlos a leer diferentes tipos de texto: cuentos, periódicos, recetas de cocina, anuncios, etc., para que se familiaricen con su estructura y sean capaces de reconocer los indicios textuales que muestran. Todo ello beneficiará la destreza lectora y la comprensión del texto.

3.5 La comprensión lectora

Comprender es reconocer las grafías y entender el significado de las palabras pero, como hemos expuesto en el epígrafe anterior, es también entender el conjunto del escrito; de hecho, a veces, no entendemos algunas palabras y ello no impide que sepamos de qué habla el texto. Los factores que influyen en la comprensión lectora tienen que ver con la intención de la lectura y los conocimientos del lector.

3.5.1. Factores que influyen en la comprensión lectora.

a) La intención de la lectura.

En función del objetivo que persiga, de para qué se quiere leer, el lector dará por válidas determinadas lecturas, algunas de las cuales sin un nivel muy alto de comprensión. Relacionada con la intención está también la velocidad lectora, pues se leerá de forma más rápida o más lenta según se precise más o menos comprensión. Por ejemplo, si se lee el periódico y solo interesa echar un vistazo general para ver qué noticias son las fundamentales, la lectura será más rápi-

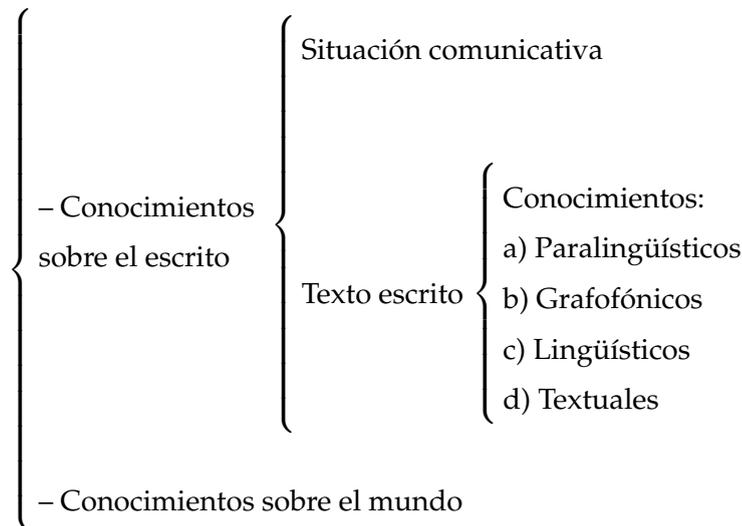
da y menos comprensiva que si ha de realizarse un trabajo argumentando a partir de las ideas principales de un artículo.

b) Los conocimientos del lector.

Estos conocimientos pueden ser de dos tipos, ambos muy importantes para desarrollar una comprensión lectora óptima: *conocimientos sobre el escrito* que abarca el conocimiento de la situación comunicativa y de las características del texto escrito, que, a su vez, se subdivide en otros, y *conocimientos sobre el mundo*. Los resumimos en el siguiente esquema:

Figura 3.3

Conocimientos del lector.



Nota: Elaboración propia.

El conocimiento de la situación comunicativa alude a que el lector debe reconocer lo que pretende el autor del escrito, a quién se dirige y con qué finalidad. El contexto comunicativo está formado por los interlocutores, su relación social o afectiva y la calidad del mensaje que se emite. Este contexto se refleja en el lenguaje por medio del registro lingüístico utilizado (formal o coloquial) que un lector avezado distinguirá con facilidad. Dos textos con idéntico mensaje pueden reflejar contextos comunicativos totalmente opuestos, tal como sucede si leemos: «Eh, tú, pásame la sal» y «Me pasa la sal, por favor».

Por otro lado, el texto escrito posee unas señales bien definidas en tanto en cuanto es un instrumento de comunicación lingüística convencional: grafías, estructuras, vocabulario, etc.; estas marcas, reconocibles por los hablantes, se agrupan en: *paralingüísticas, relaciones grafofónicas, conocimientos*

morfológicos, sintácticos, semánticos y conocimientos textuales. Las *paralingüísticas* tienen que ver con la percepción visual del texto y se dan incluso antes de leer, son: el título, la separación en párrafos, los capítulos, el índice, la organización del texto, etc. Incluso los primeros lectores reconocen con cierta rapidez una receta de cocina simplemente observando cómo se ordena el texto, que suele iniciarse con la relación de ingredientes, o una carta debido al encabezado y final peculiar que presenta. Además de las marcas paralingüísticas, ayudan a comprender un texto las *relaciones grafofónicas*, es decir, el conocimiento que el hablante tiene de la relación sonido - grafía, muy elemental aún en los niños que están aprendiendo a escribir y leer. Estas relaciones son más rentables para la comprensión cuando la identificación se hace del conjunto, no de letra a letra. Los *conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos* tienen que ver con la estructuración de la lengua: relaciones entre las palabras, concordancia, organización de la frase, significados de las palabras, adecuación o no de los términos del discurso, etc. Por ejemplo, el lector identifica un error en: «Peras el come niño» en virtud de las normas sintácticas, esto no supone que el lector conozca la sintaxis como disciplina científica, tal como lo haría un filólogo o lingüista, simplemente ha interiorizado las normas elementales de su lengua. Si lee «El niño come árboles», capta la incoherencia de la frase en virtud, no de las normas sintácticas, porque gramaticalmente es correcta, sino de las semánticas: «las personas no comen árboles», o bien, «los árboles no son un alimento para los humanos». Los conocimientos textuales, en cambio, ayudan a entender el texto escrito porque el lector es capaz de identificar el tipo de texto según la organización del mismo: texto narrativo, y dentro de éste la narración literaria, expositivo, etc. La primera vez que se lee un ensayo o un texto técnico, incluso si el tema y el vocabulario es familiar, la lectura resulta más lenta y compleja que cuando se practica con cierta asiduidad. Esta experiencia se constata con frecuencia en lectores universitarios cuando se les propone realizar una síntesis y comentario de un artículo especializado y manifiestan que no entienden nada.

Pero, un texto siempre ofrece información, de ahí que los conocimientos del lector sobre el mundo también sean pertinentes para la comprensión. Determinadas lecturas tienen un significado críptico porque se refieren a situaciones y experiencias que el lector desconoce. El ejemplo más cotidiano de este fenómeno es la lectura del periódico, sobre todo de los titulares. Si leemos: «El tribunal de La Haya avala las dos papeleras de Uruguay». El significado de esta frase es totalmente ambiguo, aunque se sepa qué es el tribunal de La Haya y dónde está Uruguay, si no se conoce la intención de construir dos fábricas de papel en Uruguay ante las protestas de Argentina por temor a la contaminación. El desarrollo de la noticia aclarará el contenido del titular, sin embargo, para muchos lectores seguirá siendo un misterio. Un texto puede ser oscuro para los niños debido a que no conozcan el tema del que se habla o los aspectos de la información que se pretende comunicar, de ahí que la selección de las lecturas sea un factor determinante en el trabajo con la comprensión: ni tan sencillas que no despierten su interés, ni tan complejas que las aborrezcan.

3.5.2. Estrategias y actividades de comprensión lectora. La lectura es la tarea que más se realiza en la escuela, no solo en el área de lengua; de ella depende la adquisición de contenidos de todas las materias. Por eso, trabajar la comprensión lectora es uno de los objetivos básicos. Un lector que entiende el texto es aquel que sabe destacar las ideas más importantes, relaciona los contenidos y es capaz de hacer un resumen para lo cual selecciona la información, En cambio, un lector que no entiende el texto acumula información sin valorar su importancia, se deja llevar por la forma en que se coloca la información, o por su interés, más que por su significatividad.

3.5.2.1. Estrategias para comprensión lectora. Desde el punto de vista didáctico, los recursos utilizados tradicionalmente para trabajar la comprensión lectora han sido realizar resúmenes y contestar las preguntas después de la lectura de un texto. En ocasiones, estas preguntas se numeraban según el orden en el que aparecía la información. La tercera o cuarta vez que el aprendiz realizaba el mismo tipo de ejercicios ya no leía el texto completo sino por párrafos según el interrogante que tuviera que contestar.

Estas actividades son eficaces siempre que no sean las únicas que se propongan y que no se lleven a cabo de forma mecánica. Colomer y Camps (1996) plantean que la enseñanza de la comprensión lectora debe fundamentarse en: a) incrementar el protagonismo de los alumnos, b) utilizar formas gráficas de representación como el subrayado, los gráficos, los enlaces o conectores, etc., c) ofrecer modelos de comprensión y control, d) aumentar la sensibilidad ante las incoherencias del texto, e) usar técnicas de discusión colectiva, f) interiorizar pautas a seguir y g) relacionar la comprensión con la producción de textos.

Galera Noguera (2001, p. 46) expone que muchas veces los libros de texto plantean preguntas y actividades «sin abrir caminos y sin presentar modelos». Considera que en todo proceso lector hay ayudas que debe proporcionar el profesor y un esfuerzo constructivo y comprensivo que ha de hacer el alumnado. En este sentido, una estrategia a seguir podría ser:

- a) Planificar los textos: número, dificultad, tipos (narrativos, descriptivos, expositivos...)
- b) Iniciar el trabajo de cada texto invitando a los alumnos a una lectura global para captar su sentido general.
- c) Detenerse luego en el primer párrafo, cuyo contenido expresarán los alumnos con sus propias palabras. A continuación, harán lo mismo con el resto de los párrafos y terminarán recogiendo la idea o ideas principales de todo el texto.
- d) Reflexionar a lo largo del proceso sobre lo que ya conocían del tema y lo nuevo que han aprendido con la lectura del texto.

La estrategia del aprendizaje lector debe tener en cuenta las características particulares de los tipos más comunes a los que se enfrenta el alumnado de esta etapa (textos narrativos, descriptivos y expositivos) para planificar actividades acordes a cada uno de ellos. Asimismo, deberá atender a otro elemento muy importante: el vocabulario. Como expone Galera Noguera (2001, p. 51):

El bagaje de palabras que posea el alumno va a condicionar su comprensión lectora y su velocidad, es decir, su grado de madurez lectora ya que reconocerá al instante dichos términos en los textos.

Galera Noguera (2001, pp. 51-55) sigue a Cooper (1990) para establecer un planteamiento que permita el tratamiento del vocabulario, entendiendo que es imposible enseñar al alumnado todos los términos de cada texto que utilicemos. Una labor de aprendizaje que ha de construirse en una interacción constante entre profesor y alumno.

a) Antes de la lectura:

Ayudar a los alumnos para que aprendan el significado de las palabras relevantes dentro del texto, su pronunciación, para que vayan asimilando el vocabulario significativo.

b) Durante la lectura:

Subrayar algunos términos de mayor dificultad y buscar su significado en el diccionario, eligiendo la acepción correcta de acuerdo con el contexto; relacionarlos con los estudiados anteriormente; sustituir una palabra por otra más precisa; deducir su significado a partir de su raíz, prefijo, sufijo... , etc.

c) Después de la lectura:

Ejercicios de sinónimos y antónimos, de polisemia y sinonimia, para formar familias de palabras, para reordenar palabras desordenadas, etc.

Diez de Ulzurum et al. (1999, p. 11), desde un modelo constructivista, expone que «el objetivo básico de la lectoescritura es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural». Para ello es necesario que los niños formen parte activa de su proceso educativo y que el profesorado tenga en cuenta el bagaje cultural que los niños atesoran. Este compendio no sólo lo han aprendido o aprenden en la escuela. Diez de Ulzurum et al. (1999, p. 16) plantea una serie de recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura. Destacamos algunas que vienen a reafirmar lo ya expuesto:

- Propiciar la participación del alumnado.

- Tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Tener en cuenta la motivación, los intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo.
- Establecer relaciones constantes entre lo que el escolar sabe y el nuevo contenido.
- Plantear actividades de lectura y escritura con sentido, facilitando la interacción, el trabajo cooperativo: actividades en gran grupo, en pequeño grupo, por parejas individuales.
- Recoger las aportaciones de los alumnos y alumnas más desfavorecidos.
- Favorecer la transferencia de control del enseñante hacia el escolar para facilitar su autonomía.
- Facilitar actividades de lengua lo suficientemente amplias para que todo el alumnado pueda participar en ellas.
- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de clase.

3.5.2.2. Actividades para la comprensión lectora. Díaz-Plaja (1988, p. 354-355) sitúa las actividades de lectura en un triple frente:

- a) En clase de lengua.
- b) En otras clases.
- c) En el marco de la escuela.

Estos tres entornos de actuación a los que aludía en 1988 cobran un renovado empuje con la inclusión de las competencias clave en el currículo, pues la competencia lingüística se adquiere como fruto del trabajo en las diferentes áreas.

Díaz-Plaja propone con respecto a la clase de Lengua, a la que nos ceñimos, una serie de posibilidades de actuación que abarcan tanto el código fonético como la comprensión que expusimos al principio de este módulo. Adaptamos algunas por la evolución.

Figura 3.4

Posibilidades de actuación para favorecer la comprensión lectora.

- Código fonético
- Lectura individual en voz alta. Permitir observar la corrección fonética, la agilidad lectora, pausas, etc.
 - Lectura silenciosa. Permite destacar la concentración, la velocidad, presencia de silabeo, etc.
 - Lectura a cargo del profesor. Permite destacar algunos aspectos, fomentar la atención, etc.
 - Lectura a cargo de otra persona (en un CD o DVD, por ejemplo). Permite oír modelos de lectura, entonación o recitación.
 - Lectura con grabadora. Permite observar los propios errores, o peculiaridades lectoras. Es interesante en un trabajo individualizado.

La comprensión se puede trabajar de varias maneras:

- Comprensión
- Preguntas y respuestas. Es interesante crear un esquema que contemple los diferentes aspectos del texto. Nos acogemos a la metodología de Horrocks, que comprende:
 - a) Preguntas sobre la idea principal.
 - b) Preguntas sobre la captación de detalles.
 - c) Secuencias, que ayudan a ver la estructuración.
 - d) Inferencia y pensamiento creador: permite la formulación de juicios y relaciones (Horrocks, págs. 32-65).
 - Trabajo específico de las áreas de vocabulario y sintaxis. A través del análisis y reflexión de los componentes lingüísticos se va elaborando la comprensión del desarrollo de una idea o tema.
 - Trabajo de estructuración, o reestructuración de un texto; resumen o ampliación. Permite ver el grado de comprensión a través de la relación entre los componentes de un texto (palabras, frases, párrafos o partes de una historia).
 - Desarrollo de la actividad propuesta en el texto. Ejecutar una acción, adivinar de qué se habla, etc., puede ser una comprobación de la forma de asimilar un mensaje lingüístico.

Nota: Elaborado a partir de lo expuesto por Díaz-Plaja (1988).

Diez de Ulzurum et al. (1999) proponen actividades para el primer ciclo de Primaria. A título de muestra reproducimos dos ejemplos:

1. Lectura de notas.

Objetivos:

- Anticipar hipótesis del contenido de la nota.
- Verificar las hipótesis utilizando la lectura.

Descripción:

Algunas veces puede llegar una nota a nuestro grupo. Generalmente suele ser de los compañeros y compañeras de otra aula que nos notifican que hacen una exposición, una dramatización, etc. Por la estructura del texto deducimos entre todos qué es y qué creemos que hay escrito. Después un niño o una niña la lee en voz alta y comprobamos lo que habíamos pensado a priori.

- a) Consigna: ¿Qué creéis que es este texto? ¿Qué partes tiene? ¿Quién lo ha enviado? ¿Qué debe decir? ¿Quién quiere leerlo?
- b) Agrupación: Individual, en gran grupo.

Material:

Notificaciones, cuyos destinatarios somos nosotros mismos.

Observaciones:

La lectura de notas nos puede ayudar en la motivación de la lectura, principalmente en aquellos alumnos que muestran más dificultad en esta tarea, ya que la estructura es bastante conocida y relativamente corta (evita el cansancio), y además resulta bastante funcional.

2. El ingrediente escondido.

Objetivos:

- Escribir el ingrediente que falta.
- Leer de forma comprensiva. Descripción:

Se da la lista de todos los ingredientes menos uno (pan tostado, mermelada). Después también se da la elaboración con todos los pasos. Los leemos por parejas, intentamos descubrir cuál es elemento que nos hemos olvidado arriba y lo escribimos en su sitio correspondiente. Por ejemplo:

- Cogemos una rebanada de pan tostado o lo tostamos nosotros.
- Esparcimos la mantequilla por encima de la rebanada.
- Untamos la mermelada sobre la rebanada con mantequilla. Material:

Recetas escritas con algún error, lápiz, goma.

Observaciones:

Las recetas tienen que ser conocidas y cotidianas. Podemos aprovechar las fiestas tradicionales, durante el curso se elaboran comidas típicas del entorno en el colegio. Esta actividad la haríamos después de la elaboración por parte de los niños y de las niñas.

En la práctica didáctica actual, se combinan el resumen y las preguntas, que siguen siendo las técnicas predominantes, con otros ejercicios que amplían las oportunidades de intervención del alumno y garantizan la variedad de estrategias que tiene que utilizar. Más sencillos en el primer ciclo, donde las ilustraciones cobran especial significado para completar al texto y la expresión escrita suele ayudarse de la pauta Montessori o las dos rayas, como en la propuesta realizada para primero de Primaria por Echevarría y Herrero (2008).

Bello Crespo et al. (2008, pp. 172-175) establecen una propuesta para tercero de Educación Primaria que se basa en la idea de lectura más preguntas motivadoras que terminan complementándose con actividades de vocabulario que siguen los modelos expuestos en este módulo (palabras derivadas, familias léxicas, etc.).

Poco a poco los ejercicios van siendo más algo más complejos y buscan la capacidad de observación y relación de los alumnos. Para niños mayores, las actividades están planificadas para trabajar la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. Estos objetivos se concretan en varios apartados: 1. Reconocer el texto. 2. Comprender lo leído. 3. Organizar informaciones. 4. Interpretar el contenido y 5. Juzgar lo leído. Suelen ser lecturas que pertenecen a obras de literatura infantil y juvenil o bien adaptaciones. Cada uno de los apartados se organiza con preguntas, gráficos o esquemas que el lector debe completar. Citamos, a título de ejemplo, la propuesta realizada para quinto de Educación Primaria por Honrado et al. (2008, pp. 6-9). Sería muy conveniente que echaran un vistazo a los manuales escolares que tengan a su alcance (primos, sobrinos, hijos...).

Otros métodos incluyen crucigramas y sopas de letras, el texto con huecos en blanco que hay que completar, frases que hay que unir según el sentido, etc.

Estos materiales son vistosos y motivadores, pero debemos evaluar que sean eficaces. Por eso, junto a estas tareas, proponemos que los niños participen activamente en la construcción del tex-

to, que valoren y jerarquicen la información, que seleccionen vocabulario y reconozcan los matices semánticos de las palabras que se presentan como sinónimos. Algunas posibilidades son:

- Ordenar instrucciones que se dan desordenadas. Los textos de las instrucciones, muy comunes y familiares, sean más sencillos o complejos, son eminentemente informativos y obligan a una secuencia determinada. Después se puede pedir a los alumnos que hagan ellos un texto de instrucciones: instrucciones para cepillarse los dientes, instrucciones para manejar la bicicleta, etc.
- En un texto en el que todos los verbos han sido sustituidos por el mismo, hay que buscar el verbo que más se adecue al significado global.
- Determinar los disparates que se encuentran en un escrito. Este texto puede ser surrealista desde el punto de vista semántico, o inadecuado desde el punto de vista sintáctico.
- Detectar la información pertinente es fundamental para solucionar un caso de misterio o policíaco, solo es preciso procurarse el texto adecuado.

3.6 La comprensión lectora en la era digital: la lectura multimodal

El currículo de Lengua y Literatura (Real Decreto 157/2022) nos comenta la necesidad de propiciar en nuestro alumnado las destrezas que le permitan comprender el lenguaje multimodal: «En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación» (p. 24459). También recoge este aspecto la competencia en comunicación lingüística: «La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos» (24404). Pero, ¿qué significa lectura multimodal? Empecemos por el término. Exponen Manghi Haquin et al. (2013) en relación a la alfabetización multimodal:

Dicho concepto fue introducido por The New London Group (1996), conformado por diez académicos centrados en el estudio de la pedagogía y en cómo la alfabetización sufre cambios dinámicos causados por la globalización, la tecnología y el aumento de la diversidad social y cultural. Los investigadores observaron cómo estos cambios afectan tanto el aprendizaje como a la enseñanza y el quehacer pedagógico. (p. 80)

Podemos, por tanto, relacionar la lectura multimodal con los nuevos modos de comunicación que

la tecnología, principalmente, ha favorecido. ¿Qué caracteriza a los textos multimodales? Podemos definir el texto multimodal como:

Aquel que combina dos o más sistemas semióticos para lograr incrementar o mejorar la comprensión del texto más allá de la suma de sus contenidos por separado. Hay cinco sistemas semióticos: lingüístico (relativo al lenguaje, tanto oral como escrito), visual (relativo a aspectos tales como el color, la perspectiva, etc.), auditivo (relativo al tono, volumen, cadencia, etc.), gestual (referidos a todos los aspectos expresivos faciales y de lenguaje corporal) y espacial (refiriéndose a aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio). (Universo Educación, 2021)

Son textos multimodales, siguiendo estas características, las películas, los vídeos, los libros ilustrados, los cómics, los videojuegos, los audiolibros, las páginas web (como la utilizada para extraer la información que mostramos en la cita anterior) o cualquier texto que combine los sistemas semióticos descritos.

Exponen Manghi Haquin et al. (2013):

Enfocándonos en el contexto escolar desde una perspectiva multimodal, los materiales utilizados para la enseñanza, gracias a los avances tecnológicos al alcance de las editoriales y también de los profesores, permiten acercar los contenidos disciplinares a los estudiantes no sólo a través de la escritura, sino también en el mismo texto a través de dibujos, fotos, mapas, tablas, gráficos, entre otros (Kress, Ogborn, y Martins, 1998). Las nuevas formas de leer que brindan las perspectivas actuales de la alfabetización, no anulan a las ya existentes, sino que las complementan, siendo necesario fortalecer al lector de la cultura impresa, y junto con ello complementarlo con una alfabetización multimodal (Bautista, 2007). (pp. 80-81)

Como docentes, por tanto, debemos propiciar que nuestro alumnado se familiarice con todo tipo de mensajes. Textos que ya forman parte de su día a día, con los que entran en contacto diariamente. Es importante que aprendan a comprenderlos, no solo para conocer sus características sino también, como expone la propia competencia en comunicación lingüística, para evitar «los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa» (p. 24404)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía básica:

- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones / MEC.
- Galera Noguera F. (2001) *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.
- García Padrino, J. y Medina, A. (dirs.) (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.

Referencias bibliográficas:

- Bello Crespo, C., Bernal Regalado, T., Lluva Mera, C., Magarzo Jiménez, J.L. y Zaragoza García, P. (2008). *Lengua 3. Proyecto Abre La Puerta*. Anaya.
- Borzzone, A.M. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la Lectoescritura*. Ed. El Ateneo.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, *Lenguaje y textos*, 15, 37-49.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones / MEC.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. *Competencias Básicas y su desarrollo mediante tareas. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* (2009). Canarias: autor. Disponible en: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/libro_competencias_basicas.pdf. Consultado el 2 de enero de 2023.
- Cooper J.D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor/MEC.
- Díaz – Plaja, A. (1988). Progreso y perfeccionamiento lectoescribano. En J. García Padrino y A. Medina (dirs.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, 342-365.
- Díez de Ulzurrun, A. (coord.), Argilaga Pellisé, D., Arnabat Mata, M.T., Colet Olivella, F., Farrera Pinyol, N., Forns Rafols, R., Mas Cardete, M. R., Rovira Rovira, D., Sans Pujol V., Secall Cubells, M. y Sellares Colomer, P. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Graó.

- Echevarría, E. y Herrero, M. (2008). *Vacaciones Santillana. 70 ejercicios para mejorar la comprensión lectora. 1º Primaria*. Santillana.
- Estaire, S. y Zanón J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.
- Galera Noguera F. (2001) *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.
- García Padrino, J. y Medina, A. (dirs.) (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya.
- Gómez Villalba E. (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión, en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 71-84.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura*. Siglo XXI.
- Gutiérrez E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento* 54 · volumen XXVIII · enero - junio 2009.
- Honrado, A., Luna, S., Romero, C. y Romo, L. (2008). *Lengua castellana 5 Primaria*. Proyecto La Casa del Saber. Santillana.
- Ley Orgánica 312020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López Valero A. y Encabo Fernández E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- Manghi Haquin, D., González Torres, D., Echeverría Urrutia, E., Marín Martínez, C., Rodríguez Vega, P. y Guajardo Morales V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE: «Revista de Estudios y Experiencias en Educación»*. UCSC. Vol. 12, No. 24, agosto-diciembre, 2013, pp. 77-91
- Mattingly, I. G. (1972): Reading, the linguistic process and linguistic awareness. En J. Kavanagh y I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mendoza Fillola, A. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. En Mendoza Fillola (dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. MEC, 101-137.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.

P. y García Padrino, J. (coords.): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 71-84.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022 pp. 24386-24473.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas.

Teberosky, A. (1998): Enseñar a escribir en la edad de la escritura, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 17, 33-44.

Universo Educación (2021, 31 de julio). *Lectura multimodal en las aulas*. Recuperado el 1 de enero de 2023, de <https://universoeducacion.com/lectura-multimodal-en-las-aulas/>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Crea un texto en el que mezcles palabras reales con palabras inventadas. Intenta que esas palabras sean sugerentes, es decir, evoquen tu estado de ánimo, tus ilusiones, tus gustos. Léelo en voz alta.
2. Planifica una actividad de comprensión lectora que trabaje la organización de la información a partir del libro *Muerte de un violinista*. Este ejercicio puede centrarse en un fragmento, un capítulo o el libro completo.
3. Partiendo de esta fábula de Tomás de Iriarte elabora actividades de comprensión lectora para quinto de Primaria:

El gusano de seda y la araña

Se ha de considerar la calidad de la obra,
y no el tiempo que se ha tardado en hacerla

*Trabajando un gusano su capullo,
la araña, que tejía a toda prisa,
de esta suerte le habló con falsa risa,
muy propia de su orgullo:
«¿Qué dice de mi tela el señor gusano?
Esta mañana la empecé temprano,
y ya estará acabada a mediodía.
¡Mire qué sutil es, mire qué bella!...»
El gusano, con sorna, respondía:
«¡Usted tiene razón; así sale ella!»*

4. Organiza una actividad de comprensión lectora para alumnos de Educación Primaria. La edad de los niños a la que va dirigida, el texto y el tipo de ejercicios son de libre elección.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación, seleccione en cada pregunta la respuesta que considere correcta.

1. El clima de la clase es favorecedor de la lectoescritura si se potencia:
 - a) La expresión oral, el diálogo y los dictados.
 - b) La expresión oral, el diálogo y las copias de textos clásicos.
 - c) La expresión oral, el diálogo y la investigación.
 - d) La expresión escrita, los dictados y las copias de textos clásicos.

2. Según Mendoza Fillola (2002), las finalidades de la lectura pueden agruparse en:
 - a) Obtener información, interactuar y entretenerse.
 - b) Obtener información, interactuar y hacer resúmenes.
 - c) Interactuar, entretenernos y escribir.
 - d) Interactuar, evadirse y escribir.

3. Según Colomer y Camps (1996), la lectura se nutre de dos fuentes diferentes:
 - a) La visual y auditiva.
 - b) La visual y la no visual.
 - c) La auditiva y la contextual.
 - d) La no visual y la contextual.

4. Uno de los mecanismos del proceso lector es la formulación de hipótesis, esto significa que el lector:
 - a) Capta el significado total del fragmento y lo interpreta.
 - b) Establece una relación de preguntas antes de que comience a leer.
 - c) Anticipa la información que cree contiene el texto.
 - d) Confirma, según va leyendo, la información que está explícita o implícita en el texto.

5. Señala Díaz-Plaja (1988) que hay varios niveles que conjugar en la enseñanza de la lectoescritura. Estos niveles pueden clasificarse en:
 - a) Habilidades, conocimientos y hábitos.
 - b) Habilidades, conocimientos y destrezas.

- c) Conocimientos, destrezas y actitudes.
 - d) Habilidades, destrezas y actitudes.
6. Los conocimientos del lector pueden ser de dos tipos, ambos muy importantes para desarrollar una óptima comprensión lectora:
- a) Conocimientos sobre el escrito y sobre la lengua oral.
 - b) Conocimientos sobre el escrito y sobre el mundo.
 - c) Conocimientos sobre el mundo y sobre la lengua oral.
 - d) Conocimientos sobre el escrito y la situación comunicativa.
7. Los conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos del lector están relacionados con:
- a) La percepción visual del texto y se dan incluso antes de leer.
 - b) El conocimiento de la relación sonido - grafía.
 - c) La estructuración de la lengua: relaciones entre las palabras, concordancia, organización de la frase, etc.
 - d) La lengua oral y el conocimiento del mundo.
8. Colomer y Camps (1996) plantean que la enseñanza de la comprensión lectora debe fundamentarse entre otras, en las siguientes estrategias:
- a) Detenerse en cada uno de los párrafos, y aumentar la sensibilidad ante el nuevo vocabulario.
 - b) Iniciar el trabajo en cada curso siempre a partir de textos expositivos.
 - c) Utilizar mapas conceptuales que desglosen la secuencia lógica de cada texto.
 - d) Incrementar el protagonismo de los alumnos, ofrecer modelos de comprensión y control, y aumentar la sensibilidad ante las incoherencias del texto.
9. Díaz-Plaja (1988) sitúa las actividades de lectura en un triple frente:
- a) En clase de lengua, en la casa y en otras clases.
 - b) En clase de lengua, en otras clases y en el marco de la escuela.
 - c) En clase de lengua, en el marco de la escuela y en casa.
 - d) En la clase de lengua, en casa y en las bibliotecas públicas y escolares.
10. Exponen Manghi Haquin et al. (2013) que el concepto de alfabetización multimodal:
- a) No es nuevo y ya se usaba a principios del siglo XX.

- b) Fue introducido por The New London Group en 1996.
- c) Hace referencia a los cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- d) Hace referencia especialmente al lenguaje signado.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

SOLUCIÓN: 1c, 2a, 3b, 4c, 5a, 6b, 7c, 8d, 9b, 10b.

GLOSARIO

Consigna: orden que una persona da a los subordinados o afiliados.

Hipótesis: suponer una cosa, hacer conjeturas sobre algo que aún no se ha comprobado o sobre lo que no se tiene certeza.

Marcas paralingüísticas: aquellas que están en el texto pero no son propiamente lingüísticas.

Morfología: disciplina que estudia las formas de las palabras, sus partes y categorías.

Registro lingüístico: La lengua no es uniforme, es decir, según la situación y los interlocutores, hablamos o escribimos de una forma u otra; a cada una de estas formas se denomina registros. Un hablante que conoce su lengua debe dominar más de un registro, como mínimo el coloquial (usado en situaciones familiares) y el formal (situaciones no familiares)

Semántica: disciplina que estudia el significado de las palabras.

Sintaxis: parte de la gramática que se encarga de estudiar la estructura de la lengua, cómo se van uniendo las palabras hasta formar las frases.

Multimodales: En el caso de los textos, aquellos que combinan dos o más sistemas semióticos para incrementar o mejorar su comprensión más allá de la suma de sus contenidos por separado.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4

EL PERFECCIONAMIENTO ESCRIBANO

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La escritura y la lectura son instrumentos fundamentales para el desarrollo cognitivo y comunicativo. La escritura está presente en todas las actividades del ser humano. Enviar un correo, rellenar solicitudes, cumplimentar una instancia, presentar un currículum, realizar un examen, elaborar informes, presentar documentación o trabajos, etc., son algunos ejemplos prácticos que ponen de manifiesto la importancia de dominar la escritura. Enseñar a dominar el código escrito supone dar al alumnado confianza en sí mismo, autonomía, iniciativa personal e interés en el aprendizaje. Supone enseñarle a desenvolverse mejor en la sociedad. Y este aprendizaje requiere de la preparación continua de las técnicas que permiten el perfeccionamiento de la escritura para que se redacte con coherencia y cohesión, sin errores ortográficos, con dominio del vocabulario, de la gramática, etc.

Es importante ayudarles a descubrir las posibilidades que ofrece la escritura para la comunicación, y el conocimiento de la propia lengua desde una perspectiva léxica, ortográfica, sintáctica, etc. Además, si entendemos la lengua como un medio de comunicación e integración en el mundo, en una sociedad democrática, la lectura y escritura deben ayudar a formar personas instruidas, creativas, autónomas y con capacidad crítica.

De ahí que, si se entiende la escritura como un vehículo de expresión personal, pero también social, no es coherente que el alumnado realice, principalmente, copias o dictados en clase, aunque estos recursos puedan utilizarse en determinados momentos para lograr otros objetivos. En cambio, es conveniente entrenarles para realizar cuentos, inventar rimas, redactar noticias, cartas, escribir diarios, invitaciones, expresar sentimientos o ideas, etc. Comenta Martín Gaité (2002, p. 397) que:

Tardamos bastante tiempo más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como una búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge precisamente como reacción frente al mandato de los maestros. Es

la ruptura con ellos, la rebeldía, lo que hace nacer la voluntad de escribir.

Frente a esta rebeldía que permite el nacimiento de la voluntad de escribir, existen múltiples maneras en las que los y las docentes pueden fomentar la pasión por la escritura y evitar que sea considerada como una actividad tediosa, asociada únicamente a tareas escolares rutinarias y mecánicas. Una vez que el alumnado domina el código escrito, es el momento de adentrarle en el mundo de la comunicación escrita y compruebe que la palabra da forma a los pensamientos, descubre sentimientos, da rienda suelta al monólogo interior, permite contrastar opiniones o compartir emociones. Tenemos motivos más que suficientes para que constate la importancia, la utilidad y la necesidad de redactar.

A su vez, estas destrezas hay que enmarcarlas en un proyecto que tenga en cuenta al estudiante en su contexto, que se adapte a su proceso evolutivo, que parta de una concepción integral del lenguaje y de una perspectiva constructivista de la enseñanza. La flexibilidad del currículo permite la creación de un aula global. Por eso no debemos olvidar que cada estudiante tiene sus peculiaridades: valores, intereses, motivaciones. . . , y esta información nos ha de servir para enriquecer la clase con el intercambio. Exponen López Valero y Encabo Fernández (2001, p. 51) lo siguiente:

Las habilidades lingüísticas leer, escribir, hablar y escuchar, son diferentes elementos del lenguaje que han de considerarse de forma integrada. Significa esto que al abordar las actividades que deseamos realizar con los niños o adolescentes las estructuraremos en torno a un contenido significativo que abordaremos desde la lectura, la escritura y el habla. Los distintos aspectos del lenguaje quedan conectados por los mismos significados, ya que se habla sobre lo que se lee y sobre lo que se escribe y se escribe sobre lo que se lee o sobre lo que se habla.

Asimismo, debemos contemplar que el aula no es homogénea, que no todo el alumnado evoluciona de la misma manera. La ley promueve una escuela comprensiva. Señalan Cabrerizo, Rubio y Castillo (2007, p. 7): «El diseño y el desarrollo curricular de la educación comprensiva deben tener muy presente el principio de atención a la diversidad, por lo que se propugna una enseñanza individualizada a todos y cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus capacidades o intereses».

Partiendo de estas capacidades e intereses, las experiencias personales del alumnado deben convertirse en experiencias creativas. Pueden ser la inspiración de muchas composiciones pequeños fragmentos narrativos o poéticos. Textos para la vida. Textos de vida. Siempre es más interesante, creativo y motivador escribir sobre un hecho sugerente o vivido que sobre un tema melifluido e intrascendente para los/las pequeños/as (recordemos las repetitivas redacciones que la escuela de años atrás pedía sobre las vacaciones o las Navidades). Explotar todo su potencial creativo y sus inquietudes debe ser

el germen desde el que diseñar las propuestas didácticas de escritura. Así, López y Encabo (2001, p. 26) comentan que:

Escribir supone realizar un acto que puede tener dos dimensiones: una primera donde únicamente se traslada al papel aquello que se ha dicho o leído, o bien una segunda donde se produce un acto creativo mediante el cual la persona hace realidad a través del lenguaje escrito aquellos anhelos semiocultos, esos deseos acariciados pero nunca logrados o los pensamientos que en su mente se encontraban agazapados.

Se contemplan, entonces, dos niveles de enseñanza: el **nivel de destreza técnica**, de mejora de cada uno de los aspectos y que abarca el dominio de la escritura; y el **nivel de motivación**, de comunicación, que supone que el alumnado reconozca la escritura como instrumento de relación consigo mismo/a y con los demás, no como una tarea que hay que llevar a cabo sin ninguna motivación. No todos los niños y niñas van a mostrar la misma predisposición, ni tienen por qué ser igual de creativos. Lo mismo ocurre al trabajar otras áreas de conocimiento. Pero tienen derecho a descubrir las ventajas que encierra escribir o leer; esa es nuestra responsabilidad. Dice Rodari en el prefacio de *Gramática de la fantasía* (1985, p. 9):

«El uso total de la palabra para todos» me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Siendo el objetivo esta idea de Rodari, la unidad se ha organizado de modo que se traten los temas más destacados del perfeccionamiento escribano. Nos detendremos en la evolución del grafismo en los niños y niñas hasta llegar a la caligrafía, en la ortografía como dominio del código gráfico y en el reconocimiento y utilización de diferentes tipos de textos.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

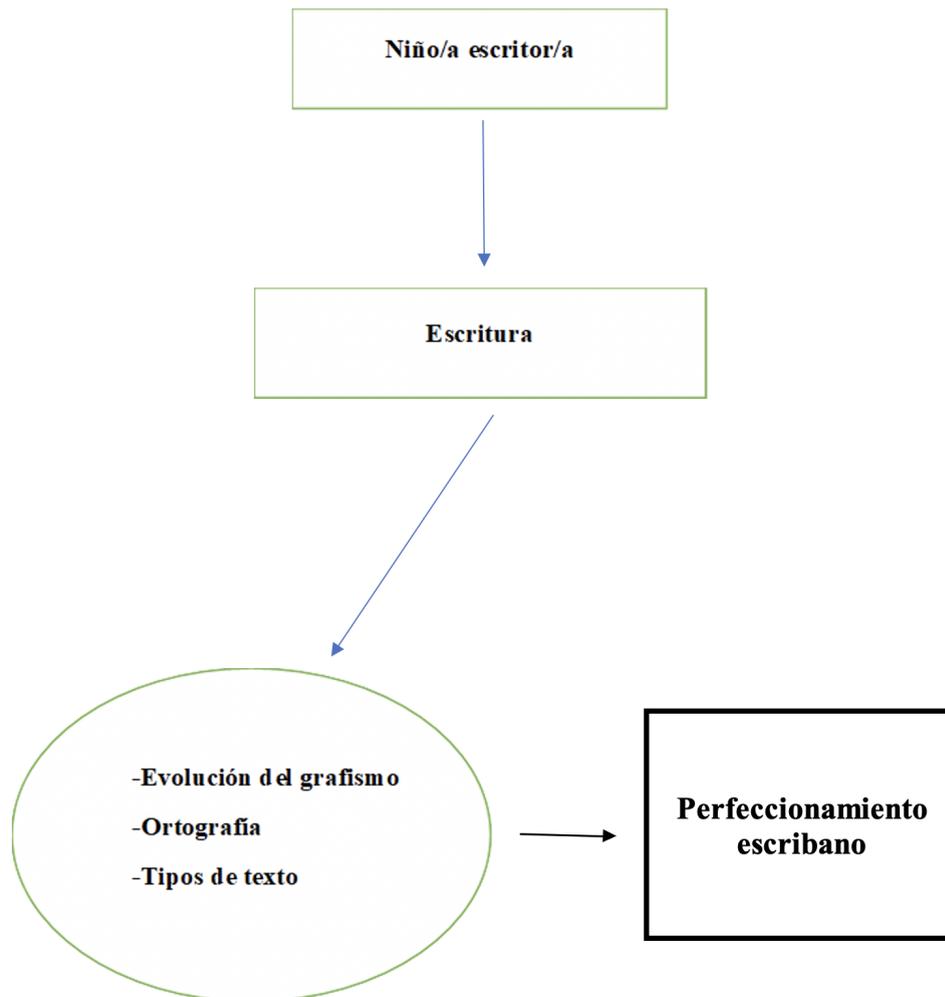
Los objetivos de la unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Reflexionar sobre la escritura como instrumento de comunicación.
- Conocer las destrezas y habilidades que engloba el perfeccionamiento de la escritura.
- Profundizar en los diferentes aspectos teóricos que conlleva el proceso escribano.
- Analizar las implicaciones didácticas que tiene el tratamiento de la escritura como medio de expresión.
- Reconocer y planificar actividades encaminadas a trabajar la escritura desde una perspectiva comunicativa.
- Conocer lo que el currículo marca para esta tapa en relación a la escritura.
- Familiarizarse con los materiales y los tipos de textos que se utilizan en las aulas de Educación Primaria.
- Valorar los textos y capacidades de los niños/as según su edad, interés y madurez.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 4.1

Esquema de contenidos de la Unidad 4



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

El objetivo del Primer Ciclo de Educación Primaria es que los niños/as dominen la lectura y la escritura, aunque sea aún de forma algo rudimentaria. Con respecto a la escritura, algunas de las destrezas del perfeccionamiento lectoescribano que hay que seguir trabajando en el aula (Díaz- Plaja, 1988, p. 344) son:

Expresión escrita:

A. Código gráfico:

1. Escritura clara y limpia.
2. Dominio de la ortografía.
3. Uso de los signos de puntuación.

B. Composición escrita:

4. Elección de un vocabulario adecuado al tema.
5. Sintaxis apropiada y rica.
6. Estructuración en párrafos.
7. Orden y claridad en las ideas.
8. Aportación de conocimientos, impresiones, etc.
9. Conciencia del tipo de texto que se escribe.
10. Capacidad de autocorrección.

4.1 Evolución del grafismo

Son muchos y variados los aspectos que se incluyen en la escritura. Se trata de un aprendizaje escolar, salvo excepciones, que no comienza de repente, sino que requiere del desarrollo del proceso en diferentes etapas. De manera natural, los niños y niñas muy pequeños/as rayan, emborronan, empuñan el lápiz y, progresivamente, continúan con esta actividad hasta que llega el momento de la escolarización. Rico (1988) resume **las fases** por las que el niño accede a la escritura en:

1ª Garabato.

2ª Dibujo espontáneo.

3ª Dibujo acomodado a modelo. 4ª El juego gráfico.

5ª La grafomotricidad.

6ª La escritura.

7ª La caligrafía.

El **garabato** se produce durante el primer y segundo año de vida, las 2ª, 3ª, 4ª y 5ª etapas se dan a los tres, cuatro y cinco años. En la primera etapa, al niño/a le gusta repetir el mismo gesto y movimiento. Siente placer rellenando espacios con manchas, rayas y borrones. El **dibujo**, 2ª y 3ª etapa, se logra cuando ha practicado suficientemente las destrezas del garabato y siente seguridad para reproducir objetos, situaciones, impresiones, etc. Algunos autores denominan a esta la fase **pictográfica**. En el juego **gráfico** y la **grafomotricidad**, poco a poco, los pequeños/as van limitando los trazos. Es el momento del arabesco, las simetrías, las cenefas, etc. A esta etapa pertenecen ejercicios como reproducir formas del tipo:

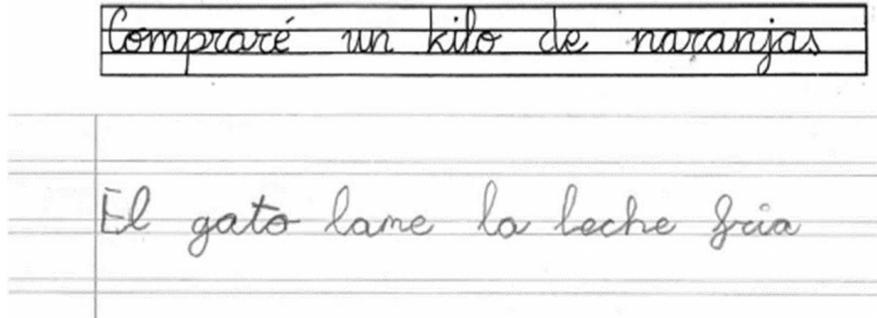


Esta gradación del dibujo a la escritura es aceptada por todos los investigadores/as de este campo. La encontramos también en el método natural de Freinet (1970), que las clasifica en **seis etapas**:

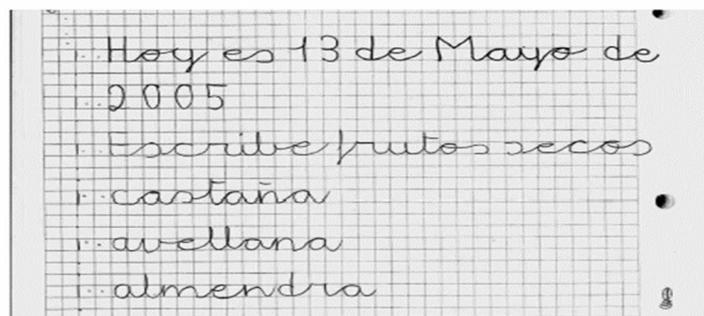
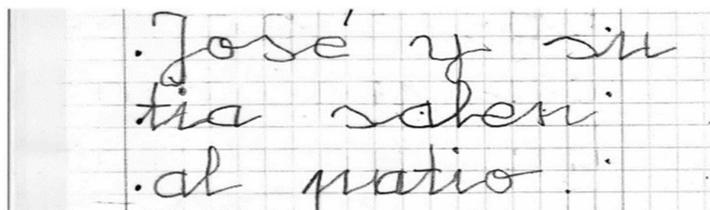
1. El **dibujo**. Los niños y niñas empiezan dibujando trazos informes que poco a poco se convierten en dibujos simples para terminar en el dibujo explicativo: el niño/a explica qué es. En torno a los dos años.
2. Del **dibujo a la escritura**. Comienza a imitar la escritura, sin apreciarse aún nada. En torno a los tres, cuatro años.
3. La **escritura** se independiza del dibujo. Surgen las primeras letras sin dibujo. En torno a los cinco años.
4. El **sentido de las palabras**. Una vez alcanzado el dominio elemental de la grafía, se establece una relación entre esta y el pensamiento. Cada palabra se corresponde con un objeto, una idea, una emoción... En torno a los seis años.
5. **Perfeccionamiento**. Empieza a perfeccionarse el uso de la grafía. En torno a los seis, siete años.
6. **Lectura**.

La **escritura** se consigue cuando el aprendiz domina la reproducción de las grafías y se va perfeccionando poco a poco a través de la caligrafía. En esta etapa se plantea a los/as docentes el dilema de qué tipo de papel utilizar: ¿**pauta**? o ¿**cuadrícula**?

Si se trabaja con la **pauta**, se pasa de la pauta Montessori a las dos rayas, una vez desechado el límite superior que marca hasta dónde deben llegar las letras que suben (t, d, l, etc.) y el margen inferior que delimita las letras que bajan (g, j, q, etc.):



En cambio, si se opta por la **cuadrícula**, los niños/as comienzan reproduciendo las letras en cuadros de 8 mm, después pasan a los 6mm y, por último, a los 4mm. Ejemplos de escritura en cuadros son:



Ambos sistemas tienen detractores/as y defensores/as. Los partidarios de los cuadros indican que es mejor para delimitar las grafías, que estas son más regulares y que aprenden rápidamente las estrategias para orientarse: separan por puntos los cuadros y establecen los márgenes antes de comenzar a escribir. Los docentes/as que prefieren la pauta argumentan que es mucho más cómoda

para que los niños/as se orienten, que moldea la letra de forma más estética y que esta resulta más «natural».

En ambos formatos las letras deben estar unidas y ejecutadas con el movimiento correcto, evitando irregularidades en el trazo, direccionalidad incorrecta y desterrando errores comunes como el uso de la K mayúscula en lugar de la k minúscula. En cuanto al tipo de letra, no es preciso que la letra sea gótica u ornamentada, sin embargo, debe mantenerse, sobre todo en los inicios de la escritura, el mismo tipo de letra para no confundir a los/as aprendices.

4.2 La ortografía

El DRAE define ortografía como: «Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua». La **ortografía** es uno de los aspectos más complejos y difíciles de la enseñanza de la lengua, sobre todo por su carácter convencional y arbitrario. Las normas ortográficas resultan incomprensibles para la mayoría de los hablantes pues su origen está en estrecha conexión con la historia de la lengua, la etimología y la tradición; además, resulta casi imposible memorizarlas en su totalidad si tenemos en cuenta la multitud de excepciones que presentan. Por otro lado, no siempre hay correspondencia entre fonemas y grafías (esa es quizás la causa de muchas faltas). Por ejemplo, las grafías «b» y «v» corresponden al mismo sonido puesto que el sonido que representaba la «v» ya no se utiliza; en las zonas seseantes como Canarias no se pronuncia el fonema interdental cuya grafía es la «c»; la «h» no alude a ningún sonido, pero su representación gráfica trae de cabeza a los/as hablantes, etc.

La Real Academia de la Lengua incluye en el apartado de ortografía los **signos de puntuación**. El uso correcto de los mismos depende del conocimiento que el alumnado tenga de las estructuras sintácticas, de su habilidad escribana pero, sobre todo, de su hábito lector, que promueve el dominio de la expresión escrita. Estos signos van a garantizar la comunicación y la organización de las ideas pues son los que ordenan el texto y marcan el ritmo de lectura del mismo.

Desde el punto de vista didáctico, el dominio de la ortografía es lento y debe ser constante desde los primeros niveles. La realidad nos demuestra que un/a alumno/a puede saberse de memoria las normas fundamentales y cometer, igualmente, errores más o menos graves. Lectura y escritura son las vías para acceder al código ortográfico, aunque no sean fórmulas mágicas. Y han de ir juntas. Galera (2001, p. 105) expone:

La lectura de textos escritos con corrección, con claridad y belleza, es uno de los mejores medios para mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos porque el lector tiende a imitar la forma de expresión del autor, capta y memoriza inconscientemente el léxico, las construccio-

nes sintácticas, los recursos expresivos, que después hace suyos utilizándolos en sus futuras expresiones.

Es el recurso más coherente pues de nada sirve que aprendan palabras aisladas si no las incorporan a sus textos correctamente escritas. No hay secretos, solo leer, producir y revisar. Y ello lo podemos entender de una forma más clara si recurrimos a una lengua extranjera.

¿Cuántos de nosotros/as podemos entender un texto escrito en inglés?, ¿cuántos podemos escribirlo? Seguramente, el mayor número recaerá en la primera de las preguntas. Es más fácil leer que reproducir. Por ello no es de extrañar que alguna vez hayamos escuchado alguna frase del tipo: «No entiendo por qué cometo faltas de ortografía, pues leo mucho».

El camino ha de estar, pues, en la hábil conjugación de todos los elementos que interactúan en el proceso lector y escribano. Exponen Reyzábal y Casanova (1989, p. 8) que una buena metodología de la escritura «mejora la ortografía, amplía el vocabulario, afianza la gramática, enriquece la comunicación escrita, además de estimular la creatividad, incitar a la lectura, habituar al análisis y a la síntesis, etc.».

Por otro lado, es importante que el/la docente no eluda la corrección de los textos, incluso los de los niños/as más pequeños/as, así se acostumbrarán a visualizar los errores y aprenderán a apreciar un texto bien escrito, un trabajo presentado de forma limpia, ordenada y correcta. Galera (2001) expone que la enseñanza de la composición escrita se centra fundamentalmente en la realización de las actividades que presenta el libro de texto. Y que estas u otras que marquemos muchas veces tienen como único destinatario el maestro/a. Esta práctica limita la motivación del alumnado pues, como expone Vila (1989, p. 130), y citada por Galera (2001, p. 104), «el alumno se enfrenta a la lengua escrita como si fuese una obligación más dentro de las tareas escolares, porque en ningún momento sus producciones escritas tendrán otro destinatario que el propio maestro, ni otra finalidad que acumularse en una carpeta junto a los demás trabajos». Las nuevas tecnologías nos pueden ayudar mucho en esta labor, pues esa corrección puede y debe ser general y no particular. Así, los/as estudiantes no sólo aprenden de sus errores y aciertos, sino también de los errores y aciertos de los demás: todos/as aprenden de todos/as. Además, la experiencia creativa resulta más estimulante pues el alumnado da a conocer sus composiciones. Estas pueden ser conocidas no solo por el resto de la clase sino también por personas externas. Pensemos, por ejemplo, en un blog.

Mendoza, López y Martos (1996) indican la existencia de una serie de factores y una sistematización en la enseñanza de la ortografía que pueden resultar esclarecedora. Los **factores** son: la correcta articulación y pronunciación, la lectura frecuente que facilite el reconocimiento gráfico-visual de las formas léxicas (palabras, frases), la fijación grafo-motriz (copia, dictado, redacción), la riqueza del

léxico, afianzado por el manejo de diccionarios y otros recursos, y los conocimientos gramaticales. En cuanto a la sistematización señalan dos procedimientos: **ortografía de la palabra** (palabras compuestas, estructuras silábicas, etc.) y **ortografía de la frase** (puntuación, signos de interrogación y exclamación, etc.) Con los niños/as, según la edad y el curso, hay que trabajar progresivamente estos aspectos. Los objetivos básicos de la **actuación didáctica** se resumen según Ruiz (1994) en:

- Lograr que el aprendiz desarrolle una actitud positiva hacia la escritura correcta. No da igual escribir de cualquier forma, porque la ortografía no se inventó para complicar la vida a los/as estudiantes, sino para comunicarnos mejor y mantener cohesionada la lengua.
- Despertar el gusto por la lectura. Consecuencia de estos dos objetivos son:
- Proporcionar al alumnado métodos y técnicas apropiadas y personalizadas.
- Crear el hábito de revisar lo que se escribe.
- Promover el uso del diccionario.

A pesar de que el trabajo con la ortografía puede ser rutinario y pesado, hay dinámicas que incentivan el interés por saber. Anaya y Alba (2014) proponen una extensa tipología de **dictados** que estimula la participación del alumnado, como el dictado visual, el dictado sin escritura, el selectivo, el auto dictado, el creador, el libre o el de control, entre otros muchos. Insisten en el método de la conversación heurística como forma de entablar un diálogo con el alumnado que le permita entender las reglas ortográficas mediante la observación, el análisis, la comparación, la reflexión y la escritura. La participación escolar es fundamental. Numerosos/as autores/as defienden la práctica de los dictados como ejercicio escolar, como dice Cassany (2004, p. 232) solo hay que «aprender a usar el dictado». El autor propone, también, diferentes técnicas y ejercicios de dictados que dinamizan esta tarea. Algunos ejemplos son el dictado por parejas, el colectivo, el telegráfico, el trampolín, el de pared o el de dibujos entre otros, que combina con ejercicios de redacción, análisis gramatical o evaluación para darle a esta práctica originalidad, variedad y creatividad.

Otra cosa importante es que ha cambiado mi relación con el dictado. Antes, como alumno, no me gustaba nada, me aburría, me angustiaba y no me interesaba. Ahora he aprendido a animar a los alumnos a hacer dictados, a pasárselo bien y a pasármelo bien yo también con ellos. Está claro que esta es la única manera de trabajar a gusto y de transmitir las ganas de hacer bien las cosas a los alumnos. Para terminar, también he aprendido a inventarme mis propios dictados, de acuerdo con mis gustos y con los de mis alumnos -y hasta con sus manías (como la del fútbol). (Cassany, 2004, p. 228)

Es necesario indagar y poner en marcha propuestas metodológicas motivadoras y dinámicas, que combinen distinto tipo de actividades: dictados, redacciones y copias, pero, también, ejercicios de escritura creativa. La finalidad es favorecer las ganas de seguir aprendiendo. En este sentido explica Ruiz (1994, p. 72):

La mejor motivación para el alumno es su propio éxito; de ahí la importancia de la selección y graduación adecuadas de los vocablos que vaya aprendiendo el niño. Es importante, por tanto, para que el niño vaya dominando la escritura, dosificar bien el número de palabras nuevas (sobre todo si tienen alguna dificultad especial); y hacer constantemente ejercicios de refuerzo con vocablos aprendidos anteriormente. Todo eso con el fin de que el niño vaya consiguiendo pequeños éxitos que lo estimulen y despierten en él interés por el tema.

4.3 Tipos de textos

Tanto la expresión oral como la escrita se utilizan continuamente en situaciones comunicativas muy diversas. Esta diversidad hace que el texto escrito varíe en función del contexto en el que se encuadre. Comenta Cassany (1999, p. 44) que:

Según el tipo de lector (familiar o desconocido, individual o colectivo, etc.) el escrito es más coloquial o más formal (utiliza el tratamiento de tú o el de usted); según el tipo de texto (descripciones, narraciones, argumentaciones, predicciones, etc.) el escrito tiene una u otra estructura, contiene un determinado tipo de informaciones y utiliza recursos lingüísticos específicos (en la descripción: adjetivos, tiempos verbales imperfectivos, etc.); según sea más general o más especializado el tema sobre el que se escribe, contendrá más léxico específico o no. Estas variaciones marcan las distintas formas del escrito, las clasifican según los usos que se hacen del mismo y, en definitiva, configuran un vasto repertorio de registros.

Desde el punto de vista didáctico, los alumnos/as deben acostumbrarse a manejar diferentes tipos de texto para habituarse a las condiciones específicas que requieren. También deben aprender a adecuarse a los distintos contextos y situaciones. Proponerles ejercicios en los que tengan que escribir diferentes textos les ayudará a practicar los registros que todo **hablante competente** tiene que manejar. Díaz Plaja (1988) los clasifica en: **textos de creación** (adivinanzas, poemas, narraciones, descripciones, cartas, etc.), **trabajo para otras áreas** (definir, contestar preguntas, desarrollar un tema, elaborar un guion, etc.) y **textos funcionales** (instrucciones, argumentaciones, avisos, informes, noticias, etc.).

Cassany (1999, p. 40), por su parte, habla de **textos personales** (diarios, recuerdos, agendas, cuadernos de viaje, etc.), **funcionales** (cartas, contratos, invitaciones, resúmenes, etc.), **creativos** (cuentos, poemas, anécdotas, ensayos, etc.), **expositivos** (informes, instrucciones, manuales, periodismo) y **persuasivos** (panfletos, editoriales, anuncios, publicidad, artículos de opinión, etc.). Según la edad y capacidad de los niños/as, toda esta variedad de textos puede trabajarse en sus dos vertientes: la lectura y la escritura.

Como explica Cassany (1999), la escritura se utiliza en contextos muy diferentes y variados, y tiene muchas utilidades. Un ejemplo lo encontramos en el siguiente cuadro:

| TIPO DE ESCRITURA | | |
|--|--|--|
| | CARACTERÍSTICA | FORMA |
| P E R S O N A L | Objetivo básico: explorar intereses personales Audiencia: el autor Base para todo tipo de escritura Tiene flujo libre Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de escribir Facilita el pensamiento | diarios personales cuadernos de viaje y de trabajo ensayos informales y narrativos escribir a chorro torbellino de ideas ideogramas recuerdos dietarios |
| F U N C I O N A L | Objetivo básico: comunicar, informar, estandarizar la comunicación Audiencia: otras personas Es altamente estandarizada Sigue fórmulas convencionales Ámbitos laboral y social | correspondencia comercial, administrativa y de sociedad cartas contratos resúmenes memorias solicitudes |
| C R E A T I V A | Objetivo básico: satisfacer la necesidad de inventar y crear Audiencia: el autor y otras personas Expresión de sensaciones y opiniones privadas Busca pasarlo bien e inspirarse Conduce a la proyección Experimental Atención especial al lenguaje | poemas mitos comedias cuentos anécdotas gags novelas |
| E X P O S I T I V A | Objetivo básico: explorar y presentar información Audiencia: el autor y otras personas Basado en hechos objetivos Ámbitos académico y laboral Informa, describe y explica Sigue modelos estructurales Busca claridad | informes exámenes cartas ensayos manuales periodismo literatura científica |
| P E R S U A S I V A | Objetivo básico: influir y modificar opiniones Audiencia: otras personas Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones Ámbitos académico, laboral y político Puede tener estructuras definidas Real o imaginado | anuncios eslóganes peticiones artículos de opinión publicidad literatura científica |

[extraído de Sebranek, Meyer y Kemper, 1989]

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Teniendo en cuenta nuestro objetivo didáctico, se trata de proponer en clase diversas situaciones que permitan al alumnado trabajar cada uno de estos tipos de escritura: personal, funcional, creativa,

expositiva y persuasiva. Por ejemplo, podemos pedir al alumnado que escriba una instancia al alcalde o alcaldesa de su localidad solicitando algún tipo de mejora, como la creación de más espacios verdes, el carril bici, más zonas peatonales, etc. Es importante que el alumnado cuente, de partida, con un modelo de instancia para identificar cuáles son sus características y, luego, lo adapte a sus necesidades.

4.3.1. Metodología de la composición. Las investigaciones sobre la **metodología de la composición** escrita han ido evolucionando en las últimas décadas. Quintero y Hernández (2002) apuntan una serie de aspectos que se han puesto de relieve en los diversos estudios, como la consideración de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito, en cuanto sistemas de representación externa, exigen unas determinadas competencias cognitivas básicas para su adquisición, el relieve dado a la función epistémica de la escritura, al ser considerada como un potente instrumento o el énfasis puesto en la naturaleza procesual de la escritura, frente a la idea de producto elaborado, que ha ido generando la necesidad de diseñar y validar su enseñanza. Partimos de un modelo de enseñanza de la composición escrita que se ha basado más en el enfoque descriptivo y explicativo, pero es fundamental que estos conocimientos teóricos que trabajen mediante la práctica escritural. De esta forma podremos asistir al verdadero aprendizaje.

Rotman (1965) establece tres etapas en el proceso de escritura: '**pre-escritura**' (etapa en la que el autor/a conforma el texto, pero no escribe todavía), '**escritura**' (tiene lugar la producción del texto) y '**re-escritura**' (se elabora el primer producto para obtener el escrito). Rotman defiende que estas tres etapas se producían de forma ordenada y que la primera de ellas tenía una especial relevancia pues constituía el proceso de descubrimiento del tema del escrito. En esta etapa el escritor/a explora los conocimientos que tiene sobre el tema y busca un modelo ('patterns') para su texto. Postula que si el escritor/a seguía la secuencia, el resultado final sería aceptable, máxime si no se limitaba a copiar un determinado molde, sino que aportaba un aire fresco, nuevo y sugerente.

Este modelo fue muy seguido por profesores/as, pues establecía una secuencia lógica y un procedimiento a seguir. Sin embargo, en 1981 Linda Flower y John Hayes lo pusieron en duda. Defendían que el modelo de creación no era lineal, sino recursivo, pues el autor hace y rehace constantemente. El proceso de la composición escrita es flexible y fruto de una constante reelaboración. Esta **teoría** está formada por tres partes:

1. La **situación comunicativa**: tema, el público al que va dirigido, el propósito o fin del escrito...
2. La **memoria a largo plazo**: conocimiento sobre el mundo, el tema, el público...
3. Los **procesos de composición**: planificar, redactar, revisar...

A su vez, John R. Hayes en 1996 revisa el modelo anterior y expone un patrón de análisis que aglutina aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Destaca dos componentes esenciales sobre los que gira todo el proceso de composición escrita: el entorno de la tarea o componente sociocultural y el individuo.

1. El **entorno de la tarea** vendría dado por el entorno social, que incluye la audiencia y los posibles colaboradores; y por el entorno físico, que incluye el texto producido hasta el momento y el medio de composición utilizado (manuscrito, ordenador, etc.).
2. El **componente individual** estaría constituido por la relación entre tres factores: motivacionales (metas, actitudes, la valoración de esfuerzo/beneficios), cognitivos (interpretación, reflexión y producción del texto) y conceptuales representados por la memoria activa (fonológica, semántica y visoespacial) y la memoria a largo plazo (esquemas de trabajo, conocimiento del tema, conocimiento lingüístico y conocimiento del género).

Tomando como base lo expuesto podríamos dividir las **estrategias de composición** en:

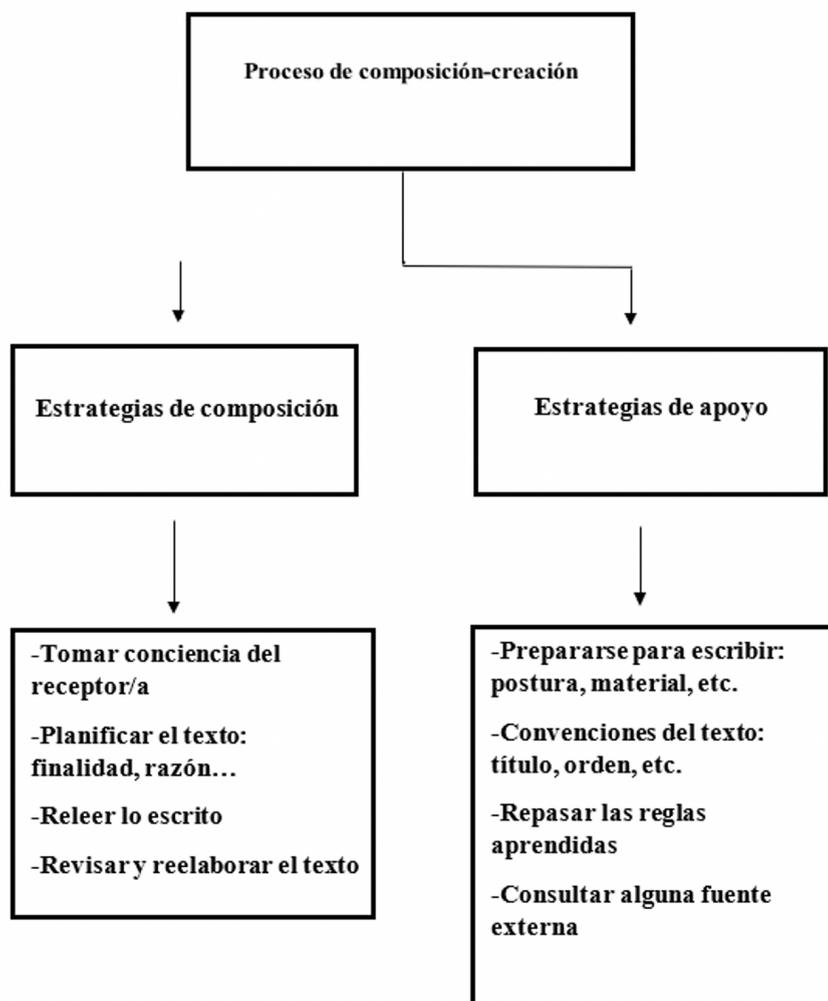
1. **Conciencia de los lectores/as:** la persona que escribe debe ser consciente del tipo de audiencia a la que se dirige, pues los lectores/as que prevé para su texto condicionan el escrito; no es lo mismo dirigirse a un familiar, o a un amigo, que a una persona completamente desconocida.
2. **Planificar, organizar** lo que va a escribir.
3. **Releer:** es muy raro que cuando escribimos hagamos el texto de un «tirón» y tal como queremos, lo más común es irlo desarrollando a medida que vamos leyendo lo que ya está en el papel.
4. **Corregir:** como consecuencia de la relectura se subsanan los errores, sean estos tanto de contenido como de expresión.
5. **Recursividad:** según algunos autores (Cassany, 1995), los escritores/as que ya tienen un cierto dominio de la escritura no siempre se someten a cada uno de los pasos anteriores en un orden jerárquico. Este proceso puede interrumpirse en cualquier momento para volver a comenzar. Así en un proceso lineal, la estructura que se planifica al principio se mantiene hasta el final; sin embargo, en un proceso recursivo la estructura inicial se va cambiando a medida que aparecen ideas nuevas con las que no se contaba al principio. Ambos procesos se van adquiriendo conforme se gana en destreza, como resultado de un trabajo continuo. Por este motivo, con los niños/as hay que organizar el trabajo curso a curso pero de forma continuada: si en el primer ciclo de Educación Primaria se han habituado a escribir, a comunicar, en el formato de texto más

asequible para ellos/as: cuentos, pequeños poemas, descripciones, etc., en niveles superiores se introducirán nuevos tipos de texto o se perfeccionarán los que ya conocen. No tiene sentido olvidar, de repente, el trabajo previo para, por ejemplo, ponerlos a copiar o a redactar textos sin sentido ni finalidad comunicativa.

Ahora bien, estas estrategias de composición cuentan con otras de apoyo ya que la memoria no siempre retiene todos los datos necesarios para escribir el texto con solvencia. A veces, mientras escribimos, tenemos dudas sobre la ortografía de una palabra, sobre una regla sintáctica, incluso, puede que nos falte documentación sobre el tema que estamos desarrollando. Estas circunstancias son muy comunes y en multitud de ocasiones las obviamos (cambiamos de palabra, enfocamos el tema de otra forma, etc.) y proseguimos el ejercicio. En este caso, aunque el texto sea correcto y coherente, no es el que habíamos deseado producir. Por eso, la manera más idónea es intentar superar las dificultades. Para ello utilizamos diferentes mecanismos: preguntamos a algún compañero/a, intentamos recordar, consultamos un libro o buscamos en Internet. Cassany (1999, p. 110- 117) clasifica en **tres grupos los tipos de deficiencia** que suelen encontrar los escritores/as, sean aprendices o experimentados, y añade las estrategias de apoyo útiles para solventarlas:

1. **Deficiencias gramaticales o léxicas** para las que usamos estrategias como: recordar los rasgos del código lingüístico, usar las reglas gramaticales o consultar fuentes externas.
2. **Deficiencias textuales** (estructura, adecuación del texto, etc.) que se solucionan consultando una fuente externa.
3. **Deficiencias de contenido** para las cuales también propone la consulta de una fuente externa, así como desarrollar las ideas previstas.

El siguiente esquema sintetiza las **estrategias** que intervienen en el **proceso de composición**:



Fuente: Adaptación de Cassany (1999).

Asimismo, también en relación con la escritura, es importante recordar lo que comentamos el curso pasado con respecto al uso del lenguaje no sexista. El lenguaje nombra u omite realidades e influye, significativamente, en la manera en que reproducimos el mundo y en la configuración del imaginario individual y social. El lenguaje, además de conceptos, crea realidades. El lenguaje inclusivo busca eliminar el sexismo en el lenguaje a través del uso, principalmente, de un vocabulario neutro evitando las generalizaciones del masculino. La finalidad es utilizar un lenguaje no sexista, un lenguaje que no excluya, que no discrimine.

El lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad. Al transmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo (Unesco, 1991).

En 2016 el Consejo de Gobierno de la ULPGC aprueba el Protocolo de Lenguaje no sexista coor-

dinado por Ángeles Mateo, directora de la Unidad de Igualdad. En la introducción explica que esta obra se suma a una larga lista de recomendaciones y normativas que velan por el uso no sexista de la lengua, como el documento elaborado por la Unesco donde indica qué implica el sexismo lingüístico:

Los prejuicios sexistas acumulados durante generaciones, no cambiará hasta que la igualdad de las mujeres con los hombres no se sancione realmente en la práctica y consecuentemente, los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite vayan desapareciendo paulatinamente con el tiempo. Sin embargo, pese a su dimensión conservadora y su carga tradicional, el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, e influir positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad (Unesco, 1991, p. 7).

Presentamos algunas propuestas sugeridas en el *Protocolo del lenguaje no sexista* de la ULPGC (Mateo, 2016):

| Masculino Genérico | Alternativas |
|-----------------------|-----------------------------|
| los profesores | los/las profesores/as |
| las/los profesoras/es | el profesorado |
| los estudiantes | el estudiantado |
| | el grupo de estudiantes |
| | el colectivo de estudiantes |
| | el colectivo estudiantil |
| los trabajadores | el personal (laboral) |
| | la plantilla |
| | las personas que trabajan |
| los ciudadanos | la ciudadanía |
| | la población |
| los representantes | cada representante |
| el hombre | las personas |
| | los seres humanos |
| alguno | alguna persona |
| | algún individuo |
| los alumnos | el alumnado |
| los padres | las familias |

4.3.2. Metodología y Actividades de enseñanza de la composición. Smith (1983) comenta que, de alguna manera, aprendemos las normas de la escritura de la misma forma en que aprendemos la lengua hablada. En muchas ocasiones lo aprendemos a través de los textos que leemos de otros escritores/as. De ahí la importancia de la lectura. Se trata, entonces, de un aprendizaje espontáneo y natural del que no somos conscientes. La escuela va corrigiendo y enseñando normas asimiladas a partir de la lengua oral, normas que requieren el aprendizaje de determinadas convenciones para extrapolarlas al código escrito, como la ortografía, la gramática, la estructura según la adecuación a la tipología textual, la cohesión, etc. Pero asimilar estos conocimientos resulta ser un ejercicio complejo en la práctica didáctica. Flower escribe que:

Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar ese territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de comenzar a escribir el texto (Flower, 1989, p. 102).

Partiendo de esta reflexión, es necesario tomar consciencia de la importancia del conocimiento de las reglas del código escrito y, también, de que se trata de un *territorio extenso y desconocido* en el que aterrizamos sin más nociones previas que la de una copia o un dictado. Al mismo tiempo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que considerar la complejidad de las normas desde la práctica docente. Cassany (1994) explica que algunas de estas reglas son tautológicas y no contribuyen a su aprendizaje. Y pone un ejemplo, al pedir al alumnado que ponga punto al final de cada oración, le surge la duda de qué es una oración y respondemos que es *aquello que hay entre punto y punto*. Así, la idea de oración es poco útil para el aprendizaje de la expresión escrita. La lectura y los modelos de las diversas estructuras de los diferentes tipos de textos se convierten en los recursos idóneos para enseñar-aprender a escribir. Y no debemos olvidar que a escribir se aprende escribiendo, una práctica que implica que el alumnado escriba sirviéndose de la propia escritura para ir asimilando las normas junto a la lectura de diversos modelos textuales.

En nuestro sistema educativo hemos ido pasando de un enfoque centrado en el texto como producto lingüístico, oracional, gramatical... a un enfoque funcional y comunicativo, donde el texto escrito es considerado como una unidad que toma significado en un contexto comunicativo real. La **función social** del texto es **significativa**, ya sea por su carácter práctico (instancia, carta...) o emocional (poema, monólogo...). Esta significación supone utilizar en el aula una gran variedad de tipologías textuales (textos narrativos, descriptivos, publicitarios...) y planificar situaciones reales en la que esos textos adquieran significado. No obstante, el enfoque comunicativo no implica que descuidemos aspectos relativos a las características de cada modelo o tipología textual.

Desde el punto de vista de la relación profesorado-alumnado en el aula, Galera (2001, p. 109) expone varios **métodos de enseñanza** de la composición escrita:

- a. **Método expositivo** (Forgione, 1973). Tradicional. El profesor/a explica las características presentando modelos que el alumnado aprende y aplica después.
- b. **Método natural cooperativo** (Freinet, 1973; Rodari, 1987; Samoilovich, 1979). Los alumnos/as contribuyen a su proceso formativo de manera conjunta y todos/as aprenden de todos/as. Las composiciones son valoradas por el conjunto de la clase y es elegida la mejor. Para terminar, se realiza una corrección colectiva de la misma.
- c. **Método individualizado**. El profesor/a atiende al alumnado de forma individualizada. Programa actividades que se adaptan al nivel y situación real de cada alumno/a.

Quintero y Hernández (2002) explican cómo en los años ochenta, surgen los modelos de **orientación cognitiva**, centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. Sus planteamientos se diferencian de otros modelos desarrollados tradicionalmente, como puede ser:

- La consideración de la escritura como un **proceso cognitivo**, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico.
- La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado **carácter interactivo**.
- La caracterización de la escritura como un **proceso sofisticado y recursivo** que requiere la reflexión constante.
- La influencia y control que ejercen **variables**, tanto **internas** (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación y objetivos) como **externas** (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura propios de la composición escrita.

No debemos postularnos por un método en concreto, sino que la combinación adecuada debe guiar nuestra práctica docente, pues no todos los alumnos/as son iguales.

En cuanto a las **actividades de enseñanza**, Díaz-Plaja (1988) sitúa la escritura en dos campos: en la **clase de lengua y fuera de esta**. Propone para la clase una serie de posibilidades de actuación que abarcan diferentes tipos de texto y ámbitos de actuación. No debemos olvidar que la competencia lingüística no se adquiere solo en la clase de lengua. Uno de los apartados (trabajo para otras áreas) lo podemos extender a «trabajos en clase de lengua y otras áreas»:

Textos de creación:

- Adivinanzas (aproximación a la descripción y definición).
- Pequeños poemas (aproximación a los recursos del verso).
- Juegos del lenguaje, trabalenguas, calambur (reflexión sobre los sonidos y grafías).
- Narraciones (corta, larga, de aventuras, de protagonista humano o animal, realistas, fantásticas, etc.).
- Descripciones (personas o cosas que vemos, o que recordamos; estáticas o dinámicas, etc.).
- Diálogos (para representar, para incluir en una narración, para caracterizar a los personajes...).
- Cartas (para un personaje de ficción o inventado, etc.).
- Cómics, historietas (en conexión con plástica).

Textos funcionales:

- Argumentaciones (saber dar cuenta y razón de un hecho, una idea, etc.).
- Argumentaciones (saber dar cuenta y razón de un hecho, una idea, etcétera).
- Instrucciones (de un juego, del uso de algún objeto, de una actividad).
- Avisos (anuncios, recomendaciones).
- Informes (sobre una situación, un libro, un lugar, un hecho).
- Noticias, reportajes, entrevistas.

Trabajo para otras áreas:

- Definir (dar las características esenciales en un objeto, un concepto).
- Denominar (encontrar el término preciso de un conjunto determinado).
- Desarrollar un tema (centrar las ideas, relacionarlas, extraer conclusiones).
- Contestar preguntas (ceñirse a lo preguntado, precisión).
- Elaborar un guion (para una exposición oral, para un trabajo).
- Recensiones (saber extraer y exponer las ideas o aspectos de un libro con las propias palabras).
- Trabajar con obras de consulta (distinción entre citar literalmente o tomar ideas generales, etc.).

Asimismo, de cara al perfeccionamiento escribano, partiendo de la distinción entre lectura intensiva y extensiva, Cassany (2016) establece la práctica de una serie de **actividades extensivas** que, aunque en un principio se aplican a los niveles de Secundaria, son perfectamente adaptables a 5ª y 6º de Primaria en el desarrollo de la composición escrita. Los **principales objetivos** de estas actividades son (Cassany, 2016, p. 95):

1. Permitir que el aprendiz asuma la responsabilidad íntegra de la producción de textos, la cual le pertenece legítimamente como autor/a.
2. Acercar la práctica de la escritura a la vida personal del aprendiz, de modo que escriba para todo tipo de finalidades y en todo tipo de contextos.
3. Formar los aprendices en los procesos de composición de textos: planificación, textualización y revisión, y en el control metacognitivo de todo el proceso.
4. Aprender a usar la escritura en todas sus funciones y, sobre todo, como instrumento académico de trabajo (guardar datos, manipular información, estudiar, aprender, etc.) y de creación de conocimiento (reflexión, crítica, etc.).
5. Desarrollar la iniciativa personal en la escritura.
6. Formar el hábito de escribir de manera continuada, sin necesidad de motivación externa o instrucción directa del profesor.

Es importante que el/la docente diseñe actividades teniendo en cuenta estos objetivos para que la escritura se convierta en un acto placentero, personal, significativo y autónomo. El autor propone, a su vez, una serie de tareas para poner en práctica estos objetivos, como la elaboración de diarios, tomar apuntes o ejercicios de reflexión sobre la propia actividad de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las **actividades de animación** a la escritura que el alumnado puede realizar fuera de clase y en el ámbito escolar, Díaz-Plaja (1988) sugiere algunas: el periódico escolar, la creación de un buzón de aviso y sugerencias, la participación en acontecimientos ciudadanos, la costumbre de realizar crónicas y los concursos literarios.

Escogemos, nuevamente, a Díez de Ulzurum *et al* (2000) para ejemplificar actividades para el primer ciclo de Primaria. Ya vimos en el capítulo anterior que parten de un enfoque constructivista. A título de muestra reproducimos dos ejemplos:

¿Qué falta?

Objetivos:

- Completar los nombres y los apellidos de las niñas y de los niños de la clase con los sonidos que falten.
- Utilizar correctamente algunos de los sonidos de los grupos de consonantes y vocales siguientes: *za, zo, zu, ce, co, cu, que, qui, ll o y, r, rr, mp, mb*.

Descripción: Se dan tres o cuatro frases con palabras incompletas a cada pareja (por ejemplo: *_amón Gon_ález Ca_pos se ha _oto el hueso del _odo y ahora lo _leva esca_olado*). Las parejas tienen que rellenar los vacíos. Cada frase está formada por el nombre y apellidos de un niño o niña de la clase.

Consigna: Lean con atención estas frases inventadas sobre sus compañeros y compañeras y rellenen correctamente los vacíos que haya.

Agrupación: Por parejas.

Material: Hojas con las frases incompletas, lápiz y goma.

Observaciones: Todas las actividades que podemos encontrar en las páginas de pasatiempo, las podemos aplicar para trabajar estos aspectos: nombres incompletos, sopa de letras, crucigramas, relaciones de nombres y apellidos, letras desordenadas para formar nombres...

También podemos proponer que sean las mismas alumnas y los mismos alumnos quienes inventen frases, pareados, o que aprovechen material realizado en otros momentos.

Las actividades estarán relacionadas con el trabajo sistemático que se realice centrándonos en el aspecto que trabajamos en el momento.

Identificación.

Objetivo: Escribir correctamente los datos personales en las tarjetas adhesivas.

Descripción: Para componer el álbum de los trabajos escolares o para presentar alguno en una exposición o concurso o bien para enviar una carta, se pide que se escriban todos los datos personales para poderlos localizar, si este fuera el caso. A nivel oral y colectivo se reflexiona sobre lo que necesitamos escribir para que no haya ningún problema ni duda en la identificación: nombre y apellidos, dirección, población, código postal (y, en algunos casos, teléfono). Después se dan unas tarjetas adhesivas donde tendrán que escribir estos datos.

Consigna: En estas tarjetas que tienen delante, deben escribir los datos personales. Recuerden poner cada dato en una línea diferente.

Agrupación: Individual.

Material: Tarjetas adhesivas, lápiz o bolígrafo. Lista con los datos de cada escolar para poderla consultar.

Los libros de texto van poco a poco graduando la dificultad de las actividades que se proponen. Sería muy conveniente que echaran un vistazo a los manuales escolares que tengan a su alcance (familiares, bibliotecas...). Esbozamos algunos ejemplos:

Luna *et al* (2011, p. 94-97) a partir de un texto sencillo elaboran actividades de comprensión y expresión escrita para primero de Primaria utilizando la pauta Montessori. La ilustración es en este nivel un complemento importante del texto.

El tema de «la carta» es abordado con diferente nivel de complejidad según el curso en el que nos encontremos. Así, por ejemplo, en tercero de Primaria Bello *et al.* (2008, p. 124) a partir de una misiva formal, que es mostrada al alumnado, explican las diferentes partes que la integran y realizan las siguientes preguntas:

- Escribe las expresiones de saludo y despedida con las que empieza y termina la carta.
- ¿A quién va dirigida la carta?
- ¿De qué se va a informar a las familias en la Asamblea Informativa? ¿Dónde se va a celebrar?
- Escribe una carta y no olvides utilizar un saludo y una despedida. También debes escribir los datos del sobre.

Para quinto de Primaria Fabrés *et al* (2009, p. 13) elaboran una propuesta un poco más difícil. A partir de una carta informal dirigida a una chica, que el alumnado conoce, los autores proponen que el escolar la conteste poniéndose en el lugar de ella. Para ello deberá seguir el siguiente esquema:

- Indica el lugar desde donde escribes y la fecha, en la parte superior derecha.
- Utiliza un encabezamiento adecuado.
- Explícale cómo te has sentido al recibir sus cartas y saber que está bien.
- Explícale cómo te sentiste al perderle y llegar a casa sin él.
- Explícale lo que esperas que suceda a partir de ahora.

- Despidete y firma la carta.

En el aula, pueden realizarse muchas actividades. Autores/as como Galera (2001), Rodari (1985), Samailovich (1979), entre otros/as, aportan estrategias que tienen como elemento definitorio la fantasía. Señalamos algunas:

- Hacer una adivinanza siguiendo estos pasos: 1º Pensar en un objeto de la clase, 2º describirlo objetivamente sin decírselo a ningún compañero, 3º hacer asociaciones subjetivas, para ello puede usar metáforas, comparaciones, etc., 4º escribir el texto siguiendo el modelo de las adivinanzas, es decir, texto corto, que rime y acabe en la pregunta qué es.
- Palabras robadas (Samailovich, 1979): En un texto determinado sustituimos las palabras por su significado extraído del diccionario. Los alumnos tienen que recomponer el fragmento original.
- El muro descarado (Samailovich, 1979): Los niños y niñas aportan fotocopias de páginas de libros en los que han tachado una buena parte del contenido escrito. Luego se intercambian las hojas y cada participante inventa una historia a partir de las palabras que han quedado.
- Escribir un cuento utilizando las técnicas de Rodari en Gramática de la fantasía. Por ejemplo: el «binomio fantástico», «el cuento al revés», etc.
- Transformar un texto dramático en cómico y viceversa (Galera, 2001).
- Escribir una narración a partir de un poema corto (Galera, 2001).
- Inventar cartas entre los personajes de distintas novelas leídas en clase (Galera, 2001).
- Una variante de la anterior puede ser mandar una carta a un personaje imaginario o de cuentos. Para este ejercicio existen libros en el mercado que pueden servir de ayuda como *El cartero simpático* (Ahlberg, 2020). Este cuento se basa en diferentes cartas que un cartero va llevando a distintos personajes, por ejemplo, a Cenicienta, a Pinocho, etc.
- Describir una fotografía, un paisaje, un cartel... (Galera, 2001).
- A partir de la información que aparece en un romance o nota breve, escribir, por grupos, varios tipos de texto diferentes: un artículo periodístico, un guion radiofónico, un monólogo interior, una carta, etc. O bien variar el tono del texto original, si es dramático reescribirlo de forma cómica, o irónica, surrealista, etc. (Carrillo *et al*, 1987, p. 70-72).
- Organizar una entrevista a algún miembro del centro escolar, del barrio, del pueblo, a algún autor/a o familiar que venga al aula, etc.

Hay que tener en cuenta que siempre es necesario contar con un texto de apoyo para que los niños y niñas reconozcan la estructura del texto. Incluso es fructífero comenzar por plagios que les faciliten la tarea. Por ejemplo, les ofrecemos un pequeño poema y damos una consigna para que, respetando la estructura morfológica y sintáctica del texto, lo cambie: que sustituya los sustantivos por otros que prefiera, por sus sinónimos o antónimos, que sean otros los protagonistas, etc. A los alumnos de 5º y 6º del CEIP Ana María Betancor Estupiñán (Valle de Agaete, Gran Canaria), con la colaboración de su profesor, don José Juan Sosa Cruz, se les propuso que modificaran el poema de Goytisolo (2005) titulado «El lobito bueno» inventando desatinos. Ponemos un ejemplo:

| Texto de apoyo: | Texto resultante: |
|---|--|
| «El lobito bueno» | «El cocodrilo amarillo» |
| Érase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos. Y había también un príncipe malo una bruja hermosa y un pirata honrado. Todas estas cosas había una vez cuando yo soñaba un mundo al revés. | Érase una vez un cocodrilo amarillo al que le besaban todos los chiquillos. Y había también un bolígrafo borrando, una goma pintando y un pegamento despegando. Todas estas cosas había una vez cuando yo soñaba un mundo al revés. |

(Pedro Antonio Perdomo Pérez, 5º Primaria)

Otra actividad que se les planteó, basada en el libro ya citado *El cartero simpático* (Ahlberg, 2020), fue la de escribir cartas que interrelacionaran personajes de un determinado cuento o de diferentes historias. El resultado fue, igualmente, muy satisfactorio. Exponemos dos ejemplos:

El camino a la casa de la abuela

29/11/11

Hola, abuelita:

Perdona que llegue tarde. Es que me comí todo el pastel y estoy muy gorda para caminar. Así que fui rodando hasta tu casa. Por el camino me encontré al lobo pero iba demasiado rápido, no puede frenar y el lobo quedó planito. Se enfadó mucho, gritó un montón y yo le pedí perdón pero él se quedó como un tronco y eso que no había ningún árbol. Ya estoy en camino, pero no me esperes dormida, ¡que te espachurro!, ¡cuidado!

Adiós, abuelita

Firma: Caperucita Redonda

Autor: Brian Jesús Suárez Cruz, 6º Primaria

Hola, querida Caperucita:

El Hierro 11-11-11

Me he venido a El Hierro de vacaciones para ver lo que está sucediendo en el fondo marino. ¡Es espectacular! El volcán suelta a la superficie un burbujeo que parece un jacuzzi y dan ganas de estar ahí. Ya falta poco para estar de vuelta y darles un buen bocado a ti y a tu abuela.

El Lobo

Autora: Nira Melián Cabrera, 6º Primaria

Los textos precedentes pueden lograrse sin dificultad en clase y, a partir de ahí, intentar nuevas metas, continuar escribiendo porque:

Escribir puede ser una experiencia excitante, emocionante o tremendamente aburrida y penosa. Escribir a la fuerza, como deber, sin una motivación previa, sin unas ideas matrices y sin unas imágenes inducidas es árido y, en ocasiones, estéril. En la mayoría de las clases de Lengua y Literatura, la redacción, la composición escrita es algo que los alumnos detestan. Hacer de la escritura una actividad atractiva no es tarea tan ardua e insuperable. Si los profesores abandonásemos la idea de que nuestra labor es hacer metalenguaje, daríamos pasos de gigante para conseguir que las clases de expresión escrita fuesen algo vivo, fresco, lúdico y útil. (González *et al*, 1988, p. 8)

BIBLIOGRAFÍA

- Ahlberg, J. (2020). *El cartero simpático*. Planeta.
- Anaya, M. y Alba, D. (2014). Métodos y procedimientos para el aprendizaje de la ortografía. *Revista Digital*, 191. <https://efdeportes.com/efd191/metodos-para-el-aprendizaje-de-la-ortografia.htm>
- Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J. L. y Zaragoza, P. (2008). *Primaria. Segundo ciclo. Lengua 3. Abre la puerta*. Anaya.
- Cabrerizo, J., Rubio, M.^a J. y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Pearson Educación.
- Carrillo, E., González, J., Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Dinamizar textos*. Alhambra.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 229-250.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21, 91-106.
- Díaz-Plaja, A. (1988). Progreso y perfeccionamiento lectoescribano. En J. García Padrino y A. Medina (dirs.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 342-365). Anaya.
- Díez de Ulzurrun, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Graó.
- Fabrés, N., Felip, R. y Triola, A. (2009). *Lapiceros. Lengua 6. Educación Primaria. Tercer ciclo*. Bruño.
- Flower, L. (1989). *Problem-Solving Strategies for writing*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981): A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Forgione, J.D. (1973). *Cómo enseñar la composición*. Kapelusz.
- Freinet, C. (1970): *Los métodos naturales*. Fontanella.
- Freinet, C. (1973): *El texto libre*. Laia.

- Galera Noguera F. (2001) *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.
- García, J. y Medina, A. (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya.
- González, J., Motos, T. y Tejedó, F. (1988). *Expresión escrita*. Alhambra.
- Goytisolo, J. (2005). *Palabras para Julia*. Lumen.
- Hayes, J. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing, en M. Levi y S. Ransdell (eds.). *The Science of Writing. Theories. Methods. Individual Differences and Applications* (pp. 1-28). Lawrence Erlbaum Associates.
- López Valero A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Luna, S., Romero C. y Honrado, A. (2011). *Lengua castellana 1. Primaria. Primeros pasos*. Santillana.
- Martín, C. (2002). *Cuadernos de todo*. Círculo de Lectores.
- Mateo del Pino, A. (2016). *Protocolo del lenguaje no sexista*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- Quintero, A. y Hernández, A. (2002). La composición escrita: Proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-441
- Reyzábal, M.^a y Casanoca, M.^a (1989). Escalas de valoración de la lengua escrita. *Apuntes de Educación*, 35, 10-12.
- Rico Vercher, M. (1988). *Treinta semanas de grafomotricidad*. Marfil.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía*. Reforma de la Escuela.
- Rodari, G. (1987). *Ejercicios de fantasía*. Aliorna.
- Rotman, D. (1965): Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Ruiz. I. (1994). *La enseñanza de la ortografía. Fundamentación lingüística y didáctica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Samoilovich, D. (1979). *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Altalena.

Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 558-567.

UNESCO (1991). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Servicio de Lenguas y Documentos.

Vila, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo Medio. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Lee el texto y corrige todos los errores que detectes (gramaticales, ortográficos, etc.):

Voy ha hacer una escurción a el campo, pero no se que tengo llevar y la tutora no lo a dicho en ninguna circular y queriamos ir toda la clase ha pasar frio porque en nuestra ciudad siempre hace mucho calor sobretodo nos apetecia ver la nieve y habiamos echo una botación en clase para elegir el sitio y la obcion ganadora fué Teror hay lo pasaremos bien pero un grupo de niños votaron que era mejor ir a la playa pero ahora estan enfadados con toda la clase

2. Las greguerías son composiciones muy breves en prosa, creadas por el escritor español Ramón Gómez de la Serna, que mediante el humor y la metáfora presentan una visión sorprendente de algún aspecto de la realidad. Algunos ejemplos de sus greguerías son: *La leche es el agua vestida de novia*, *La O es la I después de beber*, *La pulga hace guitarrista al perro*, *La jirafa es un caballo alargado por la curiosidad*, *La araña es la zurcidora del aire* o *La serpiente es la corbata de los árboles*. Te proponemos que inventes tus propias greguerías y escribas un relato incluyéndolas.
3. Piensa en algo nuevo que hayas aprendido últimamente. Luego, haz una redacción contando qué has aprendido y cómo te ha hecho sentir esa experiencia.
4. Lee este fragmento adaptado del primer capítulo de *El Quijote*:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, escudo antiguo, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, huevos y torreznos los sábados, lentejas los viernes, algún pollo de añadidura los domingos, consumían las tres partes de sus bienes. El resto de ella concluían su vestido largo y negro, mallas de terciopelo para las fiestas con sus zapatos a juego, los días de entre semana se vestía con su paño de lana de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que ensillaba su caballo, el rocín. Tenía la edad nuestro hidalgo de cincuenta años, era de complexión fuerte, seco de carnes, delgado de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada. Es, pues, de saber, que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se dedicaba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que se olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su casa; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchos terrenos de tierra de sembrar, para comprar libros de caballerías en que leer.

Adaptación, *Don Quijote de La Mancha*, Miguel de Cervantes

Reescribe el fragmento pensando que tú eres el/la protagonista. Adapta el texto a tu situación, gustos personales, entorno, etc. Por ejemplo, el inicio podría ser así: «En un lugar de Las Palmas de Gran Canaria de cuyo nombre...»

5. Siguiendo un modelo, escribe una instancia al alcalde o alcaldesa de tu localidad solicitando algún tipo de mejora, como la creación de más espacios verdes, el carril bici, más zonas peatonales, etc.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación, seleccione en cada pregunta la respuesta que considere más correcta.

1. La función social del texto es significativa,
 - a) Ya sea por su carácter persuasivo (noticias, entrevistas...) o creativo (invitaciones, solicitudes...).
 - b) Ya sea por su carácter expositivo (factura, contratos...) o personal (mitos, comedias...).
 - c) Ya sea por su carácter práctico (instancia, carta...) o emocional (poema, monólogo...).
 - d) Ya sea por su carácter creativo (peticiones, normativa...) o emocional (anécdotas, felicitaciones...).
2. Cassany (1999: 110- 117) clasifica en tres grupos los tipos de deficiencia que suelen encontrar los escritores/as, sean aprendices o experimentados en:
 - a) Deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias semánticas, y deficiencias fonéticas.
 - b) Deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias textuales y deficiencias de contenido.
 - c) Deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias de contenido y deficiencias de cohesión.
 - d) Deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias sintácticas y deficiencias semánticas.
3. El entorno de la tarea vendría dado por:
 - a) La relación entre factores: motivacionales y cognitivos (interpretación, reflexión y producción del texto).
 - b) La relación entre factores: motivacionales, cognitivos y conceptuales representados por la memoria activa.
 - c) La relación entre factores: motivacionales, cognitivos y el entorno social, que incluye la audiencia y los posibles colaboradores; y por el entorno físico, que incluye el texto producido hasta el momento y el medio de composición utilizado.
 - d) El entorno social, que incluye la audiencia y los posibles colaboradores; y por el entorno físico, que incluye el texto producido hasta el momento y el medio de composición utilizado.
4. La situación comunicativa tiene en cuenta:
 - a) El tema, el público al que va dirigido, el propósito o fin del escrito...

- b) El conocimiento sobre el mundo, el tema, el público. . .
- c) El tema, el público al que va dirigido, la planificación. . .
- d) La redacción, el tema, conocimiento sobre el mundo. . .

5. En la etapa del dibujo:

- a) Los niños y niñas empiezan dibujando trazos uniformes que poco a poco se convierten en dibujos simples para terminar en el dibujo explicativo: el niño/a explica lo que es. En torno a los tres años.
- b) Los niños y niñas comienzan a imitar la escritura, sin apreciarse aún nada. En torno a los dos años.
- c) Los niños y niñas comienzan a imitar la escritura dibujando trazos uniformes, sin apreciarse aún nada. En torno a los cinco años.
- d) Los niños y niñas empiezan dibujando trazos informes que poco a poco se convierten en dibujos simples para terminar en el dibujo explicativo: el niño/a explica lo que es. En torno a los dos años.

6. Mendoza *et al* (1996, p. 324) indican la existencia de una serie de factores en la enseñanza de la ortografía que pueden resultar esclarecedora:

- a) La correcta articulación y pronunciación, la escritura frecuente que facilite el reconocimiento gráfico-visual de las formas léxicas (palabras, frases), la riqueza semántica y los conocimientos gramaticales.
- b) La correcta articulación y pronunciación, la lectura frecuente que facilite el reconocimiento gráfico-visual de las formas léxicas (palabras, frases), la fijación grafo-motriz (copia, dictado, redacción), la riqueza del léxico, afianzado por el manejo de diccionarios y otros recursos, y los conocimientos gramaticales.
- c) La correcta articulación y pronunciación, la lectura frecuente que facilite el reconocimiento gráfico-visual de las formas léxicas (palabras, frases), el uso de estructura silábicas, el análisis gramatical (morfología y sintaxis) y la semántica.
- d) La correcta articulación y pronunciación, la escritura frecuente que facilite el reconocimiento gráfico-visual de las formas léxicas (palabras, frases), el uso del libro de texto, a fijación grafo- motriz (copia, dictado, redacción), la riqueza del léxico y la evaluación.

7. Los modelos de orientación cognitiva están:

- a) Centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos.
 - b) Centrados en investigar los procesos actitudinales implicados en la composición significativa.
 - c) Centrados en investigar los procesos mentales implicados en el desarrollo de las bases del constructivismo.
 - d) Centrados en investigar los procesos mentales implicados en el desarrollo de las bases experienciales y gustos de los propios estudiantes como única forma de aprender.
8. Rico Vercher (1988) resume las fases por las que el niño accede a la escritura en:
- a) El garabato, dibujo espontáneo, juego gráfico, grafomotricidad, pictogramas, escritura y caligrafía.
 - b) El garabato, dibujo espontáneo, dibujo acomodado a modelo, grafomotricidad, escritura, caligrafía y dictado.
 - c) El garabato, dibujo espontáneo, dibujo acomodado a modelo, juego gráfico, grafomotricidad, escritura y caligrafía.
 - d) El garabato, dibujo, dibujo acomodado a modelo, juego gráfico, pautas, grafomotricidad, escritura y caligrafía.
9. Las estrategias de composición se dividen en:
- a) Conciencia de los lectores/as, planificar, corregir, recursividad y evaluación.
 - b) Conciencia de los lectores/as, releer, corregir, planificar y recursividad.
 - c) Conciencia de los lectores/as, planificar, releer, recursividad y evaluación.
 - d) Conciencia de los lectores/as, planificar, releer, corregir y recursividad.
10. En el método expositivo (Forgione, 1973):
- a) Los alumnos/as contribuyen a su proceso formativo de manera conjunta y todos/as aprenden de todos/as.
 - b) Las composiciones son valoradas por el conjunto de la clase y es elegida la mejor.
 - c) El profesor/a atiende al alumnado de forma individualizada. Programa actividades que se adaptan al nivel y situación real de cada alumno/a.
 - d) El profesor/a explica las características presentando modelos que el alumnado aprende y aplica después.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1c, 2b, 3d, 4a, 5d, 6b, 7a, 8c, 9d, 10d.

GLOSARIO

Carácter arbitrario: que no tiene razón de ser sino por el común acuerdo de los hablantes. No responde a una norma o ley intrínseca a la lengua, sino a una decisión que, en su momento, se tomó y se ha ido transmitiendo.

Carácter convencional: se establece en virtud de precedente o costumbre.

Etimología: disciplina que estudia el origen de las palabras.

Grafismo: cada una de las particularidades de la letra de una persona, o el conjunto de todas ellas.

Significativo: que tiene importancia por representar o significar algo.

Real Academia de la Lengua: institución que se encarga de todos los aspectos relacionados con el lenguaje: sus normas, conservación y estudio. Edita el Diccionario del español y la Gramática.

Recursividad: es una característica del lenguaje humano por la cual la reiterada combinación de elementos puede dar lugar a un número ilimitado de enunciados.

Ortografía: conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

Código gráfico: es un sistema de signos escritos que representan a otros objetos materiales o inmateriales.

Composición escrita: actividad comunicativa que permite al escritor/a expresar sus ideas, sentimientos, inquietudes y necesidades.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 5

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Ahora que están ya lejanos aquellos tiempos en los que los contenidos gramaticales se memorizaban y se recitaban como los preceptos de los catecismos es cuando más sentido tiene llamar la atención sobre la necesidad de que se revitalice la reflexión sobre el idioma y el interés por el lenguaje mismo como patrimonio individual y colectivo.

(Prólogo a la *Nueva gramática de la lengua española*, 2009-2011)

Ni hace ni deshace, como verbo neutro (Correas)

La Unidad de aprendizaje denominada *La enseñanza de la gramática en Educación primaria* propone una reflexión –creemos que necesaria–, sobre lo que el estudio de la gramática aporta como contribución al conocimiento de la lengua –y, particularmente, al desarrollo de la expresión oral y escrita–, pero al mismo tiempo quiere incidir en la propia pertinencia de los contenidos gramaticales como objeto de enseñanza. No se trata de negar su papel sino de advertir lo que la reflexión gramatical puede suponer de cara a implicar al discente en actos de comunicación cada vez más «exitosos» (Martín, 2009, p. 201) gracias a su «conocimiento». Ya apuntaba la profesora Ruiz de Francisco en otro de nuestros manuales (2005, p. 187) que «mejorar el uso de nuestro idioma está estrechamente relacionado con la corrección gramatical, pero su enseñanza siempre ha sido un caballo de batalla». Y del mismo modo también apuntaba el profesor Correa que en lo que apenas coincidían las diferentes corrientes gramaticales –desde el enfoque o modelo tradicional hasta la pedagógica (Ruiz *et al.*, 2006)– es en el hecho de que «la gramática no tiene sentido si no sirve para que los usuarios hablemos mejor nuestra lengua, para que seamos capaces de expresarnos y de comprendernos de un modo correcto»

(p. 229). Así, en este sentido nos interesa especialmente –y parafraseamos aquí a Gutiérrez Ordóñez (2008, pp. 37-41)–, en esta Unidad de aprendizaje, poner de relieve todos los conocimientos (situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales) que se verán favorecidos por una adecuada reflexión gramatical o, lo que es lo mismo, promover el dominio de las siguientes competencias:

- La competencia **ejecutiva** o saber hacer o ejecutar, que activa las habilidades básicas de hablar, escuchar, leer y escribir.
- La competencia **discursiva**, que nos capacita para ensamblar enunciados en la formación de textos coherentes (descripciones, narraciones, argumentaciones, conversaciones...).
- La competencia **pragmática o inferencial**, que construye e interpreta nuestros mensajes no como simples oraciones sino como auténticos actos de habla.
- La competencia **semiótica** o saber que nos permite interpretar el valor significativo de las distintas modulaciones fónicas (*Paralingüística*), de los gestos y movimientos que acompañan a nuestros mensajes (*Cinésica*) así como de la posición y situación corporal (*Proxémica*).
- La competencia **estratégica** que incorpora diferentes recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación... de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos deseados.

Como vemos, se hace necesaria una revisión de cómo se aborda la enseñanza de la gramática en el aula y en los libros de texto, en la etapa que nos ocupa, para lograr una aplicación de la misma que sea viva, dinámica y funcional y que promueva por tanto los saberes o competencias antes enumerados.

El propósito último de esta Unidad de aprendizaje es, por tanto, ayudar a contribuir a una revisión y reflexión metodológica que supere la todavía imperante y única idea de la «Gramática» como una entidad inútil en sí misma, idea esta que sin duda tiene su origen en la falsa concepción de que es una «realidad» diferente a la de la «Lengua». Como al respecto resume el profesor Correa (Ruiz *et al.*, 2006, p. 232):

Uno debe conocer cómo funciona la lengua que habla (*Lingüística*), cómo se adquiere esa lengua (*Psicolingüística*), cómo influye en ella el contexto familiar, social, cultural (*Sociolingüística*), qué estrategias y recursos pueden ayudarlo a cumplir su objetivo (*Didáctica*). De modo que la Gramática no puede ser ajena ni a la Lengua ni a ninguna de las disciplinas que tienen que ver con ella.

Se hace igualmente inevitable al respecto coincidir con las palabras de Rodríguez (2011, p. 60) cuando afirma que:

Más allá de la asimilación de normas, la reflexión gramatical ha de habituar a los estudiantes a ser observadores curiosos de los usos lingüísticos propios y ajenos, con el objetivo de que sepan regular sus posibilidades de expresión y comprensión y de que busquen el perfeccionamiento progresivo como hablantes.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos de la unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Adquirir conciencia del valor convencional e instrumental de la lengua sin dejar de apreciar su riqueza tanto lingüística como literaria.
- Distinguir, para la práctica docente, los contenidos gramaticales adecuados a cada nivel de la etapa de Educación Primaria.
- Proponer estrategias metodológicas para que el alumnado progrese en su competencia comunicativa en general.
- Discriminar adecuadamente las diferentes propuestas y enfoques metodológicos de la esfera gramatical y su aplicación al aula de Primaria.
- Descubrir la importancia y relevancia de saber acompañar al alumnado en su proceso de reflexión sobre el propio idioma.
- Diseñar actividades integradoras para la mejora de la práctica discursiva (oral y escrita) en el aula de Educación Primaria.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 5.1

Esquema de contenidos de la Unidad 5



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

5.1 ¿Para qué la gramática? Razones lingüística y lógica de su estudio y secuenciación

Se suele decir que al discente tarda en interesarle la gramática en general ¡¡pero siempre le interesan los problemas de su lengua!! Sin embargo, si nos preguntamos cuál ha sido el panorama habitual en el aula a la hora de proponer el estudio de la gramática observamos que, tradicionalmente, su estudio y práctica se ha organizado en función de los también convencionales módulos o niveles estancos (el nivel fonético-fonológico, el nivel morfosintáctico y el léxico-semántico²) y que su estudio se ha realizado siguiendo muchas veces un método reiterativo (revisión cada año de las mismas cuestiones) obviando la capacidad de comprensión del alumnado.

Y sin duda alguna, todo profesional de la enseñanza, tarde o temprano –pero sobre todo después de haber trabajado cierto tiempo con diferentes aspectos de la gramática–, puede haberse planteado para qué sirve *esta* gramática tal y como figura aún expuesta en los libros de texto: qué sentido tiene insistir en esos tediosos análisis de oraciones, o memorizar sin tino los paradigmas verbales, por poner un par de ejemplos de propuestas de trabajo gramatical presentes en los manuales.

Creemos, pues, que lo ideal (o lo lógico) es que del estudio del análisis del lenguaje naciera, por ejemplo, la necesidad de escribir y esta necesidad del deseo de conocer y utilizar el lenguaje. Pero los titubeos y los errores quizá partan ya del propio currículo que escasea en orientaciones e indicaciones que concreten cómo abordar los contenidos gramaticales. Al no abundar en dichas aclaraciones se puede caer en el error (y de hecho así ha ocurrido...) de que se perciban los contenidos gramaticales como una mera relación de conceptos *que hay que enseñar*.

La prueba de ello es, **en primer lugar**, la ya mencionada y habitual fragmentación que caracteriza la disposición de los contenidos gramaticales en los manuales, aspecto este que dificulta enormemente la relación de unos con otros e impide el que se conciban «como una reflexión metalingüística al servicio del desarrollo de la capacidad comunicativa y discursiva» (Ribas, 2010, p. 70).

En segundo lugar, la escasa conexión que la formulación de esos contenidos establece con el discurso cotidiano. En efecto, el modo de presentar y ofrecer esos contenidos «proyecta una forma cerrada y mecánica de *mirar* la lengua, con pocas posibilidades de relacionar esta reflexión metalingüística

²La práctica más reciente prefiere hablar de cinco módulos: fonético-fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico-pragmático (Martín, 2009, p. 211). Este último módulo (semántico- pragmático) es especialmente relevante y significativo en la denominada gramática pedagógica, como veremos más adelante.

que se quiere desarrollar con la lengua *real* que sirve para vivir» (op., 71).

Y **en tercer lugar**, se desatienden propuestas metodológicas que subrayan la importancia de acomodar el proceso de enseñanza-aprendizaje gramatical también a la edad y capacidad del discente.

Nos referimos al respecto a propuestas como la denominada propuesta «cíclica» que en su momento planteó González Nieto. Si bien la misma se propuso en el marco de un sistema educativo ya superado, consideramos que todavía puede ser objeto de reflexión y debate. Así, establece Nieto una etapa pregramatical (8 a 11 años), otra de iniciación gramatical (12-13 años), una siguiente o de sistematización (14 años), seguidamente un período de afianzamiento gramatical (15 años) para finalizar con la etapa de gramática exhaustiva (a partir de los 18 años y en la etapa universitaria). Esta «distribución» invita a que se reserven los niveles inferiores para el reconocimiento de los procedimientos del sistema de la lengua, con el fin de desarrollar la creatividad del lenguaje y de su discurso, y a que queden relegados a niveles superiores de enseñanza las cuestiones de nomenclatura. Observamos que esta propuesta habla de un aprendizaje que se produce de un modo natural, cercano al denominado currículum oculto: el aprendiz construye y disfruta de su lengua, aunque no sea consciente de que está aplicando unas leyes gramaticales necesarias para estructurar su lengua. Ahí será esencial la tarea del docente para proponer una metodología y unos ejercicios para desarrollar esta competencia. Su intuición y el contexto de comunicación harán el resto. Por otra parte, nuestra experiencia docente también nos dice que, en ese proceso educativo, se ha descuidado que el niño y el adolescente tienen sus fantasías, sus inquietudes que, en modo alguno, coinciden o responden a y con las de un lingüista experimentado. Quizá nos hemos saltado un paso esencial: el hacer primero buenos lectores, es decir el ayudar al discente a descubrir, por ejemplo, el placer de crear cuentos e intercambiar experiencias de lecturas. Solo cuando hayamos creado los *lectores* será el momento de conocer «esta» gramática. No nos precipitemos, pues.

Así, de un lado (lingüísticamente hablando), no podemos obviar que el conocimiento del sistema orgánico de nuestra lengua es «la piedra angular sobre la que se va a construir todo el edificio de la formación tanto humanística como científica de nuestros alumnos (...) llave maestra de todo saber» (Romera, 1984, p. 114). No obstante, aproximadamente desde los años noventa del ya pasado siglo se tiene clara la necesidad de «resituar los contenidos gramaticales, como parte del objeto de enseñanza y aprendizaje, en un planteamiento del área de lengua y literatura que prioriza el desarrollo de las habilidades comprensivas y expresivas» (Rodríguez, 2011, p. 60). Al mismo tiempo, la razón lógica nos invita a esforzarnos por desarrollar actividades «gramaticales» que pongan en trance al alumno para que adquiera, desarrolle y utilice (progresiva y precisamente), su capacidad de razonamiento lógico que, en palabras de Romera, tanto se ve beneficiada cuando el discente se enfrenta precisamente a cuestiones de orden gramatical:

Al igual que ante un problema de matemáticas, por ejemplo, el discente tiene que discurrir para tratar de resolverlo, ante un *problema* gramatical ha de hacer lo mismo. Por ello las actividades matemáticas y gramaticales son tan rentables a la hora de aprender a razonar (1984, p. 114).

Dicho lo anterior, y resumiendo, se hace imprescindible el que la reflexión sobre la lengua no se agote, por ejemplo, en la gramática oracional, como decíamos al inicio de este epígrafe, sino que incorpore, de un lado, los problemas vinculados a la elaboración de textos; de otro, la reflexión sobre el uso que permita sistematizar saberes gramaticales básicos. Asimismo, hay que tener en gran consideración el papel activo del alumnado en el aula, lo que sugiere opciones metodológicas sensiblemente menos transmisivas y el consecuente cambio del papel del profesor (más como guía y apoyo que como mero sancionador). Igualmente implica el no reducir la reflexión sobre la lengua al conocimiento y asimilación de la normativa (aun reconociendo, obviamente, la evidente función social que tiene) sino propiciar la reflexión sobre su uso... Finalmente, debemos cuidar la interacción en el aula, o lo que es lo mismo, observar en este terreno cómo los discentes hablan de gramática, es decir, tener en cuenta el desarrollo progresivo de su capacidad metalingüística. Y sí nos parece muy interesante la perspectiva integral que el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, explicita de cara a promover el enfoque funcional y comunicativo en el aprendizaje de la lengua:

El área de Lengua Castellana y Literatura tiene por finalidad el desarrollo competencial del alumnado, facilitando los aprendizajes necesarios para desenvolverse en una diversidad de situaciones comunicativas, en todas las vertientes -pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria- y en los distintos contextos -personal, educativo y social- a los que se va a enfrentar como persona autónoma. (p. 45706)

5.2 Lingüística, Gramática y Español: un poco de historia

5.2.1. Evolución de la «idea» de Gramática en las principales teorías lingüísticas. El conocimiento de los mecanismos que constituyen una lengua en última instancia nos sirve (parafraseamos aquí a Martín, 2009, p. 203) para entender, hablar y escribir mejor dicha lengua. Si bien la didáctica en general no ha sido el centro de interés de las diferentes corrientes lingüísticas, detrás de todas sus investigaciones ha estado siempre al menos el deseo de conocer mejor el lenguaje, su evolución y su difusión. Así, la «idea» de gramática en las principales teorías lingüísticas ha ido evolucionando.

Resumiendo las aportaciones de Martín (2009, pp. 203-207), en un primer momento hemos de recordar la gramática grecolatina, de corte descriptiva, y en la que se daba prioridad a los estudios de morfología y sintaxis. Este modelo es el que lidera los estudios gramaticales europeos tanto de la Edad Media como del Renacimiento que centra ahora particularmente su foco de atención en el concepto de paradigma. Hay que llegar al siglo XIX para que veamos la irrupción de otros «intereses» gramaticales. Así, con los neogramáticos surgen la gramática histórica (incluida la fonética histórica) y la comparativa. Y de nuevo hay que avanzar a finales del XIX (Escuela de Kazan) para encontrar los primeros estudios fonológicos.

Con el estructuralismo europeo (Saussure, Martinet...) y posteriormente con el americano (Sapir, Bloomfield...) la gramática se hace más analítica (sin dejar de ser también descriptiva). Se consolida la concepción «sistemática» de la lengua y se va abriendo camino al modelo generativista (el lenguaje como medio de cognición y procesamiento de la realidad) y al transformacional (Chomsky). No obstante, los modelos generativista y transformacional apenas llegan a la escuela que sigue, durante todo el siglo XX, con el modelo descriptivista y analítico del estructuralismo.

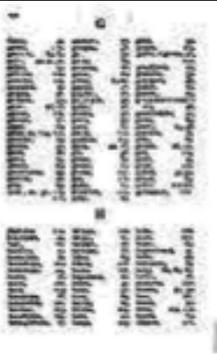
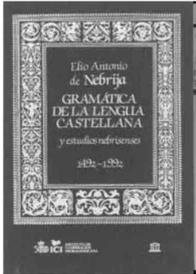
Como una especie de superación del generativismo hemos de considerar el modelo de la Teoría natural que se consolida en los años ochenta en América y zonas de Europa y que nos lleva ya a la denominada gramática comunicativa: «la explicación de cualquier fenómeno responde a la capacidad natural de las personas para hacerse comprender y entender por los demás» (op. cit., 205). Se consolida el interés por la pragmática. A partir de la Teoría natural toman relevancia los estudios de corte cognitivista y se suceden así, siempre consolidando una gramática «comunicativa», el modelo de Bybee, el conexionismo, los modelos computacional y analógico, la Psicolingüística, y la Lingüística cognitiva. Particularmente todos ellos estudian cómo los mecanismos lingüísticos responden a muchas otras facetas psicológicas del ser humano. Estas corrientes y modelos conceden por ello una especial relevancia al estudio del comportamiento léxico de los hablantes.

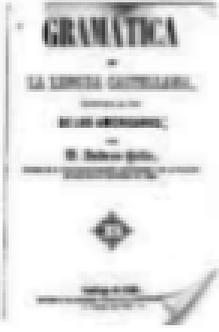
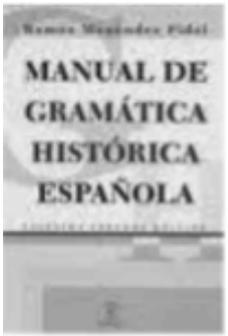
5.2.2. La gramática española en sus textos. Respecto a la propia historiografía de la gramática de nuestra lengua materna, incluimos aquí (Figura 5.2) las siguientes imágenes³ que ayudan a ilustrar la evolución del estudio de nuestro idioma desde los antecedentes clásicos hasta nuestro actual siglo:

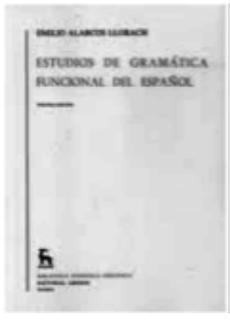
³Todas las imágenes de este apartado proceden del «banco» de imágenes libres de la red; se ofrecen aquí como mero elemento ilustrador de las obras mencionadas.

Figura 5.2

Evolución del estudio de nuestro idioma.

| | | |
|---|---|---|
|  | | |
| Antecedentes de la gramática española: Panini. Dionisio de Tracia. Prisciano | | |
| <i>Gramática del sánscrito</i> Panini | <i>Arte de la gramática</i> Gramática griega de Dionisio de Tracia | Gramática latina de Prisciano <i>Institutio de arte gramatica</i> |
|  |  |  |
|  | | Gramáticas españolas |
| El nacimiento de la Gramática española (Siglo XVI): Nebrija. | | |
| Sánchez de las Brozas. Gramática para extranjeros | | |
|  |  |  |
| <i>Gramática de la lengua castellana</i> (Nebrija, 1492) | <i>Minerva</i> (1587) de Sánchez de las Brozas | Otros gramáticos del siglo XVI. Las gramáticas de español para extranjeros |

| | | |
|--|--|--|
| Siglo XVII: Jiménez Patón et alii | | |
| <p><i>Arte de la Lengua española castellana</i> (1625), obra de Bartolomé Jiménez Patón, Juan Villar y Gonzalo Correas</p> | |  |
| Siglo XVIII: RAE | | |
| <p><i>Gramática de la lengua castellana</i> (1771), RAE</p> | |  |
| Siglo XIX: Neogramáticos. Gramáticas históricas. Bello. Salvá | | |
| <p><i>Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos</i>, Andrés Bello (1847)</p> | | <p><i>Gramática de la lengua castellana según ahora se habla</i> (1830), Vicente Salvá</p> |
| |  |  |
| Siglo XIX: Pidal. García de Diego. Gili Gaya. RAE. Alarcos. Alcina. Bosque | | |
| <p><i>Manual de Gramática histórica española</i>. Menéndez Pidal, 1940</p> | <p><i>Gramática histórica</i> García de Diego, 1951</p> | <p><i>Curso superior de sintaxis española</i>. Gili Gaya, 1961</p> |
|  |  |  |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p><i>Esbozo</i>. RAE, 1973</p> | <p><i>Estudios de gramática funcional del español</i>. Alarcos Llorach, 1973</p> | <p><i>Gramática española</i> Alcina y Blecua, 1975</p> | <p><i>Gramática descriptiva de la lengua española</i> Bosque y Demonte, 1999</p> |
|  |  |  |  |
| Siglo XXI | | | |
|  | <p>RAE y Asociación de Academias de la lengua Española La <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (2009-2011), es la primera gramática académica que aporta, como novedad, el ser una obra consensuada por todas las academias de la lengua. Pone el foco en los usos del español en las distintas áreas lingüísticas.</p> | | |

Nota: Elaboración propia a partir del «banco» de imágenes libres de la Red (Internet).

5.3 Tipos de Gramática. ¿Qué gramática para la escuela?

Queda claro que, en general, la gramática se dedica a sistematizar las estructuras de la lengua con un fin prioritariamente descriptivista y, en última instancia, pedagógico. No obstante, hay muchos «tipos» de gramática y si nos preguntamos de qué depende dicha variedad tenemos que responder que básicamente la misma se debe a tres aspectos esenciales:

- al punto de vista de estudio de la lengua
- a los fundamentos de las corrientes lingüísticas en las que se gestan
- al público al que van dirigidas

Resumimos a continuación los distintos tipos de gramática atendiendo a cómo han sistematizado el estudio de la lengua. Es obvio que algunas gramáticas son susceptibles de ser «clasificadas» a la vez en varias de las etiquetas que vamos a exponer:

- a) *Gramática prescriptiva o normativa*: suele ser la gramática de referencia, la de la RAE. Se aprende en las escuelas cuando se estudia tanto la lengua materna como una segunda lengua. Es descriptiva y se dice que poco pedagógica pues prescinde de los textos comunicativos y de los ejercicios. Sin embargo, sobre esta propuesta normativa y académica se crean los libros de texto de lengua. Se ocupa básicamente de describir las normas de la lengua, indicar la compatibilidad de las palabras entre sí y orientar sobre la adecuada formación de las oraciones.
- b) *Gramática lingüística*: propuesta de uso universitario. Suele tratar los problemas de clasificación y obviamente se orienta a la investigación gramatical.
- c) *Gramática escolar*: gramática para las etapas escolares de Primaria y Secundaria. Se basa en la gramática normativa y es adecuada en este contexto escolar si:
- c.1. Se promueve su enseñanza progresivamente y desde el juego. Ya se ha hablado de su necesidad pues se es consciente de que no se pueden alcanzar los niveles más altos en el dominio de cualquier lengua sin el conocimiento gramatical.
 - c.2. Se aprovecha de que a partir de los cinco años, el niño conoce ya estructuras gramaticales complejas. Con adecuados ejercicios puede sin duda mejorar su competencia lingüística en esta decisiva fase de su proceso de incipiente hablante.
 - c.3. Se concibe su enseñanza no como un fin en sí mismo sino como instrumento para un mejor manejo de la propia lengua.
- d) *Gramática descriptiva*: se ocupa de describir cómo funcionan tanto las unidades mínimas de significado que forman palabras (los morfemas) como las que conforman oraciones (sintagmas).
- e) *Gramática formalista*: se ocupa de los aspectos vinculados al procesamiento del lenguaje (todas las oraciones correctas de un idioma son susceptibles de generarse a partir de estructuras sencillas...). La más popular es sin duda la gramática generativa.
- f) *Gramática funcional*: a partir de la función sintáctica de cada elemento se organiza la descripción de cualquier lengua. El modelo esencial es la denominada gramática estructuralista, sin duda, la base de las gramáticas escolares.
- g) *Gramática textual*: como indica su nombre, trabaja la lengua a partir del análisis textual. Para algunos es una variedad de la gramática comunicativa que veremos a continuación.

Y dejamos para el final los dos modelos que sin duda están aportando mejores resultados en el avance del conocimiento y de la competencia del alumnado: los modelos pedagógico y comunicativo.

- h) *Gramática pedagógica*: se orienta a la didáctica de una lengua. Aunque basada en la normativa, incluye explicaciones, ejercicios, esquemas, textos... para que se vea favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la gramática escolar es pedagógica, habitualmente lo «escolar» se aplica a la enseñanza tanto de escolares (niños, adolescentes...) como a los libros de texto. Se da el caso incluso de gramáticas pedagógicas empleadas más como textos de apoyo que como manuales al uso pues logran en su planteamiento «vincular la enseñanza (qué contenidos, cómo programarlos, con qué actividades) con el aprendizaje (qué conocimientos gramaticales elaboran los alumnos, cómo reflexionan sobre gramática, cómo relacionan conceptos y procedimientos, etc.)» (Rodríguez, 2011, p. 65).
- i) *Gramática comunicativa*: supera con creces los planteamientos estancos de las gramáticas convencionales y propone un estudio de la lengua *en uso*, a partir de ejemplos concretos de actos de comunicación reales. Es pues una propuesta que sin duda ayuda a reflexionar sobre el sistema de la lengua para poder así entender mejor los mecanismos de su funcionamiento. Su objetivo: llevar dichos mecanismos a la práctica del discurso. En palabras de Palacios (2007), esta descripción gramatical «trata de lo que hablante y oyente hacen con la lengua más que del estudio de esta desde una perspectiva teórica». Son pues esenciales aquí la interacción (emisor-receptor) y el contexto.

Podemos advertir el vínculo entre estas dos últimas propuestas, h) e i). De hecho, se considera la gramática pedagógica como «una gramática para la escuela a medio camino entre la gramática implícita y la analítica» (Rodríguez, 2011, p. 65) y se subrayan como algunas de sus características:

- Su selección de contenidos que han de partir siempre de los objetivos de la enseñanza y han de tener en cuenta la forma de aprender del alumnado, así como formularse con la debida transposición didáctica.
- Su conexión entre uso de la lengua y reflexión sobre la misma.
- Su prioridad de la dimensión pragmática y semántica (frente a la descripción formal).
- Su presentación de los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva y con su función en dicho discurso.
- Su orientación metodológica centrada en que la actividad de los alumnos se mueva entre el trabajo cooperativo, la interacción oral y la composición escrita.

5.4 Nuestra propuesta: hacia la gramática comunicativa (y pedagógica)

5.4.1. Actividad metalingüística y reflexión gramatical. Tras lo apuntado en los epígrafes previos concluimos que, si seguimos los postulados de los investigadores al respecto (Camps, 1998; González Nieto, 2001; Martínez Navarro, 1996. . .) la enseñanza de la gramática se justifica a partir de **dos grandes finalidades**: por un lado *la mejora del uso de las lenguas* (hecho que incluye los aspectos normativos como requerimiento de los usos formales) y por otro *la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo*, y que ha de formar parte, por tanto, de la cultura escolar.

Seguimos plenamente la premisa de Ana Camps (2010, p. 22) cuando formula que el aprendizaje de la gramática se concibe:

Como *proceso de abstracción emergente* que consistiría en lo siguiente:

- Lengua en uso (corpus).
- Percepción.
- Observación (comparación, clasificación. . .).
- Abstracción (inferencia y verificación).
- Generalización (Sistematización).
- Uso de la(s) lengua(s).

Se trataría pues, básicamente, de poner en marcha un proceso y una forma de enseñanza fundamentada, que permita observar e interpretar lo que sucede más que predecir y verificar una hipótesis establecida previamente. Nos hacemos nuevamente eco aquí de unas palabras de Martín que recordábamos en otro de nuestros manuales, a propósito de la didáctica del vocabulario⁴:

Se enseña una lengua, mostrando las palabras fundamentales, los mensajes en los que aparecen o pueden aparecer esas palabras, según los distintos contextos de uso, introduciendo situaciones lingüísticas cotidianas en las que es necesario usar esas palabras u otras similares, y, de paso, si se aprende el adjetivo ‘blanco’ se aprende también ‘negro’, si ‘alto’, ‘bajo’, si ‘ciudad’, ‘pueblo’, etc. (2009, pp. 176-177).

⁴Correa, J.L., Perera, Á., Sánchez, M. y Suárez, J.R. (2011). *Habilidades Lingüísticas I: Didáctica de la Lengua Oral*. Manuales docentes Grado en Educación Primaria -1. Servicio de Publicaciones y Difusión científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Ahora bien, corresponde mencionar en este estado de la cuestión que, aunque se suele decir que cualquier hablante puede utilizar su lengua sin conocimientos gramaticales explícitos, en el comportamiento lingüístico hay muchas manifestaciones que nos hacen pensar en cierto control (no consciente) que remite a determinado conocimiento implícito: cuando reformulamos lo dicho buscando ser más claros, cuando nos damos cuenta de un error y rectificamos⁵. . . Todos estos conocimientos (y saberes. . .) –inherentes a la capacidad de *usar* la lengua– forman parte de la llamada gramática implícita y sustentan la base de la competencia lingüística de los hablantes. La actividad metalingüística, pues, tiene múltiples y diversas manifestaciones que van desde preguntas sobre el sentido, el valor o la interpretación de un vocablo, los juegos de palabras de los hablantes hasta el grado sumo que explicitan los lingüistas en sus especulaciones. Como afirma Rodríguez (2011, pp. 63-64):

una enseñanza basada en la actividad del alumno ha de tener en cuenta cómo actúa este sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los saberes básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento.

5.4.2. El papel del profesor: algunas reflexiones y fundamentos metodológicos y didácticos. Si el término *actividad metalingüística* corresponde a la perspectiva del aprendizaje, el término *gramática pedagógica* nos sitúa en la perspectiva de la enseñanza. Así, hablar de gramática pedagógica nos insta a considerar al destinatario, el alumnado y sus conocimientos (implícitos y explícitos) así como las finalidades de la enseñanza gramatical. No se trata, en modo alguno, de que el discente conozca los últimos modelos descriptivos o explicativos ni de que domine todos los niveles de análisis gramatical sino de que pueda reflexionar sobre la lengua y controlar el uso que hace de ella para alcanzar de este modo niveles elaborados, tanto de expresión como de comprensión verbales.

De lo visto anteriormente, se infiere que el profesorado, al adoptar el modelo pedagógico, debe estar capacitado para dar respuesta adecuada al menos a estos tres interrogantes básicos:

⁵Véase al respecto el delicioso capítulo XII de Teberosky (1992, pp. 169-184) «Los niños gramáticos»:

Al hablar, los usuarios producen enunciados para comunicarse con otros, pero también pueden percibir en su propia producción o en la de otros no sólo el sentido del mensaje sino algunos aspectos de su forma. Los aspectos de adecuación, corrección y efectividad ya mencionados, pero también otros. Por ejemplo, perciben que el lenguaje es segmentable, que se pueden identificar las unidades, que existen relaciones de dependencia, de semejanza o de diferencia entre dichas unidades, que no son todas iguales sino que están organizadas jerárquicamente y distribuidas de cierta forma. También perciben que existe un lenguaje para referirse al lenguaje: palabras «técnicas», tales como «verbo», «adjetivo». . . (op., cit., pp. 171-172).

Tabla 5.1

Interrogantes del profesor o docente.

| | |
|--|---|
| – ¿qué contenidos deben ser objeto de enseñanza gramatical? | ... Pues se parte de la base de que habitualmente «el apartado de gramática se concibe de manera independiente del desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas de los alumnos» (Milian, 2010, p. 170). |
| – ¿qué criterios deben regir su selección y gradación en los niveles respectivos de la etapa? | ... Pues dicha compartimentación, aísla la lengua <i>de uso</i> de los escolares y contribuye a «construir una idea de la gramática de la lengua como algo completamente abstracto y alejado de la realidad» (op., cit., p. 171) discursiva del discente en cada momento. |
| – ¿qué modelos de descripción lingüística pueden contribuir a la elaboración de una gramática pedagógica? | ... Pues se conoce la profusión de escuelas, tendencias... en definitiva, «la maraña de términos que pueblan los manuales y confunden al lector» (op. cit., p. 171) |

Nota: Elaboración propia a partir de información de Milian (2010).

En cuanto a los **contenidos** en Primaria, el currículo suele hablar de una atención especial a la ortografía, a la morfosintaxis y al léxico y de un acercamiento a ciertos fenómenos textuales. De la ortografía en Primaria se parte de la relación entre sonido y grafía hasta consolidar el conocimiento de las normas ortográficas ya en los últimos cursos. Respecto a la morfosintaxis, se concede especial atención a procedimientos básicos (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden...). Se trabaja en la identificación y el uso en actividades de producción e interpretación de textos (comparación, exploración de estructuras sintácticas e identificación de los constituyentes). Finalmente se pretende un conocimiento básico de la oración simple y sus componentes, un acercamiento a las relaciones semánticas a través de los enlaces que vinculan oraciones y partes del texto y una exploración de las relaciones texto-contexto establecidas a través de la deixis. Respecto a los **criterios**, hablar de lo mismos es realmente abordar los siguientes fundamentos metodológicos:

1. Reflexión gramatical a partir de textos o actos comunicativos creados por el alumnado.

Es preciso establecer una fuerte conexión entre los paradigmas que se desea que se aprendan (por ejemplo, el de los verbos) y su función y uso real en la comunicación, de ahí que sea esencial el que se parta de textos y mensajes reales con un contenido global comprensible para el alumnado.

2. Introducción progresiva de conceptos.

Se propone, y a modo de ejemplo, primero el reconocimiento de las formas verbales de pasado, presente y futuro y, posteriormente, el desarrollo concreto de los tiempos de pasado.

3. Enseñanza de los contenidos gramaticales a través de juegos que propicien la reflexión.

Así, se habla prioritariamente de juegos de conmutación, que fomentan la creatividad lingüística y de otras estrategias (completar, segmentar, añadir...).

4. Uso de recursos motivadores que dinamicen la didáctica.

Pensamos particularmente aquí en las múltiples propuestas de ejercicios interactivos existentes en Internet.

5. Trabajos en grupo.

Habida cuenta de la dificultad de algunos contenidos, especialmente de la sintaxis (por el proceso de abstracción que requiere), se sugiere siempre el trabajar con otros compañeros. Es obvio, además, que resulta más motivador para el aula y tampoco podemos olvidar que este tipo de propuesta se centra en el estudiante y en sus necesidades comunicativas (y por tanto en los actos comunicativos que por su edad o formación desarrolla). Si nos situamos en un aula multicultural esta necesidad se hace más perentoria aún.

Finalmente, y en cuanto a los **modelos**, es igualmente imprescindible el buscar la coherencia en la terminología gramatical en la enseñanza Primaria. Habitualmente para los niños la nomenclatura resulta complicada, más aún si el profesorado insiste en usar términos equivalentes (complemento directo y objeto directo). Conscientes de ello debemos evitar, al menos en los primeros niveles, ampliar excesivamente la nómina de términos. Algo parecido ocurre con el modo gráfico de realizar o esquematizar los análisis sintácticos (mediante subrayados, con árboles...). A diferencia de los adultos, que sí pueden leer gráficos de organización diversa y cambiar de un sistema a otro, los escolares necesitan pautas de actuación muy claras por lo que es conveniente mantener cierta coherencia metodológica dentro de la etapa.

Por último, indicamos los tres **ámbitos de intervención didáctica en el aprendizaje gramatical** que debe tener en cuenta el profesorado (Rodríguez, 2011, p. 67):

- a) El ámbito contextual, imprescindible para la planificación pragmática del texto (deixis personal, espacial y temporal, modalización, registro léxico...).
- b) El ámbito textual, que selecciona los contenidos que facilitan la cohesión textual (correferencia, conectores, puntuación...).
- c) El ámbito oracional, que centra su atención en la oración y la palabra.

5.4.3. Estrategias, recursos y actividades (Tipos y modelos). Se ha visto pues que una gramática pedagógica ha de incluir un **planteamiento** metodológico que interrelacione el qué con el cómo y en el que se mimen particularmente tanto el papel del alumnado como el del profesorado. Así, se hace imprescindible el papel activo del discente, lo que implicará que se tengan en cuenta los conocimientos implícitos de los escolares y que se favorezca para ello su explicitación. Ello obliga, a su vez, a una adecuada selección y diversificación de las actividades. En cuanto a la actuación del profesorado, debe obrar más como guía –ya se ha comentado en otra ocasión– que como mero sancionador y debe procurar, con sus interacciones, que el discente avance desde una actividad metalingüística no verbalizada hacia una actividad verbalizada y en clave (metalenguaje) gramatical.

No nos olvidamos de un tercer elemento fundamental, que también entra en juego y que ya ha sido mencionado: la necesidad de plantear secuencias didácticas «que permitan a los alumnos un aprendizaje gramatical significativo, partiendo de la observación de los usos para llegar a la aplicación gramatical» (Rodríguez, 2011, p. 70). Se sugiere al respecto el trabajar actividades de comprensión a partir también de textos metalingüísticos tales como los diccionarios, las propias gramáticas, los libros de estilo, así como el incorporar los textos literarios pues no se nos escapa la visión integrada de la Lengua y la Literatura que nuestra disciplina debe proporcionar en la etapa escolar.

En el terreno de las **estrategias** mencionaremos primeramente las usadas habitualmente, ya de corte algo tradicional, para la didáctica de la gramática, tanto para el estudio de la palabra como para el de las clases de palabras y el repaso de las oraciones, como las sugeridas en Marín (2009, pp. 220-221):

| | |
|---|---|
| Para el estudio de la palabra | Combinar letras de un grupo dado para formar palabras Cambiar letras en una palabra y formar otras Identificar morfemas y combinarlos con otros lexemas Formar grupos paradigmáticos ... |
| Para el estudio de las clases de palabras | Sustituir nombres por pronombres Nombrar las cosas de la clase y ordenarlas en función de cualidades Cambiar nombres individuales por colectivos Completar en un texto los enlaces que falten ... |
| Para el estudio de la oración | Cambiar sintagmas en una oración Conmutar sintagmas para ver la concordancia sujeto-verbo Construir textos a partir de unas cuantas frases dadas ... |

En segundo lugar, sugerimos una práctica muy común en la enseñanza de segundas lenguas con-

sistente en acceder a los contenidos gramaticales a través de «tareas comunicativas». Hablamos así del denominado *Enfoque por tareas* que asocia a situaciones comunicativas concretas determinadas estructuras gramaticales. Así, para aprender el uso del presente de subjuntivo se les propone un acto comunicativo en el que los interlocutores hablen de posibles planes para el verano («quizá vaya a la playa», «ojalá pueda ir a la playa»...). A medida que se van incorporando distintos actos simulados de interacción se van aplicando, aprendiendo y memorizando nuevas estructuras gramaticales. . .

En cuanto a los **recursos**, ofrecemos a continuación (Tabla 5.2), y de modo organizado, un cuadro con una selección tomada de las múltiples sugerencias de Martín (2009, pp. 222-232):

Tabla 5.2

Recursos.

| Referencia | Contenido | Técnica, instrumentos... |
|--|---|--|
| Programa Clic http://clic.xtec.net/index.htm | Paquetes de actividades gramaticales interactivas | Diversas, de uso individual, en el aula y en casa |
| Página Languages on-line: Español http://www.languagesonline.org.uk/ | Gramática, vocabulario y comprensión de textos | Ejercicios con <i>Hot potatoes</i> |
| Página LenguaActiva.edu www.xtec.net/~jgenover/index.htm | Morfología y sintaxis | Ejercicios con <i>Hot potatoes</i> |
| Página Materiales de Lengua y Literatura http://www.materialesdelengua.org/ | Morfología y sintaxis | Esquemas |
| Apuntes de Lengua personal.telefonica.terra.es/web/apuntesasr | Sintagma nominal y verbal, enunciado, tipos de oraciones, análisis sintáctico, comentarios de textos . . . Útil tanto para Español L1 como para Español L2 | Presentaciones <i>PowerPoint</i> |
| Página <i>Spanishhome</i> http://www.spanishhome.com/ | Gramática, vocabulario | Presentaciones <i>PowerPoint</i> y <i>Hot potatoes</i> |
| Diccionario electrónico <i>Clave</i> http://clave.librosvivos.net/ | Muy útil para morfología | Posibilidad de búsquedas inversas |
| <i>Base de datos sintácticos del español actual</i> (bds) de la Universidad de Santiago de Compostela http://www.bds.usc.es/consultas | Muy útil para <i>corpus</i> de verbos | Genera formas verbales con posibles complementos. . . |
| Bueso, I. y R. Vázquez (1999): <i>Ejercicios para practicar la gramática</i> . Madrid: Edinumen | Material de apoyo | Libro |
| Santomauro, A (1994): <i>Practicar y consultar la Gramática. 250 ejercicios, ayuda gramatical y soluciones</i> . Madrid: Difusión | Material de apoyo | Libro |
| Sánchez, A. y P. Cantos Gómez (2005): <i>450 ejercicios gramaticales en CD-ROM</i> . Madrid: SGEL | Material de apoyo | CD-ROM |

Nota: Elaboración propia a partir de sugerencias de Martín (2009).

Respecto a las **actividades**, convendría, antes de ofrecer unos modelos concretos para el aula de Primaria, recordar abreviadamente la clasificación en tres **tipos** de actividades –orientadas a la reflexión metalingüística- que Rodríguez, 2011, p. 70 toma de Brigaudiot (1994) y Camps (2005):

- Actividades metalingüísticas vinculadas al uso de la lengua en situaciones diversas y con interlocutores diferentes: escribir prácticas discursivas sobre géneros diversos (columnas de prensa, artículos divulgativos, exposiciones orales...).
- Actividades orientadas a hacer explícita la función metalingüística del lenguaje: reformular o reescribir fragmentos...
- Actividades explícitas sobre los objetos lingüísticos descontextualizados: ejercicios de observación, análisis, manipulación, definición...

Y finalizamos ofreciendo dichos **modelos concretos de actividades**.

Se trata de explotaciones didácticas orientadas a un grupo multicultural de 6º de Primaria y con un nivel de referencia del Español A2 –en el caso del alumnado extranjero– y sugeridas para llevarse a cabo durante el tercer trimestre del curso escolar. Nuestra propuesta parte de diferentes modelos textuales literarios (Figura 5.3), vinculados a la cultura de transmisión oral y cuyas fuentes se indican precisamente en ese esquema:

Figura 5.3

Fuentes de los modelos textuales.

Trabalenguas: 3 Textos pertenecientes al Corpus de Carmen Bravo-Villasante, *El libro de los trabalenguas*, 1987, p. 15.

Adivinanzas (o «Adivinas»): 1 texto (a) del Corpus de Gárfer y Fernández, *Adivinancero popular español. I El mundo de los animales, II El mundo de los vegetales*, (1987, p. 187) y otros dos pertenecientes al Corpus canario de Francisco Tarajano, *Más de dos mil adivinas canarias*, 1989, p. 24 (c) y p. 25 (b).

Cuento folklórico de raíz panhispánica: *La gallinita dorada*, tomado de la selección de Enrique Pérez Díaz, *Desván de América. Cuentos, Leyendas, Mitos, Poemas, Nanas, Adivinanzas, Retahílas, Trabalenguas, Fábulas, Refranes y Canciones de América para niños*, 2003, pp. 223-224.

Nota: elaboración propia.

Propone un enfoque metodológico plural: un método comunicativo que participa de tendencias como la Pragmática, el Enfoque Nociofuncional y el Análisis del discurso (con algunas premisas de la escuela gramatical) y busca potenciar la implicación afectiva y efectiva del grupo de escolares. Los ejercicios que se proponen integran las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) más la interacción. Los contenidos específicamente gramaticales (fonéticos y fonológicos, morfosintácticos y léxicos) se muestran en convivencia con otros nociofuncionales (saber expresar una opinión, gusto o preferencia, saber definir, saber preguntar cualquier duda, saber leer con expresividad, saber sintetizar. . .) con contenidos culturales y socioculturales (identificar referentes literarios, históricos, geográficos del pasado y del presente; identificar usos estilísticos como la ironía, el tabú. . .; advertir la moraleja, los valores coloquiales. . .).

Comencemos con las propuestas didácticas aplicadas a los **trabalenguas** siguientes:

| Primer texto | Segundo texto | Tercer texto |
|--|--|---|
| Tengo un tío en Berlín y en Berlaó en Jarapito y en Jarapitaó, y ese tío que tengo en Berlín y en Berlaó en Jarapito y en Jarapitaó, no me ha dicho que no me envilde ni me envolde ni me enjarapite ni me enjarapitolde. | Vendo pollos y patos gordos, patos y pollos gordos vendo. | Pedro Pérez Pita pintor perpetuo pinta paisajes por poco precio para poder partir pronto para París. |

- En pequeño grupo, lee (¡¡y repite varias veces!!), en voz alta, los tres trabalenguas.
- ¿Qué provoca más risa? Comenta/debate en pareja cuándo te reíste más. Expón luego al resto de la clase (gran grupo) tus conclusiones: (Me provocaba más risa):
 - El juego de palabras («malabarismo verbal»)
 - El sinsentido del texto (¡¡no entendía nada!!)
 - Las dificultades de expresión (debía leerlo varias veces. . .)
 - El «juego» de la entonación (los sonidos parecían dar vueltas. . .)
 - El mensaje que parecía transmitir (posibles connotaciones)
 - . . .
- ¿Qué compañera o compañero de tu grupo crees que lo ha leído mejor (ha resultado más «elocuente», atractivo y sugerente en su lectura) y por qué?
- Escucha atentamente los *Audios* de estos trabalenguas (El profesorado pondría los *Audios* en el aula y así, cada vez que figure en la propuesta el término *Audio*).

- e) ¿Qué sonidos del español te han parecido más difíciles de ejecutar o articular?
- f) Escribe un listado de palabras en español que contengan esos sonidos. Procura que sean palabras de uso cotidiano (¡¡las dices todos los días!!)
- g) ¡¡A jugar con los sustantivos!! (Individualmente)

¿Te atreverías a realizar/componer un trabalenguas con tu lista de palabras? Puedes tener en cuenta estas sugerencias de escritura:

1. Que tu composición intente narrar una aventura o bien un episodio cotidiano, algo que te ocurra a menudo...
2. Que aparezcan en tu composición nombres propios conocidos (de localidades, de personajes de los libros, de la televisión...) o bien comunes (de oficios, actitudes y sentimientos, de gestos cotidianos...).

- h) ¡¡A jugar con los verbos!! (En pequeño grupo)

Observa el uso del verbo en los tres trabalenguas y completa la tabla; comenta después el resultado con el resto de la clase:

| | | |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Formas verbales personales | Formas verbales no personales | Formas verbales pronominales |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------------|

- i) Arco iris morfológico. Completa el esquema siguiente: se trata de hacer un «inventario» de las categorías morfológicas que aparecen en los tres trabalenguas (excepto el verbo, ya comentado anteriormente).

Para ello te ayudará subrayar en los textos, primeramente, las diferentes categorías de palabras ¡¡diferenciándolas con tonos según la pauta de color dada!!

(Mira algunos **ejemplos** ya resueltos)

1. Sustantivos

i. Propios:

1. Antropónimos (azul marino):
2. Topónimos (azul celeste): **París**

ii. Comunes:

3. Léxico del parentesco/oficios (amarillo):
4. Léxico del entorno/mundo animal (rojo): **pollos**
5. Léxico del entorno ambiental (verde claro):

6. Otros (negro):

2. Adjetivos

i. Calificativos (naranja): **perpetuo**

ii. Determinativos:

1. Demostrativos (rosado)

2. Adverbios (malva): **no**

3. Determinante (artículos) (marrón)

4. Pronombres (gris):

5. Preposiciones (amarillo): **en**

6. Conjunciones (morado):

j) Reflexión en pequeño grupo:

¿A qué te recuerda el segundo trabalenguas? ¿Los sueles escuchar por la calle con frecuencia? ¿Está «desapareciendo» este tipo de mensajes? ¿Y en tu país?

k) Formalmente, ¿hay algo que te llame la atención de ese trabalenguas? Observa su estructura en forma de X.

l) ¿Qué idea extraña (contrasentido) percibes en el tercer trabalenguas? ¿Crees que si el pintor cobra «poco» se podrá marchar pronto a la ciudad de París?

Discute esto en parejas.

m) ¿Recuerdas ejemplos de trabalenguas en tu lengua materna? ¡¡Organiza un pequeño maratón de trabalenguas con tu grupo-aula en todas las lenguas que se hablen en la clase!!

n) ¿Qué otro nombre le podrías dar a los «trabalenguas»? ¿Te parece «lógico» que se les llame así?

o) Berlín y París: ¿qué son? ¿Recuerdas otros nombres del entorno europeo?

¿Cuál es la c- - - - - de tu país? ¿Te gustaría viajar allí y conocerlas?

Comenta con tu grupo-aula qué sabes y qué has oído contar de Berlín y de París.

A continuación, sugerimos propuestas didácticas en torno a las **adivinanzas** (también conocidas como «adivinas» en Canarias):

a) Lee atentamente la siguiente «adivina». ¿Notas su «expresividad poética»? Observa su brevedad y «condensación» y fíjate también en cómo se capta la atención del receptor. . .

¿Qué nombre te gusta más: adivina o adivinanza?

(Si hay posibilidad, se invitaría a escuchar un audio con la locución del texto)

Texto - Primera «adivina» (a)

**En alto vive,
en alto mora,
en alto teje la
tejedora
...¿?**

b) Reflexiona en pequeño grupo sobre este fragmento explicativo:

Observa que se produce en esta adivina todo un rodeo –un giro– (perífrasis) para definir, en este caso, un animal, cuyo nombre no figura expresado en el texto. Ese es precisamente el «juego» de la «adivina» = designar (nombrar) mediante ese rodeo e invitar al que escucha a que interprete, a que dé una solución a este enigma. La adivina se convierte así en todo un «reto» para el oyente o el lector ¿no crees?

- c) ¿Conoces algunas adivinanzas «populares» de tu país? ¿Y otras del patrimonio español? Coméntalas con el grupo-aula.
- d) ¿Qué sabes del oficio tradicional de la tejedora? ¿Existe en tu localidad/país dicha actividad textil? ¿Crees que se vincula al mundo «femenino» y «masculino» o prejuiciosa y particularmente a uno de ellos? Comenta esto con la profesora o el profesor de tu grupoaula.
- e) ¿Por qué la araña es una tejedora? Discute tu opinión en parejas. Intenta explicar el sentido de esa «relación metafórica».
- f) Observa el uso del verbo. Aparece en tiempo presente y modo indicativo. ¿Y si lo cambiamos? Reescribe la adivinanza empleando otro tiempo ¿Es igual de «expresiva»? Razona tu respuesta (en pareja).
- g) ¿De qué «recursos estilísticos» básicos se vale? Une correctamente con flechas y obtendrás la respuesta:

| | |
|--|-------------|
| 1) Repetición (en paralelo) de una misma estructura morfosintáctica | Hipérbaton |
| 2) Alteración del orden habitual, lógico, del enunciado o de la frase | Paralelismo |

- h) Busca en el diccionario el significado de «morar». ¿Qué diferencias aprecias con el de «vivir»? ¿Cuándo (situaciones comunicativas) emplearías uno y cuándo el otro? Discútelo en grupo y busca palabras parecidas (relacionadas) en español.
- i) A imitación del modelo, intenta crear una adivina.
¡¡Fíjate en cómo se ha construido esta!!
- aspectos esenciales: el hábitat (habitual) del animal (esquinas de los techos)
 - la semejanza con un oficio o actividad (tiende/diseña su telaraña del mismo modo que se trabaja sobre un tejido...)
 - la evocación de una tarea constante y repetitiva (la paciencia de las arañas al tejer una y mil veces...)
- j) Las adivinas son también pequeñas composiciones, en verso, con estructuras métricas muy sencillas y repetitivas. Analiza el ejemplo (en parejas) y completa el siguiente “apunte” métrico. Elige los «tecnicismos» apropiados de la columna sombreada de la derecha.

1. Pequeño poema de una sola estrofa o
2. Se trata de una estructura (versos de igual medida) constituida por 4 versos, de arte, denominados
3. Presenta una rima total o en los versos quedando libres los
4. Su esquema de rima es
5. La licencia métrica que ayuda a ajustar (igualar) los versos se denomina

Menor
Isométrica
Impares
Pentasílabos
Consonántica
Monoestrófico
Sinalefa
-a-a
Simples
Pares

Texto - Segunda «adivina» (b) y Tercera «adivina» (c)

**¿Quién arrugada y con mojo
se mete por boca y ojos?
...¿?**

**¿Quién fuerte, quién fuerte
termina en ventura,
es decir, en suerte?
...¿?**

Para el Texto (b)

a) Leer, escuchar, consultar...

Observa el estilo de esta adivina. Escucha atentamente (si fuera posible) su *Audio*. ¿Qué recurso estilístico domina? ¿Cuál es? Localízalo en el listado de tu libro. Busca también allí el tipo de estrofa.

b) ¿A qué se refiere el adjetivo calificativo «arrugada» del primer verso? ¿Ya sabes la respuesta? Indica ejemplos de sustantivos en español a los que puedas añadir este adjetivo. Debate con el grupo.

c) ¡¡De vuelta con el sustantivo!! ¿De qué otro modo se conoce a ese alimento en español? Explícalo (existencia de la norma del *Español del atlántico*... y existencia de dos «realizaciones léxicas»). Completa (en parejas) estas columnas con términos de los que conozcas dos modos de expresarse o dos realizaciones léxicas (según estés hablando, por ejemplo, en la *Península* o en el archipiélago canario).

| | |
|------------|----------|
| cubo | balde |
| sacapuntas | afilador |
| ... | ... |
| ... | ... |
| ... | ... |

d) ¿Con qué sentidos (físicos) se asocia la comida en el poema? ¿Por qué se asocia (vincula) la comida también con los ojos? ¿Es así en todas las culturas?

Debate ese aspecto con el grupo.

e) ¡¡A cocinar!!

Inventa un «pareado» similar con platos o comidas típicas de tu país (en parejas).

f) Repasa los contenidos métricos aprendidos y completa este esquema:

1. Nombre de los versos:
2. Tipo y esquema de rima:
3. Nombre de la estrofa (habitual, en español, también en acertijos y refranes):

Para el Texto (c)

- a) ¡¡Escucha atentamente el *Audio* de esta adivinanza!!
- b) Observa la «variación» formal respecto a los otros modelos de adivinanzas. ¿Cuál es la diferencia más significativa? Coméntalo con el grupo-aula.
- c) ¿Qué recursos estilísticos aprecias? ¡¡¡Recuerda consultar el libro de texto!!!
1. En la repetición del verso inicial.....
 2. En la inclusión (incorporación) de la respuesta en el texto.....
- d) ¿Qué juego/fenómeno léxico se da entre «ventura» y «suerte». Razona tu respuesta. Investiga después en tu entorno (escuela, barrio...) y pregunta por expresiones que incorporen, en español, el término «ventura».
- Comenta los resultados con el grupo.
- e) Observa la expresión «es decir». ¿De qué otro modo expresa el español esa idea (para indicar aclaración, explicación, «reformulación»...)?
- f) La respuesta de esta adivinanza ¿ya la sabes? es... (señala la opción correcta):
1. El nombre de una localidad o «pago»...
 2. El nombre de una isla...
 3. El nombre de una montaña...
- Los nombres de lugares se denominan, en español.....
- ¿Y los de persona?.....
- ¿Qué regla ortográfica básica deben «cumplir» esos nombres?.....
- g) Investiga en tu clase cuántos han vivido en una isla. Redacta (en parejas) un pequeño texto sobre ventajas e inconvenientes de vivir en un territorio más pequeño, alejado, etc.
- h) Hay espacios, lugares a los que la tradición popular oral atribuye y asigna ciertos «poderes» o bien asocia mitos y leyendas que destacan esencialmente por su tono sobrenatural.
- ¿Qué sabes de ello en relación con Canarias y el territorio español en su conjunto?
- ¿Y en tu cultura? ¿Qué has oído «contar»?
- Organiza un debate sobre este tema con tu grupo-aula.

Nos referimos seguidamente a propuestas didácticas aplicadas a una (Figura 5.4) **leyenda popular canaria**, la denominada *El gigante de Pajonales*:

Figura 5.4

Captura fotográfica de *El gigante de Pajonales*.

Hace mucho tiempo vivía por las cumbres de la isla, en el Pinar de Pajonales, un enorme gigante casado con una negra, que hacían cuanto querían por aquellos territorios, y que por eso se llamaban la *Montaña de la Negra* y la *Degollada del Gigante*, y tenían atemorizados a todos los hombres de San Bartolomé, del Juncal, de Ayacata, de Alsándara, de Tejedá, de todos aquellos pueblos. Un buen día, uno de los habitantes del Juncal, que se las daba de amigo del gigante, le dice:

—Mira, hoy es el día de la Cruz, y nosotros los cristianos celebramos su fiesta haciendo algún sacrificio, así que tú también debes hacer algún sacrificio para congratularte con los nuestros.

El gigante le dijo que de acuerdo, pero que le dijera qué sacrificio tenía que hacer. Y entonces el del Juncal le propuso:

—Yo hago una cruz de madera de estos pinos, la pongo en el suelo, y me tiendo sobre ella con los brazos en cruz, de forma que coincidan con los de la cruz, y cuando esté así me amarras fuertemente por la cintura, por el tórax y por los brazos, de manera que cuando se eieve la cruz no me caiga.

Al gigante le pareció muy complicado todo aquello, así que le dijo:

—Mira, es mejor que me lo hagas primero tú a mí, y así te lo podré hacer mejor yo a ti después.

Y el hombre del Juncal, que vio la oportunidad, con la ayuda de otros vecinos, arrancaron el pino más grande que había en el pinar, sujetaron al gigante con las cuerdas más grandes del pueblo, y una vez que lo tuvieron inmovilizado, con una enorme piedra le golpearon la cabeza hasta matarlo. Y luego lo enterraron en una cueva grande que había por allí, rodeada de unas piedras gigantescas, que eran las que antes usaba el gigante para tirar a los hombres. Y desde entonces a aquella cueva se la llama la *Sepultura del Gigante*.

Nota: Tomado de Trapero (1993; véase Figura 4).

Lectura atenta...

- ¿Has reconocido la fórmula inicial? ¿Conoces otros modos de expresar en español el inicio de un cuento o leyenda? ¿Y en tu lengua materna? ¿Qué fórmulas de inicio recuerdas en ella? Comenta con el grupo-aula.
- Observa el adjetivo con el que se refieren a la esposa del gigante. ¿Te parece adecuado, correcto? ¿Lo consideras un «despectivo» o es una expresión «popularizada»? ¿Evoca una idea positiva o negativa?
- ¿Qué significa *congratularse*? Búscalo en el diccionario del aula y comenta (en parejas) otros verbos parecidos (sinónimos) en español.
- Localiza e identifica en la leyenda el siguiente recurso estilístico. ¡¡Ayúdate de la definición!!

Enumeración asindética → se enumeran y acumulan ideas y expresiones con afán de abarcar mucho y, al mismo tiempo, de agilizar el relato. No se emplean conjunciones entre los términos que se enumeran, sino que aparecen «unidos» mediante signos de puntuación (p. ej, «comas»).

_____ → Coloca aquí un ejemplo

- ¡¡A imaginar!! Interrumpe el texto a partir del primer párrafo (*que se las daba de amigo del gigante*,

le dice:) e intercala y recrea con tus palabras. Se trata de reescribir la historia incorporando una aventura, un episodio desde tu imaginación.

Recupera el texto original a partir del segundo párrafo (-Mira, hoy es el día...).

Comenta los resultados con tu grupo-aula.

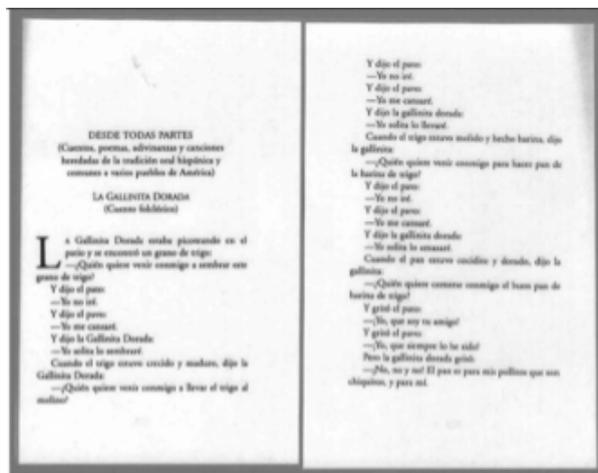
- f) Modifica el desenlace o final de la historia. Puedes «cerrarla» del modo que desees.
- g) Añade cinco adjetivos calificativos más para caracterizar mejor al gigante (tanto físicamente como moralmente) y a su esposa. Incorpóralos en la siguiente tabla.

| Para caracterizarlo a él | Para caracterizarla a ella |
|--------------------------|----------------------------|
| | |
| | |
| | |

Y concluimos con las propuestas didácticas aplicadas a (Figura 5.5) *La gallinita dorada*, cuento folklórico de raíz panhispánica:

Figura 5.5

Captura de *La gallinita dorada*.



Nota: Tomado de Pérez (2003; véase Figura 4).

- a) Lectura dramatizada en pequeño grupo: Necesitamos: (personajes)
 - a.1. Una «voz narradora» que lleve el hilo de la historia.
 - b.2. Una gallinita dorada.
 - c. 3. Un pato.

d. 4. Un pavo.

Se intercambiarán («rotarán») los papeles para que puedan experimentar los distintos personajes.

- b) ¡¡Inventándonos más colores!! Solo la gallinita tiene color, gracias a un adjetivo calificativo. Pero es un color especial. . . ¿Qué colores de la misma serie conoces del español que le podamos atribuir a los otros personajes? (En parejas)
- c) ¿Qué nos «enseña» este cuento? ¿Cuál es su «moralaja»? ¿Conoces y recuerdas otro parecido de tu localidad o país? Anímate y cuéntalo al gran grupo.
- d) Observa estas palabras: *gallinita, solita, cocidito, pollitos...*
¿Qué «añadido» tienen en común? Comenta en parejas y apunta todo lo que sepas de ello en español.
- e) ¡¡A reescribir!! Cambia las respuestas del pato y del pavo. ¿Qué puede ocurrir? Redacta el «nuevo» cuento.
- f) Si hay oportunidad, escucha atentamente el *Audio*.
Reconstruye todo el proceso empleando verbos en infinitivo para indicar las acciones que suceden.
¡¡Recuerda la primera *picotear* ... y la última *negar(se)*!!
Picotear
Negarse.
- g) Localiza en el cuento nombres (sustantivos) que indiquen lugares comunes (p. ejemplo *molino*) y añade otros que no aparezcan.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. SM.
- Briz, E. (2003). El enfoque comunicativo. En Mendoza A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 79-123). Prentice Hall.
- Campa, H. (1987). *Diccionario inverso del español. Su uso en el aula*. Narcea.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Corominas, J. (1980). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos. Decreto 211 / 2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 231, 23 de noviembre de 2022.
- Escarpanter, J. (1993). *Cómo acentuar correctamente*. Playor.
- Escarpanter, J. (1993). *Eso no se escribe así*. Playor.
- García, A. (1953). *Diccionario de la conjugación*. Kapelusz.
- Gómez, L. (2000). *Manual de español correcto*. Tomos I y II, 10ª ed. Arco/libros.
- González, L. (1978). *La enseñanza de la gramática*. Anaya. TME (Temas monográficos de Educación).
- Herriot, P. (1971). *Language and Teaching: a psychological view*. Metllen.
- Jespersen, O. (1975). *La filosofía de la gramática*. Anagrama.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Octaedro-EUB.
- López, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros del español*. Playor.

- López, H. (2004). De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 89-103.
- Lorenzo, A. y otros (1999). *Diccionario de canarismos*. Francisco Lemus Editor.
- Mantecón, B. (1992). *Didáctica de la Lengua y la Literatura: teoría, práctica docente e investigación*. Ágora Universidad. emphMarco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Instituto Cervantes y Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bi-biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Martín, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-172). Graó.
- Moliner, M. (1973). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Palacios, I. (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. enClave-ELE.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Santillana.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Discurso de Salvador Gutiérrez Ordóñez.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la Lengua española (Morfología. Sintaxis I.; Sintaxis II)*. Espasa.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la Lengua española. Manual*. Espasa.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la Lengua española*. Espasa.

- Ribas, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. En Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 55-75). Graó.
- Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 60-73.
- Romera, J. (1986). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Playor.
- Ruiz, I. (2005). *Lengua, Literatura y su Didáctica I*. Manuales docentes de Educación Primaria. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ruiz, I., Perera, Á. y Correa, J.L. (2006). *Lengua, Literatura y su Didáctica II*. Manuales docentes de Educación Primaria. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Saavedra, J. (1988). *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*. Bruño.
- Seco, M. (1973). *Gramática esencial del español*. Aguilar.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.
- Seco, R. (1971). *Manual de gramática española*. Aguilar.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel- Kapelusz.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. ICE y Horsori Editorial.
- VV.AA (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Fundación Antonio de Nebrija.
- Vygotski, L. (1962). *Thought and Language*. Trad. de E. Haufmann y C. Vakar. MIT Press.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

a) A la vista de lo contenido en esta Unidad de aprendizaje, elabore su reflexión libre sobre los siguientes enunciados y textos:

1. «Enseñar gramática no es siempre y necesariamente explicarla» (González Nieto)
2. «Yo creo que desde muy pequeño mi desdicha y mi dicha al mismo tiempo fue el aceptar las cosas como dadas. A mí no me bastaba con que me dijeran que eso era una mesa, o que la palabra “madre” era la palabra “madre” y ahí se acaba todo. Al contrario, en el objeto mesa y en la palabra madre empezaba para mí un itinerario misterioso que a veces llegaba a franquear y en el que a veces me estrellaba... En suma, desde pequeño, mi relación con las palabras, con la escritura, no se diferencia de mi relación con el mundo en general» (Julio Cortázar)
3. «Vivimos en un océano de palabras, pero, como pasa a los peces en el agua, casi nunca somos conscientes de que éstas enlazan nuestras actividades y fraguan las relaciones» (Luis Rojas Marco)

b) Dado el enlace: <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>, esboce una propuesta didáctica (y su concreción en, al menos, dos actividades) que abarque, de modo integrado, aspectos gramaticales para un aula multicultural de un nivel de 4º de Primaria con aproximadamente 20 escolares:

- a. Indique al menos dos objetivos claros.
- b. Señale contenidos que se podrían trabajar, con especial incidencia en los gramaticales. Indique las orientaciones metodológicas básicas para llevar a cabo dichas actividades: agrupamiento del alumnado, temporalización,
- c. recursos complementarios...
- d. Especifique criterios, modo y sistema de evaluación.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación, seleccione en cada pregunta la respuesta que considere más correcta.

1. Más allá de la asimilación de normas, la reflexión gramatical ha de habituar a los estudiantes a:
 - a) conformarse con cualquier actuación lingüística.
 - b) ser observadores curiosos de los usos lingüísticos propios y ajenos.
 - c) memorizar todas las combinaciones sin entenderlas.
 - d) no dudar jamás de sus actuaciones lingüísticas.

2. Marque la opción verdadera
 - a) Se deben entender los contenidos gramaticales sólo como una mera relación de conceptos *que hay que enseñar...*
 - b) No se deben entender los contenidos gramaticales como una mera relación de conceptos *que hay que enseñar...*
 - c) La Gramática, en su sentido estricto, debe ser el centro de la reflexión sobre cualquier lengua.
 - d) Todos los enunciados son válidos.

3. Hay que tener en gran consideración el papel activo del alumnado en el aula...
 - a) y ello sugiere opciones metodológicas sensiblemente menos transmisivas y el consecuente cambio del papel del profesor.
 - b) y ello implica el no reducir la reflexión sobre la lengua al conocimiento y asimilación de la norma.
 - c) y esto supone cuidar la interacción en el aula.
 - d) Todos los enunciados son válidos.

4. ¿A qué se refiere González Nieto cuando habla de «etapa pregramatical»?
 - a) A la comprendida entre los doce o trece años.
 - b) A la anterior a los seis años.
 - c) A la comprendida entre los ocho y once años.
 - d) A la posterior a la Educación Infantil.

5. El modelo de la gramática grecolatina lidera los estudios gramaticales europeos tanto de la Edad Media como del Renacimiento y...
- a) es de corte descriptiva.
 - b) da prioridad a los estudios de morfología y sintaxis.
 - c) ninguno de los enunciados anteriores es válido.
 - d) a) y b) son verdaderos.
6. La idea de la «Gramática» como una entidad inútil en sí misma...
- a) es una idea o percepción muy reciente.
 - b) tiene su origen en la falsa concepción de que es una «realidad» diferente a la de la «Lengua».
 - c) es, sin duda, cierta.
 - d) partió de los estructuralistas.
7. Marque la opción verdadera
- a) El diccionario, en su generalidad, es básicamente una obra de consulta y apoyo pero, en otros casos, también puede ser un instrumento muy válido para diseñar actividades de aprendizaje con una pedagogía lúdica.
 - b) No es necesario tener en cuenta la tipología amplísima de los diccionarios pues no hace falta adecuar los mismos a los diferentes niveles educativos.
 - c) No se considera como ventaja didáctica el que el diccionario permita el ampliar la cultura.
 - d) Son un mero instrumento de consulta escolar.
8. Para Camps, la gramática se concibe como un PAE:
- a) Período de abstracción ecléctico.
 - b) Período de aprendizaje escolar.
 - c) Proceso de abstracción emergente.
 - d) Proceso de análisis emergente.
9. El currículo, en Primaria, suele hablar de una atención especial a
- a) la ortografía, a la morfosintaxis, al léxico y cierto acercamiento a algunos fenómenos textuales.

- b) solo la ortografía y el léxico.
- c) la ortografía y la morfosintaxis.
- d) la práctica textual simple.

10. La metodología en la enseñanza de la gramática debe seguir un modelo:

- a) integrado y de tipo inductivo.
- b) preceptivo-retórico.
- c) marcadamente historicista.
- d) Ninguno de los enunciados anteriores es válido.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

SOLUCIÓN: 1b, 2b, 3d, 4c, 5d, 6b, 7a, 8c, 9a, 10a.

GLOSARIO

Aprendizaje significativo: se denomina así al aprendizaje promovido por los docentes cuando éstos crean un entorno de instrucción en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo. Conduce por tanto a la transferencia de conocimiento. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender. Hace posible pues que el conocimiento adquirido pueda ser nuevamente utilizado en diversos contextos y cuando las circunstancias lo requieran.

Competencia comunicativa: capacidad de una persona y su habilidad para comportarse y saber comunicarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica el uso apropiado de todo un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente, es decir, para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Integra por tanto la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva o textual, la estratégica, la literaria y la semiológica.

Competencia lingüística: concebida como el hecho de «saber una lengua». Este conocimiento consta de varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico.

Constructivismo: teoría que defiende la idea de que los conocimientos nuevos, para que sean significativos y duraderos, deben «construirse» no anexionarse sin más, es decir, el sujeto aprendiz tiene que enlazarlos a los que ya tiene, por lo que el docente ha de hacer el esfuerzo de establecer los vínculos entre unos y otros.

Deícticos: es un elemento gramatical que sirve para designar la deixis, es decir, para señalar; esto, ese, aquel, allí, etc. son deícticos.

Destreza: habilidad, acierto y fluidez para realizar una tarea.

Enfoque: el enfoque es algo más general que el método, es el conjunto de decisiones en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza.

Enfoque comunicativo: es aquel que orienta sus actividades y explicaciones hacia las posibilidades comunicativas de los alumnos. Parte de la práctica y del uso que los alumnos hacen de la lengua para mejorarla y perfeccionarla hasta que consigan expresarse adecuadamente en todos los contextos comunicativos.

Gramática: según la RAE, ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones.

Interdisciplinar: que implica la confluencia de varias disciplinas. En el caso de la enseñanza Primaria se refiere a los aprendizajes que se complementan entre varias áreas o asignaturas que trabajan

de forma coordinada para que el alumnado consiga el aprendizaje correspondiente a cada una de ellas.

Intertextual: la relación entre textos. Las huellas que un texto deja en otros; se incluyen en este concepto los conocimientos culturales.

Léxico: es el vocabulario o conjunto de palabras de una lengua o región.

MCERL (Marco Común europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación):

documento de referencia, resultado (su primera edición), de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001). Elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas con la pretensión de suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Pretende también facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. Es, igualmente, una contribución a la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

Método: el método es un plan general de enseñanza/aprendizaje con una distribución concreta en unidades y un conjunto de materiales.

Monema: término con el que se designa a la unidad mínima portadora de significado. Hay dos tipos de monemas según la autonomía y la capacidad de ser interpretados semánticamente: lexemas (monemas de significado léxico concreto y autónomo), y morfemas (monemas de significado gramatical o derivativo no autónomo).

Norma: conjunto de reglas que establecen los usos lingüísticos considerados correctos en una comunidad de habla.

Semántica: Disciplina de la Lingüística que estudia los significados de las palabras y de los enunciados lingüísticos. Indaga además en cómo se relacionan todos los signos entre sí. Se ocupa así de las relaciones entre significado y significante (monosemia, polisemia, sinonimia...), de los valores expresivos del significado (tabú, eufemismo...), de las relaciones entre significados (campo semántico, antonimia...).

Significado: significación de las palabras, sentido. Alude a la realidad que designa la palabra.

Significante: fonema o secuencia de fonemas, o letras, que forman la parte visible del signo lingüístico. Alude al sonido.

Signo lingüístico: es la unión del significante y el significado. Es la unidad mínima de la oración.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 6

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA CREATIVA PARA EL AULA DE PRIMARIA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

El proceso de escritura es un hecho que entraña dificultad por la gran variedad de operaciones, factores y variables que intervienen en su práctica. Es por ello por lo que el esfuerzo que supone su aprendizaje no suele ser normalmente proporcional a los resultados. Y es que la realización de estas actividades implica primero un conocimiento del lenguaje (vocabulario, ortografía, sintaxis signos de puntuación, etc.) y, después, un dominio de los procedimientos de organización del texto. El desarrollo de la escritura exige la integración de muy diversos saberes. (F. Galera Noguera, 2001, p. 103).

Durante mucho tiempo, sobre todo a partir de los estudios de Cervera (1984) sobre la literatura infantil, se aceptó como premisa la distinción entre literatura *creada para* los niños y literatura *ganada por* los niños. Eso podía explicar cómo obras tan diferentes como *Pinocho* o *El Conde de Montecristo* (aunque ambas son novelas de aventuras, las separa su concepto moralizante) comparten espacio en la biblioteca de un adolescente. Hay novelas que no fueron creadas para niños ni jóvenes y que, por diferentes razones, acabó siendo adoptada por ellos. No obstante, hoy en día, acaso por la voracidad editorial que busca lectores a la carta, los destinatarios de las obras están cada vez más seleccionados.

No obstante, con todo y la aceptación de estas líneas de investigación, hemos defendido siempre la existencia de una tercera vía: la literatura *creada por* los niños. Sobre este asunto complejo y en ocasiones espinoso no acaban de ponerse de acuerdo los investigadores. Según unos, los niños aún no tienen madurez, capacidad o competencia para crear algo que pueda describirse como literatura; según otros, la única y verdadera literatura infantil debería ser aquella en la que el niño es, a la vez, autor y protagonista (véase Carandell, 1976). En cualquier caso, la enseñanza de la literatura debería

comenzar siempre por implicar a los(as) jóvenes en el fenómeno de la creación artística, es decir, por procurar que no sienta la literatura como algo ajeno.

Lomas (1996, p. 23) hablaba de la preocupación de los profesores y las profesoras por llegar a su alumnado, «por acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas». Nótese la fecha del discurso. Aunque parezca un asunto muy reciente, ya en 1996 se denunciaba el exceso, sin ningún tipo de discriminación crítica, de los medios audiovisuales frente a la lectura y la escritura. En efecto, el profesorado de Lengua y Literatura en todas las etapas de la educación (la Primaria ha de considerarse, sin duda, un pilar básico en la construcción social, cultural, ética y artística de niños y niñas) lleva años luchando por conseguir conquistar a sus estudiantes y para ello ha recurrido en no pocas ocasiones a diversas metodologías, recursos y estrategias didácticas entre las que destaca la animación a la escritura. De hecho, la clase de literatura, hasta hace bien poco, era la única de su entorno (léase asignaturas de contenido artístico como la música, la plástica o, incluso, la expresión corporal) que se empeñaba en mantener a los niños en un plano secundario, sujeto pasivo del hecho de aprender. Los maestros de música o de plástica se preocuparon siempre de la educación *sensorial* de sus estudiantes, de despertar los sentidos y las emociones. Sus aulas están llenas no de libros teóricos *para aprender* música o arte sino de instrumentos *para hacer* música y arte. Los niños y las niñas se acercan, manipulan, practican, se manchan, se divierten con todo lo que tienen a su alrededor. El objetivo principal no es apreciar un concierto de Mozart o un cuadro de Van Gogh. Todo eso viene después. Lo primero es que sienta, que pinte con sus manos, que haga sonar una flauta.

Sin embargo, en el aula de literatura *condenábamos* a niños y niñas a leer, una actividad necesaria, esencial para su desarrollo, divertida, mágica si se quiere, pero pasiva. Y lo hemos hecho en un momento en el que ellos y ellas necesitan actividad, en el que su instinto le impele a moverse, física e intelectualmente, todo el tiempo. Hemos torcido su ánimo obligándole a observar el milagro de la literatura desde la barrera y no en el centro del escenario donde debería estar. Esta actitud ha cambiado, por suerte, en los últimos años y como plantea García Padrino (1988, p. 555): «son frecuentes [...] los testimonios de la labor de los docentes dedicada al cultivo de los auténticos valores infantiles, desde el papel de la escuela como motivadora de la imaginación y la creatividad. Esta potenciación de las facultades creativas del niño ha dado estupendos frutos en las aulas, si bien la mayor parte de estas experiencias nacen abocadas al normal anonimato del quehacer diario.»

Tampoco podemos escudarnos en la idea errónea de que el niño es incapaz aún de armar una historia con argumento y personajes. Por supuesto que necesita del apoyo del adulto para guiarlo y adiestrarlo en la creación literaria, pero si analizamos sus juegos veremos cómo en ellos encontramos

todos los elementos de la narración. Alguien que convierte un cucharón en una espada, el caldero en un casco y la tapa de una sartén en un escudo tiene suficiente imaginación para que sus aventuras (contadas o escritas), luego de una revisión por nuestra parte, puedan considerarse literatura. Y, si no hubiéramos estado los profesores de literatura tan obsesionados con que leyera a Cervantes antes de tiempo, el trayecto entre el niño que juega a caballero andante y el niño que lee el *Quijote* hubiera sido más natural, más ameno y, sobre todo, felizmente más corto. Asumido que, si somos capaces de motivar y guiar al niño o al joven para que cuente sus propias historias, tendremos mucho terreno ganado, convendremos en que la literatura creada por ellos será una inestimable estrategia didáctica.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

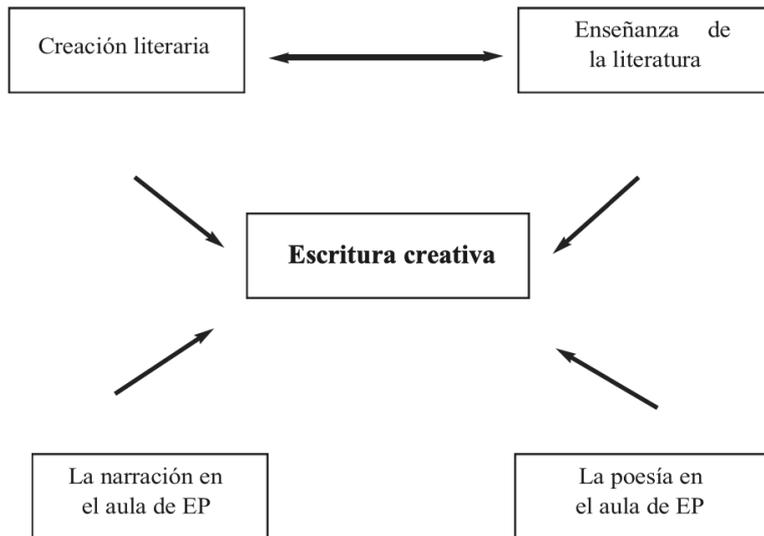
Los objetivos de esta unidad de aprendizaje son los siguientes:

- Asumir los textos escritos como manifestaciones artísticas.
- Descubrir los valores literarios y estéticos en la literatura creada por niños y jóvenes.
- Comprender la necesidad de plasmar emociones e ideas en narraciones, poemas, etc.
- Valorar y respetar los textos de los demás.
- Conocer estrategias didácticas para la creación literaria.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 6.1

Esquema de contenidos de la Unidad 6



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1 Introducción: creación literaria y enseñanza de la literatura

Antes de cualquier otra consideración sobre la enseñanza de la literatura y la animación a la escritura conviene quizás que nos detengamos a analizar la actitud y la capacidad no ya de los alumnos de Educación Primaria sino de los propios maestros que pretenden enseñarles. No es asunto menor. En una investigación llevada a cabo en 2009 con los estudiantes de primer curso de Maestro en la Facultad de Formación de Profesorado (hoy Facultad de Ciencias de la Educación) de Las Palmas de Gran Canaria y que englobaba a 329 sujetos de las siete especialidades que por entonces se cursaban, nos encontramos con algunos resultados que invitan a la reflexión. Así, de esos 329 alumnos, 135 reconocen no leer nunca o casi nunca, lo que supone el 41.2 % de los futuros maestros. Y 191 dice leer menos de tres libros (cualquier tipo de libro) al año, lo que significa el 58,1 %.

La cuestión es si, con el plan académico de la titulación del Grado en Educación Primaria actual, podremos paliar esta deficiencia. Porque, como plantea Moreno Arteaga (2005), «¿Puede alguien que no ha tenido la oportunidad de desarrollar el gusto por la lectura enseñar literatura? ¿Puede alguien que no es lector literario inducir a los niños a disfrutar de los textos literarios? [...] Se necesita mucho más que un curso de literatura infantil para enseñar, para transmitir literatura a niños, para contribuir a desarrollar hábitos lectores, para despertar el amor por los libros, para desarrollar estrategias de lectura». En efecto, ¿cómo avivar la pasión de leer si nosotros no la sentimos?, ¿cómo aspirar a que nuestros adolescentes adquieran un hábito, el de la lectura, que nosotros no tenemos? En la medida en que este manual docente está dirigido a los maestros de Educación Primaria de los próximos años conviene, pues, que nos enfrentemos al espejo de nuestras propias limitaciones y busquemos la manera de revertirlas.

La relación entre lectura y escritura ha de analizarse desde el nacimiento de la creación literaria. Coincidimos con el profesor Galera Noguera en que «la gran mayoría de los grandes escritores son o han sido apasionados lectores. Y es que la lectura comprensiva, placentera y libre desarrolla nuestra imaginación, agranda nuestra sensibilidad, ennoblece nuestro espíritu y despierta y aviva en nosotros el deseo de exteriorizar todos esos sentimientos mediante la escritura» (2001, p. 106). Es cierto que a medida que la tarea creativa de un autor se agranda, disminuye su práctica lectora. Se trata de una cuestión lógica (la falta de tiempo real) más que ideológica. No obstante, es imposible desligar ambas actividades. Se escribe porque se lee, por imitación. En algún momento de su infancia, de su primera adolescencia, el escritor decide que quiere serlo. Y esa trascendental decisión se toma siempre delante de un libro, frente a un poema, quizás en el patio de butacas de un teatro.

6.1.1. El taller literario. En los últimos años ha sobrevenido, de una manera paralela y complementaria a nuestra tarea docente, un fenómeno que interesa analizar: el auge del taller literario. No pocos escritores nacidos después de la década de los 80 del siglo XX se han forjado en seminarios, cursos, talleres auspiciados por las editoriales, los ayuntamientos o las consejerías de educación o de cultura de las distintas Comunidades Autónomas. La fecha no es casual. Por una parte, hablamos del advenimiento de la democracia en España y, por otra, de los cambios significativos que se producen en la enseñanza literaria española. Así, los programas educativos en las escuelas comenzaron a esquinar la Historia de la Literatura propiamente dicha. Se abandona la memorización de listados de autores, fechas y obras. Se discute la conveniencia de mantener conceptos como la de generación, grupo poético o estilo. Se duda de la utilidad de estudiar recursos poéticos casi siempre de nombre intrincado: etopeya, sinécdoque, dilogía, calambur. Y, por contra, comienza a ponerse el énfasis en la literatura como placer estético, como manifestación artística y emocional y, por qué no, como necesidad que tiene el ser humano de comunicarse. Este trayecto no es otro que el que va del autor al lector. Lo que comprendieron los maestros de lengua y literatura de esos años fue que era incoherente olvidarse de la otra gran figura del proceso de enseñanza aprendizaje: el alumno.

El asunto de los talleres literarios ha sido recurrente en nuestra investigación. Muchos de nuestros trabajos han estado basados en la necesidad del niño de contar lo que le ocurre, de expresar lo que siente o lo que piensa sobre diversas cuestiones de su existencia. Creemos firmemente que la mejor manera de explicarle al niño la literatura es hacerle sentir esa empatía por lo que los autores cuentan en sus relatos o en sus poemas, que no es diferente, en esencia, a lo que pueden contar ellos, tal como dicen Correa y Ruiz de Francisco (2006):

Si el movimiento se demuestra andando, a escribir se aprende escribiendo. Y eso ya lo comprendieron en las tertulias europeas de hace más de dos siglos en las cuales se leían, para someterlos a la crítica, relatos, poemas, ensayos y piezas dramáticas de distinta índole. Esas tertulias son, sin duda, la génesis de los talleres literarios que tan en boga están en nuestros días dentro y fuera de las aulas académicas. El caso es que, aunque la literatura no puede constreñirse a una pócima mágica o a una fórmula científica, los maestros que conducían aquellas veladas intentaban contagiar a sus alumnos los tres elementos que se consideraban –aún se siguen considerando– las piedras angulares de la creación artística: talento, técnica e imaginación. Podemos convenir, así las cosas, en que el primero de estos elementos, el talento, no puede enseñarse ni siquiera por contagio. Se tiene o no se tiene. Sin embargo, ocurre que podemos poseer esa capacidad o ese genio y ni siquiera somos conscientes de ello. Simplemente porque jamás lo hemos puesto en práctica. Porque nadie nos ha guiado en la tarea de escribir un poema, un cuento o, simplemente, una carta. Aquí entra en juego el taller literario. La ex-

perencia nos dicta que, sobre todo en alumnos mayores, una acertada propuesta de trabajo sirve de revulsivo para despertar un talento latente.

La tarea del maestro de Educación Primaria es, no nos cansaremos de repetirlo, la de mediar entre la literatura y el niño, entre el autor y el lector. Compartimos el aula con una treintena de chicos y chicas con sus propias características que necesitan que se les oriente, que se les dé una excusa para lanzarse al texto, tanto como lector cuanto como escritor primerizo. Para poder hacerlo necesitamos saber qué esperan de la literatura, qué buscan en ella, hasta dónde están dispuestos a implicarse en actividades (lectura y escritura) que requieren de un considerable esfuerzo intelectual.

Junto con ejercicios y estrategias didácticas encaminadas a la animación a la lectura, que jamás hemos abandonado en el aula de lengua y literatura, los profesores hemos de dedicar un tiempo y un espacio a despertar el interés por la escritura creativa entre nuestros adolescentes. No es inusual, en este sentido, hallar colegios en los que se promueven periódicos escolares o premios literarios. En cualquier caso, hablemos de animación a la lectura o a la escritura, el principal recurso que hemos de emplear es, sin género de dudas, el de la **motivación**. Tal y como afirma Galera (2001, p. 107), «la motivación es el factor más importante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no hay motivación, la enseñanza se transforma en una obligación, en algo tedioso y molesto. [...] Es preciso despertar en nuestros alumnos el placer de escribir. Es necesario que lo que el alumno escriba tenga sentido para él y que disponga de unos objetivos que le sirvan de guía en su trabajo. [...] Los profesores debemos animarlos a componer sus textos, ayudarles a ordenar sus ideas, a revisar y corregir sus errores, a evaluar, etc. Debemos crear también un ambiente de cooperación, de libertad, de confianza mutua, de alegría, etc., en el que el alumno se sienta a gusto y pueda manifestar sus opiniones sin miedo al ridículo».

Del mismo modo que, a la hora de planificar las lecturas del curso, un profesor ha de considerar las variables que atañen a la selección de textos (la edad, el contexto, los intereses del estudiante), cuando hablamos de animación a la escritura se precisa una planificación igual de rigurosa. No se trata de enfrentar a los adolescentes con la página en blanco sin más, sin ninguna consigna, esperando el milagro de la inspiración. Necesitamos conocer los temas que interesan a los alumnos, sus preocupaciones. Y además es indispensable que ellos sepan adónde les lleva la creación literaria, qué se puede conseguir con ella, hasta qué punto es satisfactorio y aun placentero ver crecer una emoción (en un poema) o una aventura con personajes inventados sobre un papel (en un relato) o sobre un escenario (en el teatro).

Nos encontramos, ahora, ante algunos dilemas que debemos desentrañar antes de proseguir con nuestra reflexión: por una parte, la cuestión del fondo (¿sobre qué escribir?, ¿hay límites en los asun-

tos literarios?); por otra, la cuestión de la forma (¿hasta dónde importa la ortografía o la gramática en un ejercicio de creatividad?).

En cuanto a la primera cuestión, la de los límites, partimos de una idea que señala Martín Vega (2009, p. 376) cuando afirma que «el maestro puede introducir un taller literario con explicaciones teóricas o materiales teóricos de repaso, pero no debe olvidar que el taller ha de ser práctico (se trata de que los alumnos verifiquen conocimientos o descubran su propio aprendizaje a partir de los textos literarios) y colaborativo (el maestro es un orientador del proceso de enseñanza aprendizaje que cuenta con la colaboración y el protagonismo de sus alumnos para guiarlos)». **Descubrimiento** por parte del alumno y **colaboración** por parte del profesor son las claves de esta manera de enseñar literatura. Ellos son los actores; nosotros, los cómplices. Y es que en ocasiones los profesores, aun con buena voluntad, cometemos el error de creer que conocemos el mundo interior de nuestros estudiantes porque llevamos décadas dedicados a la enseñanza. Ocurre, sin embargo, que el mundo es cambiante (en los últimos años, el cambio se ha convertido en casi una revolución) y el interés del adolescente ya no es el que era. Debemos pues escuchar a nuestro alumno, dejar hacer a su instinto.

Obviamente, hemos de estar atentos a aquellos asuntos que pueden derivar en situaciones conflictivas desde el punto de vista ético, estético o legal por poner algunos ejemplos. Por mucho que queramos mantener una actitud observadora, por mucho que dejemos a nuestros jóvenes elegir los temas y los planteamientos, no podemos permitir que en los textos escritos por ellos campen a sus anchas conductas xenófobas, homófobas o radicales. La libertad creadora no puede amparar el absoluto relativismo moral. Por más que en la realidad existan hombres que maltratan a mujeres, grupos que apalean a los más débiles, políticas que defienden la expulsión de extranjeros o religiones que rechazan a las personas homosexuales, en la literatura creada por los adolescentes estas situaciones, cuando menos, han de promover el debate en el aula.

Por otra parte, este asunto no es nada nuevo en literatura. El psicoanálisis se interesó siempre por los cuentos tradicionales (Winnicott, Bettelheim, etc.) y ya censuraba en ellos algunos rasgos excesivamente conservadores y moralistas. El ejemplo más significativo es el del tratamiento del personaje femenino. La imagen que dan los relatos fantásticos de la mujer es estereotipada, cuando no simple: las chicas son superficiales, pasivas, torpes a la hora de la aventura y, en no pocos cuentos, resultan el premio final a la hazaña del héroe masculino. Ocurre que los cuentos realistas no suelen mejorar mucho esta imagen, con lo que habría que concluir que sexista y conservadora es la sociedad que pretende reflejar la obra literaria y no la obra literaria en sí.

En lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la de la forma de la escritura, interesa volver al recurso del que hemos hablado antes: la motivación. Si nuestra tarea consiste en despertar la creatividad en los niños, en hacer que escriban, que sientan la necesidad de plasmar en un relato o

en un poema sus emociones, flaco favor le estaremos haciendo a esta estrategia si nos dedicamos simplemente a contar faltas de ortografía o incoherencias gramaticales en los textos. La experiencia en organizar y llevar a cabo talleres literarios en centros escolares y socioculturales nos dicta que no siempre va unida la imaginación con la riqueza gramatical. A veces nos hemos encontrado con escritos de niños y jóvenes de una gran calidad literaria aun con sus faltas ortográficas. Si a la hora de valorar dichos escritos sólo les hacemos ver esos errores, lo único que conseguiremos es alejar al niño del fenómeno de la creación literaria. Para mejorar la ortografía o la sintaxis ya tenemos otro tipo de ejercicios y estrategias.

6.1.2. La evolución del niño(a) escritor(a). Si bien hemos hablado de que el profesor no siempre conoce el mundo interior de sus estudiantes, los intereses por los que se mueven, hemos de hacer el esfuerzo de acercarnos a ellos de una manera sistemática para poder, luego, organizar nuestra tarea en el aula. Así las cosas, diferentes estudios al respecto (véase Colomer, 1998, p. 181) nos dan una idea de lo que podría motivar al niño, tanto en su faceta de lector como de escritor precoz, según su edad. Podemos esbozar un esquema que recoja la evolución creativa de nuestros adolescentes:

De 6 a 8 años. Los niños ya han desarrollado, en el aula de Educación Infantil, el concepto de la narración. Reconocen la trama, comprenden el conflicto, se aventuran a predecir el desenlace. Es una etapa marcada por las eternas dudas, por miedos que necesitan que el adulto (la madre, el padre) mitigue. Y los relatos que más atraen son aquellos cargados de elementos fantásticos, historias de animales, de princesas y hadas, etc.

De 8 a 10 años. El niño comienza un período de independencia, de reivindicación de su propio mundo. Sus relatos proyectan conflictos con los que se identifican y aportan soluciones que les sirven de ayuda. Aventuras de pandillas, historias de detectives, ciencia ficción. Combinan por igual el cuento realista y el relato fantástico.

De 10 a 12 años. En esta etapa se está formando el adulto, el ser humano competente y libre que será en su día el niño. Es una edad marcada, por un lado, por la crisis de la adolescencia próxima y, por otro, por el descubrimiento del mundo interior y exterior. Los chicos se sienten atraídos por relatos de tema social y cultural que refleje la realidad cercana y que le haga cuestionarse su mundo. La fantasía va dejando paso, de un modo paulatino, a lo que se ha dado en llamar ficción realista.

Antes de finalizar este apartado, han de tenerse en cuenta algunos elementos que intervienen en el proceso creador cuando los autores son niños(as) y adolescentes. Hablemos, por ejemplo, de la **implicación** del niño en el relato. Por lo general, el niño(a) se identifica con el héroe, asume todos y cada uno de sus valores morales, intelectuales, físicos, quiere ser (como) él. Porque un rasgo distintivo del adolescente es que se implica emocionalmente en la narración. Necesita creerse o sentirse parte

de la historia para asumirla. No alcanza a distinguir realidad y ficción. Este es un sentimiento que distingue al niño y, en menor medida, al joven del adulto, que es capaz de narrar sin necesidad de tomar partido por la trama. En los relatos escritos por adultos, el autor se desmarca de la filosofía o de la actuación de sus personajes; en los escritos por los niños(as), el personaje es el autor.

Otro factor en la literatura infantil y juvenil que corresponde analizar en nuestro estudio es el del **realismo**. El término de realismo en narración es, a todas luces, contradictorio. El relato por definición es una apariencia, una ficción que jamás puede ser realista por más que los acontecimientos relatados estén basados en hechos y personajes que existieron en la realidad. Y esto nos lleva a un asunto complementario que no es otro que el de la **credibilidad**. La novela, ya lo decía Galdós, ha de ser, por encima de todo, creíble. El lector que se sumerge en una narración, máxime cuando se trata de textos infantiles y juveniles, ha de creerse lo que está ocurriendo en ella aun cuando los hechos sean de lo más inverosímiles. Desde el momento en que el lector se plantea que lo que lee no puede ser, se acaba la credibilidad del escritor y se rompe ese pacto narrativo. Y eso subyace en los textos creados por los niños: se acepta la imaginación siempre que sea creíble.

No debemos olvidar, asimismo, el papel liberalizador de la creación literaria. El relato es un lugar donde puede ocurrir de todo sin las consecuencias que tendría en la vida real: el niño puede escapar de casa para vivir una aventura sin que sus padres lo castiguen luego; el joven puede enamorar con éxito a la muchacha que ama en secreto; el débil puede *vengarse* del abusón del barrio. Entonces surge algo que tiene que ver con la capacidad de **transgresión** que tienen la literatura y el adolescente. Porque es cierto que la literatura se convirtió en una fiel reproducción del modelo social, moral y cultural que la sociedad adulta pretendía enseñar a los niños y a los jóvenes. Pero a veces el escritor se rebela contra esa alianza y rompe los pactos establecidos. El mundo de *Peter Pan*, de Barrie, es un mundo tan vedado a los adultos como el de la academia Hogwarths de la saga de *Harry Potter*. Y no otra cosa ocurre con el de Dorothy de *El Mago de Oz* (L. Frank Baum) o el de *Alicia en el país de las maravillas* (Carroll). En unos casos es la capacidad de soñar o de imaginar, en otros es la magia o la fantasía. En definitiva, todos son asuntos que infringen las leyes lógicas y, en ocasiones, morales de los adultos.

Por último, hemos de anotar algunos rasgos definatorios de la creación literaria infantil moderna: el niño creador del siglo XXI vive en un mundo inconstante, multicultural, con nuevas relaciones sociales y familiares, capitalista y, sobre todo, altamente avanzado en lo que a información y tecnología se refiere. Los progresos tecnológicos y las migraciones, cada uno con sus circunstancias, han hecho que las culturas y las sociedades ya no resulten tan extrañas entre sí: lo que se ha dado en llamar *aldea global* se ha convertido en escenario común para niños y jóvenes, en cuyas aulas conviven estudiantes de orígenes, razas y lenguas diferentes y cuyas preocupaciones giran ahora sobre temas como el

calentamiento de la tierra, la deforestación o la desigualdad social. El mundo afectivo del niño se ha visto alterado también de un modo concluyente. Sus relaciones familiares y sociales han cambiado de una manera sustancial. Pueden vivir, hoy en día, solo con su madre, solo con su padre, con éstos y sus nuevas parejas, con dos padres, con dos madres, etc. Se pasan, por otro lado, una gran parte del tiempo en sus redes sociales, el Instagram y el TikTok. Y todo esto se refleja en sus escritos y en su manera de expresarse.

6.2 Tipologías de textos

El joven emisor o receptor de un texto escrito –para ser leído o escuchado– ha de aprender cómo es la trama, el tejido interno que liga las diversas unidades –desde la palabra hasta el párrafo– que lo componen. Y es que el texto tiene, además de unos componentes gramaticales que determinan su corrección, unos elementos relacionados que favorecen su cohesión, una estructura informativa que participa en su coherencia y unas marcas peculiares que indican qué tipo de texto hemos construido. (Bassols y Torrent, 1997, p. 12)

Aunque posiblemente en alguna de las asignaturas que conforman el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria se haya analizado la cuestión de la tipología textual, no está de más reconsiderar algunos planteamientos antes de continuar con nuestro estudio. Tradicionalmente en la escuela se trabajaban los textos escritos a partir de dos parámetros principales: según el género literario (narrativa, teatro, épica, lírica, etc.) y según la función del lenguaje predominante (textos informativos, periodísticos, literarios, científicos, etc.). Sin embargo, tanto una dimensión como la otra tienen sus objeciones. En la primera distinción, los textos se convierten en modélicos y, por lo tanto, se alejan del lenguaje cotidiano de los(as) adolescentes. Los talleres de los que hemos hablado sirven para lograr ese acercamiento, para que el niño(a) escritor(a) no sienta ajeno el fenómeno literario. La distinción funcional, por su parte, se puede considerar algo forzada o irreal porque ningún texto posee una sola función en exclusiva; en la mayoría se combinan dos o más hasta completar su significado y su intención. En cualquiera de los casos, mediante la escritura comunicamos emociones y pensamientos, nos informamos, aprendemos y reflexionamos. Porque, a fin de cuentas, lo que subyace en todo discurso es la función comunicativa.

Y, para que la función comunicativa se realice con garantía de éxito, los(as) hablantes ponen en juego una serie de componentes, habilidades y competencias que necesitamos comprender. Por un lado, las que se refieren a la propia lengua, al conocimiento de los códigos y las reglas gramaticales, al dominio del vocabulario, etc. Por otro, las que Prado Aragoneses denomina competencias discursiva y textual (2004, p. 258):

Todo acto de comunicación se produce en una situación y un contexto concretos y con una finalidad precisas. En función de con quién, dónde y para qué se comunique, el hablante debe poner en práctica su capacidad de comprender o construir diversos textos con una estructura y unas características textuales y pragmáticas precisas y adecuadas a dicha situación, contexto y finalidad. [...] Dicha competencia consistirá, por tanto, en la capacidad de estructurar, cohesionar y construir de forma coherente y adecuada cualquier texto oral y escrito.

Muchos autores (Adam, 1992; Álvarez Angulo, 2002; Abril, 2003) han meditado sobre el asunto y, a partir de diversos enfoques, han convenido en una serie de textos que están presentes en el aula de Educación Primaria. Vamos a intentar resumirlos en el la tabla 6.1.

Tabla 6.1

Tipos de texto y características.

| TEXTO | CARACTERÍSTICAS | COMPONENTES LINGÜÍSTICOS |
|-----------------------------------|---|--|
| Narración | <ul style="list-style-type: none"> – Relato de hechos con mayor o menor veracidad. – Intervienen una serie de elementos: narrador, personaje, espacio, tiempo, etc. – Posee una estructura definida: presentación, conflicto y resolución. | <ul style="list-style-type: none"> – Diversos tiempos verbales (sobre todo pretéritos). – Sustantivos. |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> – Exposición detallada de objetos, personas, lugares o situaciones. – Intervienen los sentidos (sobre todo la vista) y las coordenadas espaciales. | <ul style="list-style-type: none"> – Sustantivos. – Adjetivos. – Oraciones relativas y comparativas. |
| Exposición – Argumentación | <ul style="list-style-type: none"> – Algunos autores los estudian por separado. – Íntimamente ligados (pertenecen al tipo ensayístico). – Organización lógica del pensamiento: planteamiento, nudo y conclusiones. – Parte de hechos objetivos para llegar a conclusiones subjetivas. | <ul style="list-style-type: none"> – Sustantivos. – Oraciones subordinadas (causales, consecutivas, finales). |
| Conversación | <ul style="list-style-type: none"> – Texto más natural e innato. – Intercambio de ideas y emociones en igualdad. – Elemento socializador. | <ul style="list-style-type: none"> – Sustantivos. – Deícticos. – Oraciones subordinadas (espaciotemporales) |
| Texto poético | <ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de la belleza de la palabra. – Reflexión emocional, pero también moral. | <ul style="list-style-type: none"> – Adjetivos. – Sustantivos (sobre todo de tipo abstracto). |

Fuente: Adaptado de Álvarez Angulo y Abril.

La relación existente entre los distintos textos escritos y la enseñanza de la lengua y la literatura es incuestionable. También lo es, aunque este sería un debate de mayor calado, para el resto de las enseñanzas escolares porque no en vano esos textos (su comprensión, su dominio, su uso) son el instrumento principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos hemos hecho eco en algún momento de que el tan aludido fracaso escolar tiene su germen en los problemas de comprensión textual: no se trata de que los adolescentes no entiendan la ciencia, lo que no entienden es el enunciado. Conviene, pues, estudiar los distintos planos de organización del texto tal y como hace el profesor Álvarez: «a) aspectos gramaticales y pragmáticos, b) organización secuencial, y c) representación del esquema superestructural que subyace a cada tipo de texto. Tanto los mecanismos pragmlingüísticos y las secuencias de proposiciones como los esquemas mentales son para el alumno herramientas muy útiles en la comprensión y producción de textos. Algunos de ellos -la narración, el relato resultan más fáciles por adquirirse tempranamente y ser eminentemente culturales; otros, sin embargo, requieren una enseñanza y aprendizaje más formales» (Álvarez Angulo, 2000).

Así las cosas, ya a nadie se le esconden las íntimas relaciones que existen entre texto (oral y escrito) y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Todo(a) maestro(a) de Educación Primaria que pretenda enseñar lengua habrá de adecuar sus objetivos, sus estrategias y su metodología al análisis y, sobre todo, a la creación de textos. Porque la fuente de los recursos didácticos que tienen que ver con ellos es inagotable. Para terminar este apartado, proponemos aquí (véase Tabla 6.2) la clasificación que formula Prado Aragonés (2004, p. 265) sobre tipología textual. Recogemos sólo las consideraciones que se refieren a textos escritos según su ámbito de uso

Tabla 6.2
Clasificación de textos.

| Ámbito | Características | Tipos de escritos |
|------------------|---|--|
| Personal | Para uno mismo, tema general, estilo libre | Diario, agenda, apuntes, notas, etc. |
| Familiar | Para interlocutores cercanos, tema general, estilo informal | Cartas, postales, dedicatorias, correos electrónicos, mensajes de Facebook, etc. |
| Académico | Más científico y especializado, estilo formal | Redacciones, reseñas, exámenes, ensayos, comentarios de texto, etc. |
| Laboral | Temas especializados, lenguaje específico y formal | Cartas, informes, currículos, memorandos, etc. |
| Social | Más públicos, dirigidos a un público amplio y heterogéneo | Anuncios, avisos de prensa, artículos en revistas generales, etc. |
| Literario | Finalidad lúdica, temas diversos, estilo personal | Historias, tebeos, poesía, cuento, novela, teatro, etc. |

Fuente: Prado Aragonés.

6.2.1. Actividades. Si observamos la cantidad y variedad de los textos escritos que propone Prado Aragonés en su gráfico, notaremos las muchas posibilidades de animación a la escritura que se nos ofrece. Vamos a sugerir aquí algunas actividades más o menos generales (obviaremos las relacionadas con el ámbito literario que merecerán, después, especial atención) que podemos llevar a la práctica en el aula. Los objetivos tendrían que ver con la intención de a) hacer entender a los(as) alumnos(as) de Primaria la necesidad de expresarse con corrección en cualquier situación; b) despertar en los niños(as) y adolescentes la pasión por la escritura; y c) fomentar la creatividad.

Actividad 1: El diario

Si bien las primeras manifestaciones literarias orales con las que el niño se relaciona afloran mucho antes, casi desde las canciones que su madre le canta para dormirlo, las escritas necesitan de un periodo de maduración mayor. Y para que se den, como es obvio, se precisan dos requisitos fundamentales: que el niño ya tenga un dominio de la palabra escrita suficiente para armar un discurso y, sobre todo, que encuentre una motivación que lo impela a sentarse y escribir ese discurso. En la mayor parte de los casos, especialmente en el caso de las niñas, eso ocurre con la llegada de la adolescencia en los diarios personales. Si bien, en el mundo en que nos movemos, las nuevas tecnologías de la comunicación parecen llevarnos por otros caminos, el adolescente actual, a veces, también anda necesitado de intimidad y privacidad para reflexionar sobre lo que le ocurre. Y es entonces cuando recurre al diario personal.

La actividad que proponemos ya está recogida en un trabajo anterior (véase Ruiz de Francisco, Perera y Correa, 2006) que reproducimos por su interés didáctico. El ejercicio parte de esa necesidad de los adolescentes de reflexionar en la intimidad y está compuesto de dos momentos:

- a) Primero les pedimos a los estudiantes que relaten un día de sus vidas. Como la tendencia es que se lancen a contar un día muy especial, conviene especificarles que no tiene por qué ser el de su cumpleaños o el de la fiesta del colegio. Se trata de narrar un día normal. Una vez terminado el ejercicio, se les pide que lean algunos de ellos. Obtendremos resultados muy curiosos como las distintas rutinas (alimenticias, higiénicas, sociales, etc.) que suelen llevar los niños fuera del colegio. O las diferencias entre la vida diaria de un niño y de una niña. O las existentes entre niños de diversa cultura y religión. Este es el momento de hacerles caer en la cuenta de que lo que acaban de escribir tiene mucho que ver con la literatura: es una narración con todos sus elementos. El hecho de que sea una historia basada en la experiencia real no impide que tenga tanto argumentos como calidad literarios.
- b) En un segundo paso de la actividad, se les explica que, si bien lo anterior es cierto, no se puede estar siempre escribiendo sobre uno mismo. La literatura es el arte de ponerse

en el lugar del otro. Y necesitamos entonces escapar de esa maraña personal. Para ello se les propone a los estudiantes que, sin salirse del esquema del diario, es decir, contándolo en primera persona, relaten un día de sus vidas. Pero esta vez van a cambiar de sexo. Los niños serán niñas por media hora y las niñas, niños. Eso garantizará que, en efecto, van a ponerse en el lugar del otro. En este segundo caso, los resultados serán aún más reveladores. Una vez leídos algunos de los textos, veremos cómo se ven entre ellos, cómo suelen caer en los tópicos más evidentes (los niños son sucios, sudan mucho y sólo piensan en el fútbol; las niñas son cursis, hablan horas y horas por el móvil y se pasan media vida en el baño), cómo les cuesta ponerse en la piel de la otra persona, etc.

Actividades de este tipo parten de una circunstancia germinal que debemos aprovechar en nuestro afán de animación a la escritura y que no es otra que de la implicación del niño en la literatura. Porque lo cierto es que cada niño quiere ser protagonista de los cuentos, quiere participar en ellos. Lo único que vamos a darle es la excusa para que lo sea, de modo que la motivación está garantizada. Y, por otra parte, la reflexión teórica sobre la literatura también en tanto que un diario refleja todos los componentes de la narración en primera persona. Dependiendo de la edad de los estudiantes, cabría una variante del ejercicio que también nos ha dado interesantes resultados. En lugar de hacer una actividad de aula que dure una sesión, se les propone a los escolares que lleven el diario durante una semana. Habrán de escribir cada noche en un cuadernillo lo que les ha ocurrido durante el día. Y la semana siguiente habrán de llevar el diario de una persona del otro sexo. Esta versión exige un mayor control, pero sin duda podemos observar cómo los conflictos de los estudiantes se reflejan de una manera más profunda.

Actividad 2: El amigo invisible

Esta actividad aprovecha la experiencia que poseen los jóvenes acerca de un juego que suele practicarse en navidades o en otras fiestas de celebración. El *amigo invisible* tiene mayor sentido cuanto menor es la capacidad económica de los participantes (no hay que olvidar que son más los colegios de estrato medio y medio bajo que los de medio alto y alto) y posibilita que en una reunión todos y cada uno de los asistentes se sientan *regalados*. Las reglas del juego son simples: los participantes escriben su nombre en un papel, se colocan todos los papeles en una urna y cada uno saca de la urna el nombre del que será su amigo. Sólo hay que cuidar que a nadie le toque su propio papel y que todos tengan las mismas reglas a la hora de regalar: suele establecerse un límite de precio, un estilo de regalos determinado, la prohibición de determinados regalos, etc.

Este popular juego nos ha servido de acicate para elaborar una actividad creativa cuyo primer

requisito es la voluntariedad. Se trata de que participen aquellos que, de verdad, tengan interés porque si se sienten obligados acaban actuando con desgana y ello perjudica al compañero que le tocó en suerte. Una vez decididos los participantes y sorteados los nombres, se proponen las tareas relacionadas con la expresión escrita. Así, cada semana deberán enviar una carta a su amigo invisible (el profesor sirve de cartero) en la que le relatan cómo ha ido su semana, qué hicieron el domingo, qué película han visto o que libros han leído, etc. Aunque parezca un simple juego, los estudiantes se van implicando en la actividad hasta el punto de que cada vez escriben y describen más emociones y sentimientos y de que el día de entrega de cartas se convierte en una fiesta. Porque no sólo cumplimos el objetivo de la animación a la escritura sino el de la lectura del otro, el emisario invisible.

El anonimato supone, además, un añadido de libertad y desinhibición. A los adolescentes les produce menos reparo hablar de sus cosas ante alguien cuya identidad desconoce. Nuestra labor, por supuesto, es educar en la libertad a fin de que no se amparen en ese anonimato para insultar, zaherir o saldar deudas con alguien. Para ello, el día de reparto podemos dedicarlo a leer algunas de las cartas que los niños consideren más divertidas o interesantes. El último día, que puede coincidir con la Navidad o el Día del Libro o el Día del Patrón, se desvelarán los nombres (por entonces, quedarán pocas dudas al respecto de la identidad de los amigos) y se regalará un libro.

6.3 La narración en el aula de Educación primaria

Sin duda, el narrativo es el género que más posibilidades suscita en el aula de Educación Primaria acaso porque, como afirma A. Teberosky (1992, p. 107), «aquellos géneros que tienen una estructura explícita y una organización convencional son más fáciles. Los datos de investigaciones psicológicas muestran que la posibilidad de reproducir, por ejemplo, un texto del género narrativo para los niños desde los 5 años es altamente frecuente porque está disponible: en el doble sentido de disponible en la cabeza de la gente y disponible en el ambiente». Existe, pues, una propensión en el niño a contar historias, a fabular, a deformar la realidad para hacerla más hermosa y aceptable a sus ojos. Y estas historias, por muy irreales y fantásticas que sean, tienen una lógica sencilla basada en la cronología de lo relatado y en la unidad de la acción.

Cualquier obra narrativa contiene una serie de componentes que la definen como tal y que el niño y el adolescente reconocen sin dificultad: narrador, personajes, acción, espacio, tiempo. Además, presenta una estructura bien definida que podríamos dividir en tres momentos: presentación, conflicto y resolución. En el caso de la literatura infantil y juvenil tanto los componentes como la estructura

poseen una serie de características que a continuación veremos y que hemos tomado de un manual anterior (véase Ruiz de Francisco, Perera y Correa, 2006, p. 301):

En cuanto a los **componentes**:

- a) El **narrador**. La mayor parte de los relatos para niños presentan un narrador en tercera persona, omnisciente y participativo: no sólo conoce todo lo que ocurre, sino que, muchas veces, interviene en el relato para llamar la atención del niño lector. Esto se relaciona con la idea tradicional de que los cuentos existen para ser contados más que para ser leídos. Si nos fijamos, por ejemplo, en el narrador habitual de H. C. Andersen, veremos que interviene de un modo constante, que le habla directamente al niño que lee (que oye) con expresiones del tipo «¿Sabéis lo que os digo?» o «Fijaos si era ruin el malvado ogro». Estamos ante un narrador recitador, pensado para un padre o una madre que lee a su hijo y esencial para mantener la atención de éste último.
- b) Los **personajes**. Dejando a un lado aquellas narraciones de W. Scott, Verne o Salgari que trataban sobre personajes históricos o aventureros (Ivanhoe, Robin Hood, Nemo, Sandokán, etc.), la mayor parte de los cuentos infantiles y juveniles tienen como protagonista bien a los propios niños, bien a un grupo de animales, en lo que parece un guiño a las tradicionales fábulas de las que la literatura española ha dado espléndidas manifestaciones: Iriarte, Samaniego, Jovellanos. En el caso de los personajes niños solemos encontrar, a su vez, dos tipos diferentes: por un lado, el niño huérfano, desheredado, solitario, que ha de sobrevivir a su realidad mediante una serie de peripecias; por otro, el niño aventurero, bien por carácter o voluntad propia, bien porque las circunstancias lo han abocado a la aventura. En el primero de los casos, se trata de relatos de corte realista (Dickens) que, aunque cruda y difícil, le ofrecen al lector adolescente una historia de superación. En cuanto a los otros, V. Propp (1981, 2000) ya hablaba de diferentes funciones que se cumplían en el cuento infantil y que tenían que ver con el paso de la adolescencia a la madurez en las culturas primitivas. Propp hablaba de la prohibición y la infracción como ejes motores de la historia: el adulto le prohíbe salir de casa, abrir la puerta en su ausencia, hablar con extraños, etc. y el niño acaba siempre infringiendo esa orden con lo que le sobrevienen todos los peligros. Por su parte, el antagonista suele simbolizar, en el estilo propio de la literatura infantil, todos aquellos defectos de los que se pretende alejar al niño: la envidia, la ambición desmedida, la traición, la insolidaridad, etc. Las tramas suelen consistir en una lucha constante y maniquea entre el bien y el mal, aunque los autores más actuales vienen proponiendo personajes menos marcados con el fin de provocar que el adolescente lector tome sus propias iniciativas.
- c) El **contexto espaciotemporal**. El cuento infantil suele narrar historias que acaecen en un tiempo

y un espacio poco definido: «Había una vez, hace muchos años, en un país muy muy lejano. . . ». Rara vez acontece el relato en un lugar cercano o reconocible. Esto ocurre quizás en obras para jóvenes, que ya buscan alejarse de las fantasías infantiles y a quienes los autores pretenden implicar más en la narración. Pero en los relatos destinados a los niños impera, en cierto modo, el mundo fantástico en donde todo puede suceder. Incluso aquellos cuentos que parten de momentos y ciudades reales (desde Peter Pan a Harry Potter), acaban llevando al niño lector al verdadero mundo de sus sueños: El país de Nunca Jamás o la Academia Hogwarts.

- d) La **acción**. En líneas generales, la acción de los cuentos infantiles transcurre de una manera lineal, sin excesivas alteraciones en el orden cronológico. La literatura moderna está llena de ejemplos en los que el autor juega deliberadamente con el tiempo narrativo hasta el punto de que el lector apenas es consciente de si lo que al personaje le ocurre es sueño o realidad (el caso más interesante es el de *Pedro Páramo* del mexicano Juan Rulfo); en este sentido, se produce un doble juego literario, la ficción dentro de la ficción. Ocurre que el lector precoz o poco competente aún no está preparado para asumir ese doble juego. De hecho, el niño necesita un orden del que asirse y que organice el relato. Los acontecimientos, pues, han de suceder uno detrás de otro hasta su desenlace natural.

En cuanto a la **estructura**:

- a) La **presentación**. Siempre se ha dicho que las primeras páginas de un libro determinan el éxito o el fracaso de la lectura. Sobre todo en la actualidad, cuando hay tanta y tan atractiva oferta de ocio y de cultura (Internet, redes sociales, televisión, los video juegos, etc.), conseguir que un niño o un adolescente mantenga su atención en la letra impresa es un auténtico reto. La lectura exige un esfuerzo mayor de concentración intelectual: los personajes no corren por la pantalla, no hay botones con los que manejarlos, hemos de usar nuestra imaginación para recrear la historia. Recompensemos este esfuerzo, entonces, con una novela o un cuento que desde el primer momento lo atrape en el sillón. Necesitamos unas primeras páginas tentadoras, amenas, con un lenguaje y una trama claros, pero, al mismo tiempo, con un punto de intriga que impulse al niño a seguir leyendo.
- b) El **conflicto**. Es claro que cualquier argumento narrativo exige un conflicto, ya sea moral, sentimental o intelectual. Los personajes de un cuento, en tanto reflejos de la realidad, se enfrentan a una serie de dilemas en su vida literaria. A veces, caso de muchos cuentos infantiles, se trata del enfrentamiento entre el protagonista y el antagonista. A veces, el dilema afecta sólo al protagonista, que ha de decidir entre dos caminos en un momento dado de la historia. En el fondo, ese conflicto ayuda al lector, tenga la edad que tenga, a conocerse y a conocer a los demás.

Como apunta E. Arizpe (1995, p. 11), «Tanto los cuentos realistas como los cuentos fantásticos, tradicionales y modernos, pueden llevar a los lectores a cuestionarse y reflexionar acerca de sí mismos y del mundo que los rodea». Los conflictos en la literatura infantil y juvenil suelen tener relación con nobles sentimientos, con la responsabilidad, con el sacrificio: el camino más difícil suele ser, desde un punto de vista moral, el más correcto.

- c) Y la **resolución**. Es en la resolución del conflicto donde se halla el auténtico valor estético y literario de una novela. La grandeza de la obra está en el modo en que su autor resuelve el conflicto que ha ido planteando a lo largo de sus páginas. La pericia de un escritor o una escritora está, en definitiva, en su capacidad de encontrar la solución más coherente, ágil y decidida, en lugar de la más fácil, esperada y moralizante.

6.3.1. Actividades. Una vez sentadas las bases de lo que es la narración, de sus elementos y sus características, llega la hora de poner en práctica la teoría. Ya apuntábamos en otro momento que lo más difícil es el primer paso, el de enfrentarse a la página en blanco. Los niños, con todo y su gran imaginación, necesitan ayuda para echar a andar, para darle forma a sus sueños y a las aventuras que llevan dentro. Lo más frecuente (y nos basamos en la experiencia de talleres literarios realizados en numerosos centros educativos) es que recurran a sus lecturas y a sus películas. Muchas veces sus primeras creaciones no son más que una mezcla de cuentos clásicos y cine moderno donde los personajes se entrecruzan en un escenario futurista e irreal.

Nuestra tarea consiste, entonces, en redirigir esa imaginación, en potenciarla, en darle forma. Cuando hablamos de redirección no queremos decir que el profesor manipule la creatividad de sus estudiantes, que se convierta en un censor o en un gurú. No se trata de eso. Es justo lo contrario: hablamos de liberar al niño de muchas de esas influencias externas (series de televisión, tebeos, películas casi todas con un sentido comercial y muy alienante) para que vaya buscando su propio universo imaginativo. Vamos a sugerir aquí, a partir de unos objetivos muy concretos, una serie de actividades que ejemplifiquen lo que queremos decir.

Objetivos:

1. Reconocer los elementos de un cuento.
2. Analizar su estructura.
3. Descubrir los diferentes modos de resolver un conflicto.
4. Valorar la creatividad literaria.

Actividad 1:

La primera propuesta creativa (tomada de un trabajo anterior; véase Ruiz, Correa y Perera, 2006) consiste en presentar a los alumnos un conflicto reconocible –entiéndase por *reconocible* un conflicto que tenga que ver con la edad y el contexto personal del niño o el adolescente– para que ellos decidan el modo de resolverlo. La primera parte de la historia se puede diseñar de un modo colectivo en tanto que el profesor puede recoger ideas o temas sobre los que sus estudiantes están preocupados o interesados. La segunda, es decir, la resolución, ha de ser individual.

Uno de los conflictos más frecuentes con los que se enfrentan los adolescentes tiene que ver con los sentimientos y las relaciones afectivas. En los últimos años de la Primaria y los primeros de la Secundaria se produce en ellos un despertar emocional que afecta, incluso, a las lecturas que les interesan. He aquí dos pretextos literarios utilizados en el aula que han dado excelentes resultados:

- a) Pedro es un chico de 12 años que estudia en un colegio de la ciudad X. Durante el curso, se ha ido fijando en María, una chica guapa, elegante y alegre que juega en el equipo de baloncesto. Pero también está su amiga Marta, la más lista de la clase, más reservada y menos guapa pero muy cariñosa. El último día antes de las navidades, en la fiesta del colegio, primero Marta y después María le revelan a Pedro su amor y le proponen que salga con ellas. ¿Cómo resuelve Pedro su dilema? ¿A quién elige?, ¿por qué?, ¿puede decidir no salir con ninguna de ellas para no herir a la otra?, ¿y salir con las dos para ver cuál es la que le gusta de verdad?
- b) Elena es una chica de 12 años que estudia en ese mismo colegio. Conoce a Alí, un chico árabe que acaba de llegar a la ciudad, y se enamora de él. Alí vive en un barrio marginal, con sus padres y sus seis hermanos. Y a los padres de Elena no les gusta esa relación, les asusta la diferencia cultural, y le prohíben que salga con Alí. Elena no admite esa reacción. No entiende de diferencias raciales ni religiosas. Nos encontramos con un conflicto recurrente en la literatura (*Romeo y Julieta* de W. Shakespeare), la música (*Capuletos y Montescos* de Bellini) o el cine (*West Side Story*, de R. Wise y J. Robbins), siempre resuelto de un modo trágico: la muerte. ¿De qué otra manera lo resolverían los estudiantes?

En ambos ejemplos, se hace necesaria una puesta en común final sobre las diferentes soluciones que se han propuesto sin olvidar, por supuesto, el valor estético de los escritos de los estudiantes.

Actividad 2:

Se divide la clase en grupos de 5 o 6 chicos a cada uno de los cuales se les da una hoja en

blanco. Vamos a realizar un ejercicio de narración colectiva al que llamaremos «técnica del abanico» y que consiste en lo siguiente: el profesor va a ir haciendo una serie de preguntas que los alumnos van respondiendo individualmente en su papel; empezará por la presentación del personaje protagonista (¿quién era?), a lo que cada alumno responderá lo que quiera («era un mono saltarín», «era un pirata cojo», «era una azafata de Iberia», etc.); una vez respondida esta cuestión, los alumnos doblan hacia atrás su papel para ocultar su respuesta y se lo pasan al compañero de su derecha, mientras reciben el papel doblado del compañero de su izquierda. El profesor, entonces, plantea la segunda pregunta (por ejemplo, ¿qué estaba haciendo? o ¿dónde estaba?) y los alumnos siguen con su relato, pero en un papel siempre cambiante. En una tercera se buscaría el conflicto (¿cuál era su problema?). Se pueden hacer todas las preguntas que se crean pertinentes (¿a quién recurrí?, ¿qué le contestaron?, ¿a quién conoció entonces?, ¿cuál fue su sorpresa?, etc.). Y así sucesivamente hasta la última pregunta (¿cómo acabó todo?) que cierra las historias. Como los alumnos desconocen las tramas de sus compañeros, el resultado, una vez enlazadas las preguntas, es un conjunto variadísimo de relatos breves escritos de un modo colectivo, de los que todos se sienten, en parte, autores. El único requisito es que el número de preguntas sea una más que el número de alumnos del grupo, para que, de este modo, cada uno de ellos finalice con su papel –y su historia– original.

He aquí, por ejemplo, el resultado que le dio esta actividad a Iván (14 años): *Érase una vez una rana pelirroja (1) que estaba sentada en la puerta del zaguán de su casa (2). Su problema era que nadie quería jugar con ella porque tenía mal aliento (3). Fue a pedirle ayuda al Brujo de las Siete Puertas (4), quien le contestó que lo ayudaría, pero tenía que prometerle la mano de su primera hija (5). Ella, loca de alegría, se dio un baño en la Playa de Las Canteras (6). Al final resultó que era la más original del baile porque nadie en la charca tenía ese color de pelo (7).*

Actividad 3:

Otra actividad de narración que suele tener éxito en el aula parte de las mismas premisas que la anterior, pero en vez de hacerles preguntas a los alumnos, se les enseña una cartulina o una transparencia que los guíe en su relato. La primera mostrará al protagonista (puede ser un personaje humano, un animal o un objeto), la segunda reflejará un espacio (por ejemplo, la imagen de un castillo, de una selva, de un pueblo, de la playa, etc.), luego un suceso (una escena de lucha, de amor, el nacimiento de un niño, un chaparrón, etc.), otro personaje, otro espacio, otro acontecimiento, hasta que consideremos que tenemos suficientes datos para conformar una historia completa. Este puede plantearse como un ejercicio escrito e individual –cada uno va escribiendo la historia en su papel– u oral y colectivo –un alumno empieza a relatar la historia, y los demás la continúan mientras van apareciendo las imágenes–. En cualquier caso, es muy motivador y nos sirve para relacionar la escritura con la imagen.

Se puede realizar la actividad con obras de arte clásicas que ayuden a la interdisciplinaria: si las láminas que presentamos a nuestro alumnado son obras de pintores famosos, aprovecharemos el ejercicio para acercar al joven a la Historia del Arte; si, además, esas pinturas muestran bien momentos históricos relevantes (*La rendición de Breda*, *Los fusilamientos del 2 de mayo*, *El Guernica*, etc.), bien personajes y hechos religiosos o mitológicos (*Venus saliendo de las aguas*, *La anunciación*, *La adoración de los reyes*, etc.), incluiremos en nuestro trabajo a la Historia Moderna o a la Historia Clásica.

Una variante, por último, de esta actividad está conectada con los recursos audiovisuales de los que antes hablábamos. Se seleccionan varias escenas cortas de una o de diferentes películas (preferiblemente no muy conocidas para no influir en exceso en el alumnado) y se les elimina el sonido. Los alumnos van a contar lo que, a su juicio, está ocurriendo. Si elegimos distintas películas protagonizadas por un mismo actor, el resultado puede ser enormemente interesante.

6.4 La poesía en el aula de Educación primaria

Porque yo soy de los que creen que la poesía, la gran poesía, está inseparablemente unida a la vida. Sé que todavía hay quien piensa que la poesía es una realidad autónoma, justificada en y por sí misma: arte puro. Mi concepto de la poesía y del arte en general es diferente. No confundo, por supuesto, la poesía con la vida, la realidad con el arte; sé muy bien que son cosas distintas, No las confundo, pero sí las fundo. Como lector y como escritor, me importan poco las obras literarias en las que no se advierta de alguna manera esa fusión de vida y arte. Estoy hablando de la vida no como una noción general y abstracta, sino de la vida como experiencia humana, como vivencia de un tiempo concreto y limitado, destinada por tanto – dicho sea en el sentido más corriente de una frase hecha– «a pasar a la historia». Eso es lo fatal: que la vida de cada ser humano se extinga llegue a ser algo pretérito, pase a la historia. Que la historia –entendida ahora como el conjunto de acontecimientos públicos que nos afectan en mayor o menor medida a todos–, que la historia, repito, así concebida pase a la vida del hombre es también inevitable, pero ése es un hecho que admite gradaciones. Hay periodos (pocos) que podemos calificar sin demasiada inexactitud de normales, en los que los ciudadanos pueden vivir relativamente al margen de la historia, enclaustrarse en su mundo privado sin excesivo esfuerzo ni notoria indignidad. Pero hay momentos excepcionales en los que la supuesta normalidad hace quiebra, y lo que ocurre en nuestro entorno inmediato es tan grave y perturbador que llega a invadir nuestra privacidad, la colma, la nutre. El ser humano cobra entonces conciencia de que es, lo quiera o no, parte de la historia y, como fragmento de un todo que lo desborda, vive enajenado, pierde libertad y opciones: su existencia queda

determinada en gran parte por la historia, que condiciona en desproporcionada medida sus actos, su sentimiento, su pensamiento, una importante zona de su ser; y también, si es poeta, de su escritura.

Sobre la poesía: un alegato

Ángel González

Somos conscientes de que el género literario más espinoso con el que nos encontramos en nuestra tarea de enseñar literatura es el de la poesía. Si preguntáramos a nuestros alumnos y alumnas quién lee asiduamente –entiéndase por asiduo dos libros mensuales–, nos encontraríamos entre un 20 y un 30 % de manos levantadas; si a los que leen les preguntáramos por el género de sus lecturas, no obtendríamos más de un 10 % de lectores de poesía (lo que supone una cifra de entre un 3 y un 5 % de lectores de poesía con respecto al total de alumnos). Estos datos, evidentemente, no pueden ni deben considerarse absolutos: varían según la región, el centro educativo, el grupo de alumnos que observemos, etc. Pero sí nos ha de servir para la reflexión.

Y no es cuestión de que los niños y adolescentes no estén habituados a este género. Antes al contrario, la poesía es sin duda la primera manifestación literaria a la que el niño accede. Tal y como apuntan Ruiz, Perera y Guerra (1993, p. 31), «el contacto del niño con la poesía se produce desde que es bebé cuando escucha, y así esperamos que siga ocurriendo, las nanas y canciones que se le cantan para dormirlo, tranquilizarlo o simplemente divertirlo. Es esta primera etapa de la infancia, los significantes adquieren un valor enorme ya que apenas se conocen los significados; es más, no importa lo que las palabras designen, basta el sonido que hacen, el ruido que libreamos cuando escapan».

No obstante, la clave de este desinterés que se produce más tarde parece estar en lo difícil que resulta a los jóvenes expresar sentimientos y sensaciones. No es lo mismo escribir sobre la vida de un personaje inventado y ajeno –en ocasiones, el narrador cumple la tarea de alejar aún más la historia narrada–, que sobre las emociones de lo que suele llamarse el *yo poético*. Sin embargo, no debemos olvidar que nuestros alumnos están en una edad especialmente *interesante* con relación a los sentimientos: se enamoran, sueñan, se enrabietan, se sienten olvidados, perdidos, incomprendidos. Y todos estos asuntos (como veíamos en la cita de Ángel González) los aborda, en mayor o menor medida, la poesía. Nuestra tarea debería centrarse, pues, en hacer que el adolescente sienta la necesidad de expresar sus sentimientos y, como consecuencia de ello, se identifique con textos poéticos clásicos.

La poesía, manifiesta Trigo Cutiño (1988, p. 296), «alberga la posibilidad de educar la sensibilidad estética y literaria de los niños y, junto a la didáctica de los contenidos de otras áreas, puede afianzar las impresiones bellas y emotivas para siempre, engendrando la intolerancia o la intransigencia hacia

lo que hoy es tan común, hacia lo ramplón, lo superficial, lo manido, lo intrascendente. Para lograrlo, se deben tener en cuenta dos grandes principios didácticos que, de manera común, proclaman todos los autores: 1) Que los poemas que ofrezcamos a los niños sean adecuados a su edad, intereses y necesidades, tanto en la forma como en el contenido; y 2) Que haya en las poesías que se trabajen verdadera calidad poética o literaria».

Antes de pasar a la propuesta de actividades en este apartado queremos detenernos en una idea, casi un prejuicio, que suele acompañar a la poesía. Tiende a pensarse que el de poeta es un oficio basado en la inspiración, en momentos esporádicos de especial sentimentalismo o rabia o tristeza que provocan que nos pongamos a escribir poemas. No es cierto. El poeta es, como cualquier otro escritor, un labrante de la palabra, un trabajador del idioma. Su labor requiere esfuerzo, reescritura constante. Y eso está muy unido al pensamiento y no sólo a la emoción. Como sugería G. Rodari (1985, p. 194), «creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas». La creatividad es, en efecto, inconformismo y así debemos enseñarla en una escuela que, en ocasiones, olvida que su función primordial es la de ayudar a crear personas independientes física, ética e intelectualmente.

6.4.1. Actividades. Las siguientes actividades están tomadas de un trabajo de aula que ya habíamos recogido en reflexiones anteriores (Ruiz, Correa y Perera, 2006). Por ser significativas y, sobre todo, por reflejar de qué modo perciben la poesía y cómo la imitan chicos y chicas de Educación Primaria es por lo que nos permitimos reproducirlas aquí.

El primer ejercicio consiste en darles una palabra clave sobre la que crear un texto (por ejemplo, *extranjero*). A partir de ahí, les pedimos que elijan dos o tres sensaciones que asocien con esa palabra: ellos normalmente optarían por soledad, tristeza, abandono o añoranza, etc. Más tarde, habrá que incorporar alguna acción: el extranjero llega, vaga, duerme, huye, se esconde. Luego, les proponemos que busquen un color a cada sensación (la soledad es blanca, la tristeza azul, el abandono gris). Y un momento del día (la tarde, la noche). Y un fenómeno atmosférico (la lluvia, el frío, el viento). Y elementos asociados a la palabra clave (una maleta, unos guantes raídos, un perro). Con estos ingredientes les pedimos que escriban un poema sencillo, desterrando la rima para evitar que se obsesionen con términos que *encajen* y no con términos que *sientan*.

El resultado de Jéssica (15 años), en su espontaneidad, es significativo:

Allí estaba Yussuf, el
 extranjero, con su soledad
 triste y blanca caminaba sin
 rumbo por la calle, huía de
 la gente y la tarde caía, el
 viento le hacía tiritar,
 llovía en la plaza,
 añoraba su casa, porque
 allí
 lo esperaba su
 mujer, y dos niños
 y un perro.

El siguiente paso sería buscar un poema de un autor reconocido –en este caso, habíamos seleccionado una canción, *No me llames extranjero*, de Rafael Amor– y reforzar la legitimidad del texto de los alumnos. Se trata, en suma, de vincular a nuestros alumnos con la expresión poética. Conviene, pues, buscar palabras o situaciones claves por las que sientan cierto interés social, cultural o personal.

Otra variante de esta actividad se relaciona con otras disciplinas artísticas. Así, en vez de ofrecerle una palabra o una situación, puede presentárseles una diapositiva o una fotografía que muestre una realidad emotiva: la llegada en pateras de un grupo de inmigrantes; un lago azul con montañas nevadas; un entierro; un niño jugando en el parque; etc. Además, se puede acompañar de una música o de sonidos grabados que inspiren determinados sentimientos: el romper de las olas, el *Requiem* de Mozart, el viento, *Las cuatro estaciones* de Vivaldi, las aves, etc. si seguimos los pasos de la actividad anterior, los alumnos pueden conseguir algunos textos de gran expresividad.

Otro tipo de ejercicios que sirven para acercar la expresión poética a los estudiantes es el que se basa en las posibilidades lúdicas de la palabra en sí. Proponemos aquí –hay muchas más posibilidades– dos ejemplos: el *acróstico* y el *caligrama*. Primero, como hemos sugerido en buena parte de los casos anteriores, leemos a algunos autores especialistas para establecer un modelo. Después, dividimos la clase en grupos para que realicen algunos ejercicios de acrósticos y caligramas, que irán escribiendo en la pizarra (o en láminas de acetato para proyectarlas en un monitor). Finalmente, cada alumno individualmente –no olvidemos que la poesía tiene un componente importante de acto privado– deberá escribir un poema.

Es evidente, que el profesor ha de trabajar en clase los elementos más significativos del lenguaje poético. Tendrá que hablar (y ejemplificar) de la aliteración, de la comparación, de la metáfora, etc., para que los alumnos comprendan mejor cómo se compone un poema. Una vez claros estos elemen-

tos, se les propone un primer borrador de poema. Ha de entenderse que la poesía no es un acto de inspiración. Exige un trabajo de recreación constante, de perfeccionamiento. La labor del profesor no es la de corregir los textos de los alumnos –son ellos y no nosotros los autores–, sino la de sugerir algunos cambios que harían más hermoso y expresivo el poema final. Laura (14 años) compuso un poema sobre la luna que, una vez desarrollado, derivó en este hermoso texto:

La luna sale más allá de mi
balcón Apagando a las demás
estrellas

La luz que emite es blanca
Una luz como un chorro de
leche Ni siquiera la leche da
ese blanco Así es el blanco de
esta blanca luna

Sale y se pasea por el cielo
Anda sonriente como una
madre La luna es una madre
blanca
En la pizarra negra que es el
cielo

Y Héctor (15 años), algo más innovador, propuso una variante curiosa de acróstico *de palabra*:

LA luna sale en mi ventana
LUNA de marzo redonda y amarilla
SALE a jugar con las estrellas
EN el techo del cielo
ESTA noche la luna es sólo mía y la
NOCHE es tan mía como la luna.

Por último, para concluir con este recorrido literario que hemos propuesto, mostramos este sencillo caligrama de Juan Luis (14 años):

Hay
Un árbol en el centro del parque
Que tiene forma de flecha puntiaguda y señala
al cielo negro con su copa inmensa Parece Que

Es
Un
Volcán verde

6.5 Últimas consideraciones sobre el niño escritor

Como apuntábamos en la introducción, es necesario convertir al niño en parte activa de la literatura. Nuestra eterna obsesión por animar a leer, algo necesario desde cualquier punto de vista, ha apagado a veces la de animar a escribir, algo esencial desde nuestra perspectiva.

Un niño que escribe, que siente la necesidad de plasmar en una hoja de papel sus sueños, sus miedos, sus anécdotas, un niño al que se le aprecian sus textos, se les corrigen, se les aplauden, no es seguro que acabe en adulto escritor, pero casi siempre acaba en adulto lector. Y además será un lector competente por muchas razones: porque sabrá valorar el oficio de escribir, porque se reconocerá en las obras de los demás, porque comprenderá mejor la estructura, el armazón de un texto literario.

Sucede que, para el maestro, esta dinámica de trabajo en el aula comporta un esfuerzo considerable. Porque no se trata de animarlos a que escriban sin más, sin ninguna pauta ni estrategia, para luego limitarse a corregirle la ortografía o la sintaxis y decirle «muy bien». No. Se trata de leer de verdad sus escritos, de hacerle anotaciones concretas para mejorar sus resultados, de volver a leer las nuevas versiones una y otra vez hasta que el cuento vaya tomando forma. Y todo ello con sumo cuidado, no tanto para no herir su sensibilidad cuanto para no manipular en exceso el texto resultante, para que el niño no acabe sintiéndose ajeno a la idea original y, en consecuencia, acabe despreciándola. A veces ocurre que pretendemos también manipular su instinto y eso es imposible. El gusto, como hemos dicho, se educa. El instinto no. Y, de verdad, nuestra experiencia en las aulas de lengua y literatura de Secundaria avalan la tesis de que, si somos capaces de conseguir esto, habremos convertido a un niño escéptico o desinteresado en el fenómeno literario en un aficionado, apasionado casi, a contar sus historias y, por ende, a leer lo que otros tienen que contarle. Enseñar literatura también es convencer al niño o al adolescente de que puede formar parte de ese mundo. La mayor parte de las propuestas que hacemos tienen, luego, un claro referente en obras de autores clásicos a los que, de otra manera, el chico jamás se habría acercado.

En lo que respecta a la Educación Primaria, las propuestas de Rodari (1984) suelen dar buenos resultados: el binomio fantástico, la ensalada de fábulas, el elemento extraño, etc. ofrecen a los niños motivos sobre los que escribir. A partir de estos recursos didácticos intentaremos conformar una serie de actividades que puedan servirnos para nuestro trabajo de aula.

Veamos algunos últimos ejemplos:

a) Palabras cruzadas

Sobre la figura siguiente (figura 1), formado por 15 palabras inconexas y de distinta índole (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), proponemos a los alumnos que tracen la inicial de su nombre. Luego, con todos los términos que entren en el trazo, habrán de escribir un relato. De modo que si, por ejemplo, la inicial es la C, tendrían que narra una historia con nostalgia, esquina, árbol, nube, llanto, espuma, libertad, sombrero y pluma. Y si fuese la J, nostalgia, gato paraguas, lluvia, pluma, sombrero y libertad. Los relatos resultantes, como es obvio, tendrán elementos comunes y elementos diferentes, lo que hará que cada relato sea distinto y personal. Estas palabras están sugeridas para alumnos de 10 a 12 años.

La tarea del maestro será la de adaptar el tipo de términos a la edad de sus estudiantes: en niños más pequeños, por ejemplo, convendría restringir las palabras abstractas a favor de las concretas o del tipo de relato que quiera conseguirse.

Figura 6.2

Sopa de palabras.

| | | |
|----------|----------|-----------|
| Árbol | Esquina | Nostalgia |
| Nube | Trompeta | Gato |
| Llanto | Sonrisa | Paraguas |
| Espuma | Silencio | Lluvia |
| Libertad | Sombrero | Pluma |

Fuente: elaboración propia.

b) ¿Qué pasaría si...?

Otra de las propuestas, surgidas de las del propio Rodari, sería la titulada «¿Qué pasaría si...?». En ella se presentan a los estudiantes diversas situaciones aparentemente impensables en la realidad, para que construyan una historia fantástica. Por ejemplo, ¿qué pasaría si, viviendo como vivimos en una isla, de repente se secase el mar? O ¿qué ocurriría si una tarde nos cayésemos dentro del libro que estamos leyendo o del juego que estamos jugando? ¿Y si despertáramos siendo otra persona? En el fondo, la literatura (y no sólo la infantil y juvenil) está plagada de obras geniales que podríamos resumir en esa premisa: *El Quijote* narra la historia de un hombre que enloquece por leer libros de caballerías; *La metamorfosis*, la de uno que se despierta siendo un escarabajo; *Sin noticias de Gurb*, la de un extraterrestre que llega a la tierra y toma la forma de la cantante Marta Sánchez. Cervantes, Kafka y Eduardo Mendoza parecen haber llevado al papel la estrategia de Rodari. Y no sólo la literatura, también el cine de todas las épocas está

plagado de historias con esos referentes: *Mad Max* (G. Miller, 1979) relata una historia futurista en la que los mares han dejado de existir; *Jumanji* (J. Johnston, 1995), la de un niño que queda atrapado cuarenta años en un juego siniestro; *La mosca*, en sus distintas versiones (K. Newman, 1958; D. Cronenberg, 1986), la de un científico que acaba convirtiéndose en un insecto.

c) El cuento mágico

Sin embargo, tal vez las estrategias que mejores resultados ofrecen en el aula de Educación Primaria son aquellas en las que somos capaces de implicar al niño, en las que éste se siente directamente concernido, las basadas en sus propias experiencias. Liroz (1997, p. 14) habla de la necesidad y la validez de este tipo de actividades ya desde los primeros años de la escuela: «Pero si los personajes de esas historias son ellos mismos y además hacemos que participen en la elaboración de la trama, tened por seguro que la historia puede alargarse mucho más de lo que imagináis. Por supuesto, no me estoy refiriendo a esos cuentos que han aparecido en el mercado en los que Manolito comparte protagonismo con Pocahontas, igual que Carlitos, Elvirita o yo misma. No. Me refiero a algo más divertido y creativo, algo que hace que cada historia sea única y con personajes únicos (que no son sino los mismos niños que nos escuchan ávidamente)».

A lo largo de nuestra experiencia en el aula, en efecto, vamos a encontrarnos con múltiples situaciones como la que refleja Liroz en su trabajo, situaciones idóneas para la animación a la escritura: desde el niño tímido al que no le gusta participar en las actividades del grupo hasta el hiperactivo que no logra estarse quieto en su asiento pasando por el que acaba de llegar a clase de un país, una cultura e, incluso, una religión diferente. Para afrontarlas se requiere, como plantea Liroz, una gran dosis de imaginación y creatividad por nuestra parte a fin de sugerir un argumento divertido que «enganche» al niño a la literatura. No obstante, también cabe exigírsele una gran sensibilidad. Hay que tener extremo cuidado en no herir la susceptibilidad de los niños que se convertirán en protagonistas de los cuentos, en no caer en prejuicios absurdos y en mantener el orden en el aula. En este sentido conviene que no olvidemos dos cosas fundamentales:

1. No debemos perder nunca de vista que se trata de un juego, el *juego de la literatura* y que no se busca criticar al otro sino, como hemos insistido, ponerse en su lugar.
2. A este juego jugamos todos. Nadie puede quedarse al margen. Cada uno de los niños y niñas tendrá su propia historia de modo que ninguno puede quedar señalado.

Y es que el mensaje que debe quedar al final de esta actividad es el de que todos (tímidos, hiperactivos, recién llegados, inmigrantes, deportistas, soñadores, etc.) somos únicos y tenemos una historia única que merece ser contada.

Hemos querido proponer en esta unidad algunas cuestiones y, sobre todo, diferentes actividades de creación literaria para niños y niñas de Educación Primaria. Como quiera que los alumnos de este programa tendrán una asignatura específica de literatura infantil en la que podrán profundizar en ellas, apuntaremos aquí tan solo algunas reflexiones finales que consideramos relevantes.

1. **Adaptaciones.** Es importante distinguir entre literatura y otros lenguajes diferentes. Una película basada en un cuento del Andersen no es el cuento de Andersen y, si bien ayuda a acercar el argumento al niño, suele ocurrir con demasiada frecuencia que éste se quede en el umbral del cine animado: la mayor parte de los adolescentes y jóvenes se llevaría una sorpresa, en toda la acepción del término, si leyera el original de *La Sirenita*, luego de haber crecido con la adaptación de Disney.
2. **Versiones modernizadas.** Otra manera de atraer la atención del niño o del joven lector es la de modernizar el texto. En estos casos suele cambiarse, sobre todo, el contexto (el espacio y el tiempo en el que transcurren los hechos) y el lenguaje. Sin embargo, como plantea A. Medina (1988: 527), «la obra es expresión y contenido. Modificar el texto es falsear la cabal substantividad de la obra, que es criatura única e intransferible». De modo que habremos de convenir en que el texto resultante es otro distinto que nada tiene que ver con el original.
3. **Versiones reducidas.** Es frecuente hallar en el mercado versiones simplificadas y edulcoradas de originales clásicos para niños. Como reclamo para captar lectores es lícito, pero dudamos de su efectividad. *Alicia en el país de las maravillas* (L. Carroll) o *Peter Pan* (J. Barrie) son novelas de una gran riqueza e intensidad que conviene que el niño lea en su original. De otro modo, se pierden los matices que hacen de una obra literaria algo único y genuino.
4. **Ilustraciones.** Estamos con García Padrino (1988: 547) cuando afirma que «la auténtica ilustración debe ofrecer sugerencias para la ampliación del mensaje literario. Para aquellos receptores que no dominan aún las técnicas descodificadoras del lenguaje escrito, las imágenes plásticas se convierten en el único vehículo para la “lectura” de una situación o de un momento de la trama. Es ésta la radical diferencia con el dibujo. Lo recreador frente a lo ornamental del mero acompañar de un texto». En efecto, la ilustración no sólo acompaña, sino que completa el texto. No puede limitarse a plasmar lo que el cuento dice; una buena ilustración sugiere, anima a leer y emociona tanto como el propio texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, M. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Aljibe.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Álvarez Angulo, T. (2000). «Tipología de textos y discursos y enseñanza de la lengua», en Bustos, J. J. *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurs*. Visor Libros. 975-985.
- Álvarez Angulo, T. (2002). «Del conocimiento de la arquitectura de los textos a la competencia lectora», en Hoyos, M. del C. y otros (edit.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*. GEU. 1587-1598.
- Apple, M. (1994). *Educación y Poder*. Paidós.
- Arizpe, E. (1995). «Poderes reales y fantásticos en la literatura para niños y jóvenes», en *Espacios para la lectura*. Fondo de cultura económica, México, nº 1 (invierno), pp. 11-13.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro. Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bühler, K. (1949). *The Mental Development of the Child*. Routledge & Kegan Paul.
- Calvo, P., Hernández, V., Suárez, J.R. (coords., 2021). *Estudios en homenaje a Emigdia Repetto Jiménez: la investigación acompañando a la vida*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Carandell, J. M.^a (1976). «La literatura infantil», *Camp de l'arpa*, nº 34, pp 19-24 (julio). Cassany, Daniel (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cervera, J. (1984). *La Literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Correa, J. L. y Ruiz de Francisco, I. (2006). «La memoria como recurso literario: una experiencia didáctica», en *Actas del VIII Congreso de la SEDLL. Homenaje a María Zambrano Alejo Carpentier*, La Habana, Cuba, diciembre, 2004.
- Díaz-Plaja, A. y Mendoza, A. (1988). «El comentario de texto en la escuela» en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (dirs.: J. García Padrino y A. Medina). Anaya, pp. 562-593

- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica Eco, U. (1981): *Lector in fabula*. Lumen.
- Galera Noguera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.
- García Padrino, J. (1988). «La literatura infantil y la formación humanística», en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (dirs.: J. García Padrino y A. Medina). Anaya, pp. 536- 561.
- J. García Padrino y A. Medina). Anaya, pp. 511-534.
- Jiménez Fernández, C. (2015). *Didáctica de la Literatura en educación primaria*. Universidad de La Rioja.
- Liroz, M^a E. (1997). «El libro mágico o el arte de crear nuestros cuentos», en *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 258, mayo.
- Lomas, C. (1996). «La educación lingüística y literaria», en LOMAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Universitat de Barcelona, 13- 24.
- López García, M. (2004). «De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula» en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n^o 37, pp.89-103.
- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Medina, A. (1988). «Didáctica de la literatura», en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (dirs.:
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (coord.), (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la Literatura y las Artes*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Moreno Arteaga, J. (2005). «De la Didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: reflexiones para una nueva educación literaria». *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*. 31.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Propp, V. (1981). *Raíces históricas del cuento*. Editorial Fundamentos.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos
- Puig, I. de (1991). *Cómo hacer un trabajo escrito*. Octaedro.
- Rico de Alba, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Alhambra.

- Rodari, G. (1984): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara.
- Rodari, G. (1985). «Imaginación, creatividad, escuela», en *La gramática de la fantasía. Reforma de la Escuela*.
- Ruiz de Francisco, I. y Correa, J.L. (1997). «La Literatura vista para sentencia», en VVAA, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universidad de Barcelona, pp. 787-791.
- Ruiz de Francisco, I. y Correa, J.L. (1998). «¿Nebrija o Cervantes?: la enseñanza continua de la Lengua y la Literatura», en *Actas del V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Oviedo, pp. 303-312.
- Ruiz de Francisco, I., Perera, Á., Correa, J. L. (2006). *Lengua, Literatura y su Didáctica II. Manuales docentes de Educación Primaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ruiz de Francisco, I., Perera, Á., Guerra, O. (1993). *La poesía a través de la imagen (Didáctica de la poesía a partir de la pintura de Néstor)*. Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sánchez Ferlosio, R. (1972). «Prólogo» de *Pinocho* (de C. Collodi). Alianza Editorial. Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Horsori.
- Townsend, J. R. (1979). *A sounding of storytellers*. Harmondsworth, Kestrel.
- Trigo Cutiño, J.M. (1988). «Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación», en *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* (nº 11): 289-303.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación, seleccione en cada pregunta la respuesta que considere más correcta.

1. A partir de los años ochenta se admite que:
 - a) La literatura infantil no existe.
 - b) Solo los cuentos escritos por los niños pueden considerarse literatura infantil.
 - c) Existe literatura adaptada a los niños
 - d) Hay que distinguir entre literatura *creada para* los niños y la ganada por los niños

2. El objetivo principal de la enseñanza de la literatura en Educación Primaria:
 - a) Es que el niño lea en voz alta.
 - b) Es que el niño lea en casa.
 - c) Es implicar al niño en el fenómeno literario no sólo como lector sino como autor potencial.
 - d) Es que el niño empiece a conocer a los autores para niños.

3. Para J. M. ^a Carandell:
 - a) Solo la literatura escrita por niños puede considerarse literatura infantil.
 - b) El niño es incapaz de crear literatura.
 - c) Solo cuando el niño tenga un bagaje de lecturas a sus espaldas podrá crear literatura.
 - d) La lectura es esencial para formar al niño escritor.

4. Para Galera Noguera:
 - a) Hay que distinguir lectura y escritura.
 - b) La lectura es un proceso que siempre conduce a la escritura.
 - c) La lectura ha de ser creativa, placentera y libre.
 - d) La escritura creativa no puede darse fuera del aula.

5. El principal recurso de la enseñanza de la escritura es
 - a) La motivación.
 - b) La recreación de textos.

- c) La teoría literaria.
- d) La memoria.

6. El conflicto

- a) Debe aparecer desde las primeras páginas de un cuento.
- b) Solo puede existir cuando hay más de un personaje central.
- c) No tiene sentido en la literatura infantil.
- d) Refleja la realidad a la que alude la literatura: personajes que se enfrentan a sus propias decisiones.

7. De los 8 a los 10 años,

- a) El niño está en crisis permanente.
- b) El niño comienza a reivindicar su mundo.
- c) El niño ya está preparado para escribir sus emociones.
- d) El niño aún no puede manifestar sus emociones por escrito.

8. La poesía

- a) Llega siempre después de que el niño madure.
- b) Es la primera manifestación literaria a la que el niño accede.
- c) Va unida al cuento.
- d) Se asocia siempre a la música en el niño.

9. El gusto literario se educa y lo importante es

- a) Que al niño acabe gustándole lo que a nosotros.
- b) Que el niño elija siempre lo que quiera leer.
- c) Que el niño empiece leyendo lo que le gusta y acabe gustándole lo que lee.
- d) Que el niño lea aunque no quiera.

10. Para Trigo Cutiño:

- a) La poesía hace posible educar la sensibilidad.
- b) La poesía ha de enseñarse después del cuento.

- c) Leer poesía es la mejor manera de que el niño entienda la literatura.
- d) La lectura de poesía mejora la dicción

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

SOLUCIÓN: 1d, 2c, 3a, 4c, 5a, 6d, 7b, 8b, 9c, 10a.

GLOSARIO

Etopeya: descripción del carácter, las acciones o las costumbres de un personaje.

Sinécdoque: figura que designa el todo por la parte, un género por la especie, una cosa por la materia de que está formada, etc.

Dilogía: uso de una palabra con dos significados distintos dentro del mismo enunciado.

Calambur: agrupación de sílabas de una o más palabras que altera su significado original. Por ejemplo, plátano es / plata no es.

Homofobia: aversión obsesiva hacia las personas homosexuales.

Xenofobia: odio, hostilidad o aversión hacia los extranjeros.

Pragmalingüística: subdisciplina lingüística que se interesa por el modo en que el contexto (la situación comunicativa) influye en la interpretación del significado.